

Alma Mater Studiorum – Università di Bologna

DOTTORATO DI RICERCA IN
CULTURE LETTERARIE E FILOLOGICHE

Ciclo 35

Settore Concorsuale: 10/G1 - GLOTTOLOGIA E LINGUISTICA

Settore Scientifico Disciplinare: L-LIN/02 – DIDATTICA DELLE LINGUE MODERNE

L'ITALIANO NEOSTANDARD NELLA LINGUA A SCUOLA:
IL CASO DELL'ALTERNANZA FRA INDICATIVO E CONGIUNTIVO

Presentata da: Eleonora Zucchini

Coordinatore Dottorato

Marco Antonio Bazzocchi

Supervisore

Nicola Grandi

Co-supervisore

Chiara Gianollo

Co-supervisore

Yahis Martari

Esame finale anno 2023

Riassunto

Il lavoro descritto in questo elaborato indaga la presenza dei tratti dell'italiano neostandard in un corpus di produzioni scolastiche scritte, con particolare attenzione all'uso di indicativo e congiuntivo nelle frasi complete. In particolare, delle tendenze di ristandardizzazione selezionate si osservano gli usi linguistici di alunni/e, le correzioni imposte dai/dalle docenti e le indicazioni delle grammatiche per la scuola; questa ricognizione permette di tracciare un quadro generale degli atteggiamenti della scuola nei confronti dei tratti del neostandard. La seconda parte dell'elaborato è dedicata a un'analisi dell'alternanza modale nelle subordinate complete; in primo luogo, si espone una revisione della letteratura sulla complementazione, sulla modalità e sul congiuntivo in italiano, con un focus particolare sulla sua recessione; in seguito, si procede all'analisi del fenomeno sulla base dei dati appositamente raccolti nelle scuole che hanno partecipato all'indagine. In secondo luogo, l'accettabilità dell'indicativo pro congiuntivo in testi scritti a scuola viene ulteriormente indagata tramite la somministrazione di un compito di correzione ai/dalle docenti. L'ultima parte dell'elaborato accoglie un'analisi approfondita delle grammatiche per la scuola, la cui trattazione del congiuntivo è messa in relazione con le osservazioni della letteratura specialistica; ciò permette di completare il quadro riguardo agli atteggiamenti della scuola e di proporre riflessioni di natura glottodidattica.

Abstract

The research described in this thesis investigates features of neo-standard Italian in a corpus of school students' texts. Special attention is dedicated to the use of indicative and subjunctive in complement clauses. In particular, restandardisation trends are observed from the point of view of the students' usage, the corrections applied by teachers and the instructions of school grammar books; this analysis allows drawing a general profile of the attitude of Italian schools towards neo-standard traits. The second part of the thesis is dedicated to analysing mood variation in complement clauses. First, a review of the literature on complementation, modality and Italian subjunctive is outlined, with special attention to its disappearance; then, the phenomenon of mood alternation is investigated in the data collected in the schools that took part in the research. Secondly, the acceptability of indicative in lieu of subjunctive in texts written at school is further investigated by means of a correction test administered to the teachers. The final part of the thesis contains a detailed analysis of school grammar books, whose treatment of the subjunctive is compared to the scientific literature; this chapter allows to complete the picture regarding the attitude of Italian schools and to make proposals related to grammar teaching.

Indice

Introduzione	1
1. L'italiano fra norma e insegnamento	4
1.1 Lingua standard e norma	4
1.2 Lo scenario linguistico italiano e la scuola	6
1.2.1 La Questione della lingua e la diffusione dell'italofonia	6
1.2.2 Cambiamenti del secondo Dopoguerra e nascita dell'italiano neostandard.....	9
1.2.3 Gli anni '90 e il Terzo Millennio: dal nuovo italiano parlato al nuovo italiano scritto	10
1.3 Critiche alla pedagogia linguistica tradizionale.	11
1.3.1 La scuola di Barbiana e le Dieci tesi per un'educazione linguistica democratica	11
1.3.2 Rinnovamento dell'insegnamento grammaticale	12
1.4 Scrivere a scuola.....	14
1.4.1 Italiano scolastico: sviluppo diacronico e tratti tipici.....	14
1.4.2 Studi recenti sull'italiano a scuola.	15
1.4.3 Il "tema in classe" e l'educazione alla variabilità.	16
1.4.4 Le competenze di scrittura nelle classi italiane	20
2. Tratti del neostandard nella lingua della scuola: uso e sanzione	23
2.1 La raccolta dati e la creazione del corpus	23
2.1.1 I testi.....	23
2.1.2 Le correzioni	27
2.1.3 I metadati.....	28
2.1.4 I colloqui con i/le docenti.....	29
2.2 I tratti neostandard del corpus	30

2.2.1	Pronomi personali di III persona	32
2.2.2	Altri fenomeni relativi alle riprese pronominali.....	40
2.2.3	Costruzioni relative	42
2.2.4	Uso dei modi verbali nelle frasi subordinate.....	49
2.3	Confronto fra la distribuzione dei tratti nei diversi tipi di scuola	52
2.4	Osservazioni conclusive	60
3.	Indicativo e congiuntivo nelle subordinate complete	64
3.1	Le subordinate complete.	64
3.1.1	Descrizione generale	64
3.1.2	Proprietà semantiche delle subordinate complete	67
3.2	Breve introduzione ai concetti di modalità e modo.....	75
3.3	Il modo congiuntivo	80
3.3.1	Introduzione al modo congiuntivo	80
3.3.2	Il modo congiuntivo nelle grammatiche dell'italiano	84
3.3.3	Gli studi sul congiuntivo italiano	91
3.3.4	Recessione del congiuntivo come tratto del neostandard.....	95
3.4	Analisi dei dati	101
3.4.1	Metodi e strumenti di estrazione e annotazione	101
3.4.2	Le classi dei predicati del corpus e l'uso dei modi indicativo e congiuntivo.....	105
3.4.3	Congiuntivo e indicativo nel corpus: per riassumere.	123
3.4.4	Distribuzione di indicativo e congiuntivo secondo diversi parametri.....	124
3.5	Osservazioni conclusive.....	129
4.	L'accettabilità dell'indicativo pro congiuntivo nella scrittura scolastica.	134
4.1	Rilevazione emiliana	134
4.1.1	Obiettivi.....	134
4.1.2	Progettazione del test	136
4.1.3	Risultati della rilevazione emiliana: parte 1	138
4.1.4	Risultati della rilevazione emiliana: parte 2	143
4.2	Rilevazione ticinese.....	145
4.2.1	L'italiano svizzero.....	145
4.2.2	Risultati della rilevazione ticinese: parte 1	147
4.2.3	Risultati della rilevazione ticinese: parte 2	148

4.3	Osservazioni conclusive	149
5.	Il congiuntivo italiano secondo le grammatiche scolastiche	151
5.1	Il concetto di modo nelle grammatiche scolastiche	151
5.1.1	Definizione della nozione di modo e valori associati a indicativo e congiuntivo.....	152
5.1.2	L'uso dei modi nelle frasi subordinate: le completeive	159
5.1.3	L'uso dei modi nelle frasi subordinate: avverbiali e relative	160
5.2	Discussione.....	162
5.2.1	Organizzazione in contesti	162
5.2.2	I significati del congiuntivo nei manuali scolastici	166
5.2.3	Il congiuntivo come tratto formale e le “particolari reggenze”.....	171
5.2.4	Il congiuntivo come modo della subordinazione	172
5.2.5	Contesti con differenze di significato.....	173
5.2.6	Riflettere sul congiuntivo a partire da esempi: alcuni spunti.	174
5.3	Osservazioni conclusive	176
6.	Conclusioni.....	180
	Riferimenti bibliografici.....	189
	Appendice 1.....	203
	Abbreviazioni	205
	Indice delle figure.....	i
	Indice dei grafici.....	i
	Indice delle tabelle	i

Introduzione

Questa ricerca ha l'obiettivo di indagare i tratti dell'italiano neostandard nella scrittura scolastica, con particolare attenzione al fenomeno dell'alternanza fra indicativo e congiuntivo; le motivazioni che spingono a studiare le tendenze di ristandardizzazione nell'italiano scritto a scuola sono molteplici.

In primo luogo, è necessario sottolineare che la scuola viene considerata uno degli agenti della norma, vale a dire una delle forze sociali che contribuiscono a fissare la norma di una lingua in una comunità di parlanti. Ciò che si impara a scuola ha un grande prestigio agli occhi dei parlanti e può avere un impatto importante sul proprio modo di parlare e scrivere.

Allo stesso tempo, le tendenze di ristandardizzazione pongono la scuola davanti al difficile compito di recepire cambiamenti linguistici in corso di diffusione. I/le docenti di italiano, in particolare ma non solo durante l'ora di grammatica e nella correzione dei compiti in classe, sono chiamati/e a compiere delle scelte relativamente a strutture linguistiche il cui grado di formalità ha subito un processo di mutamento.

Questo compito, già notevole di per sé, è reso ancora più gravoso dal fatto che la scuola è considerata custode e punto di riferimento della buona lingua, e dall'idea che, nell'ora di italiano, si debba fornire ad alunne/i un quadro organizzato, chiaro e lineare della lingua, che al contrario è un sistema complesso e stratificato.

La scelta di dedicare particolare attenzione al fenomeno della recessione del congiuntivo è dovuta a diverse motivazioni.

In primo luogo, è possibile dire che i/le parlanti di italiano hanno una forte consapevolezza del congiuntivo e lo considerano tratto per eccellenza della buona lingua. Questo si riflette nelle grammatiche scolastiche, che non mancano mai di affrontare il fenomeno della sua recessione, condannandola in maniera esplicita, specialmente in determinati contesti.

Tuttavia, dalla letteratura sul tema emerge in maniera piuttosto evidente che il congiuntivo è complesso da descrivere, specialmente dal punto di vista della sua funzione e del suo significato: molti studiosi si sono cimentati nell'impresa di sistematizzare i suoi numerosi impieghi, ma individuare un valore univoco condiviso da tutti i contesti si è sempre rivelato un compito arduo se non fallimentare.

Oltre a essere impiegato in strutture numerose ed eterogenee, al congiuntivo sono state date diverse letture: viene motivato in quanto portatore di significati, in particolare irrealità, soggettività o possibilità, ma anche in quanto tratto della lingua sorvegliata o marca di subordinazione.

Si ipotizzerà, tuttavia, che l'assenza di una definizione unitaria del modo congiuntivo e il ricorrere a criteri semantici per descriverne l'uso lascino molto spazio alla percezione soggettiva del parlante; è per questo che sarà interessante osservare come viene insegnato e impiegato in ambiente scolastico questo segmento della lingua che, da una parte, è considerato imprescindibile quando si parla un buon italiano, e, dall'altra, si utilizza in contesti eterogenei senza avere indicazioni univoche e precise riguardo al suo uso corretto.

Si è dunque raccolto un corpus di elaborati scolastici che includono le correzioni degli/delle insegnanti, così da poter osservare, da una parte, gli usi linguistici di alunni/e e, dall'altra, gli atteggiamenti dei/delle docenti. I dati saranno in primo luogo oggetto di alcune indagini esplorative volte a rilevare la presenza di tratti del neostandard nei testi; in questo modo si osserverà che l'indicativo pro congiuntivo mostra di avere uno status più incerto, rispetto ad altri fenomeni, poiché è presente nella lingua degli/delle alunni/e ed è oggetto di sanzione, ma solo in una certa misura. In questo senso, sembra quindi essere un punto critico sia per chi scrive sia per chi deve correggere; anche per questo si è scelto di renderlo oggetto di questa ricerca.

La percezione da parte degli/delle insegnanti dell'indicativo pro congiuntivo verrà ulteriormente studiata tramite la somministrazione di un test di correzione, i cui risultati saranno messi in relazione con le considerazioni emerse dai testi. Per completare il quadro e poter offrire alcuni spunti di natura didattica, verrà inoltre esaminato un campione di libri di testo per la scuola secondaria di I grado, di cui si osserverà e commenterà il modo di affrontare il tema del congiuntivo. La trattazione delle grammatiche per la scuola verrà confrontata con le grammatiche di riferimento e gli studi specialistici, per mettere in luce punti di contatto e differenze.

Il lavoro è strutturato come segue.

Il capitolo 1 è dedicato a una panoramica sul tema della ristandardizzazione dell'italiano e sul ruolo svolto dalla scuola nella diffusione dell'italiano standard. Si tratterà, inoltre, delle problematiche emerse nella scuola post-unitaria e delle critiche alla pedagogia tradizionale; nello stesso capitolo, si tratterà un profilo linguistico dell'italiano scolastico, seguendo le descrizioni della letteratura, e si riassumeranno le principali difficoltà che emergono dai compiti di scrittura.

Nel capitolo 2 si descriverà la raccolta dati e si indagheranno alcuni tratti del neostandard nei testi; per ogni tratto, si guarderanno gli usi linguistici degli/delle alunni/e, gli atteggiamenti degli/delle insegnanti e il punto di vista dei libri di testo.

Il capitolo 3 offre una panoramica su alcune strutture rilevanti per lo studio del congiuntivo; in particolare, si faranno alcuni accenni alla complementazione e ai concetti di modalità e modo; si dedicherà, invece, maggiore spazio al tema del congiuntivo italiano così come viene

affrontato dalle grammatiche di riferimento e dagli studi specialistici. Si darà particolare enfasi al fenomeno della recessione del congiuntivo.

Il capitolo 4 presenterà un test somministrato a un gruppo di docenti che hanno partecipato alla raccolta dati; per motivazioni che si illustreranno dettagliatamente nel paragrafo dedicato, il medesimo test verrà somministrato anche a un gruppo di insegnanti del Canton Ticino. Gli esiti delle due rilevazioni verranno poi confrontati.

Nel capitolo 5, infine, si osserverà come viene affrontato il tema del congiuntivo dai manuali per la scuola secondaria di I grado, confrontando la loro trattazione con la letteratura scientifica pertinente. Si daranno qui alcuni spunti di riflessione di natura didattica riguardo ai vantaggi di proporre alle classi una riflessione sul congiuntivo.

1. L'italiano fra norma e insegnamento

Il capitolo 1 ospita lo stato dell'arte su alcuni temi considerati rilevanti per il presente lavoro.

Nella prima parte (paragrafo 1.1) si fanno alcuni accenni al concetto di norma e di autorità linguistiche; il paragrafo 1.2 tratta della creazione e diffusione della lingua nazionale, dando particolare enfasi al ruolo svolto dalla scuola. Il paragrafo 1.3 affronta il tema della scuola post-unitaria, delle critiche alla pedagogia linguistica tradizionale e delle proposte di rinnovamento dell'insegnamento linguistico; il paragrafo 1.4 approfondisce il tema della scrittura a scuola, osservando come e cosa si scrive e quali sono le principali difficoltà mostrate dagli/dalle apprendenti.

1.1 Lingua standard e norma

Il termine *standard* descrive una varietà di lingua che svolge la funzione di codice di comunicazione fra “parlanti varietà sociogeografiche diverse” (Berruto 2012²: 68), ha subito un processo di codificazione e viene considerata il modello della buona lingua. Le lingue sono sostanzialmente un mezzo di scambio (*medium of exchange*) e i processi di standardizzazione da cui sono interessate sono dovuti primariamente a necessità politiche, sociali e commerciali:

the whole notion of standardisation is bound up with the aim of functional efficiency of the language. Ultimately, the desideratum is that everyone should use and understand the language in the same way, with the minimum misunderstanding and the maximum efficiency (Milroy/Milroy 1985).

Le varietà standard presentano alcune proprietà distintive: sono codificate e sovraregionali; sono elaborate e adatte a essere impiegate in tutti i domini, anche i più complessi; sono proprie dei ceti alti; sono invarianti, perché fissate dalle norme e, infine, sono principalmente varietà scritte (Berruto 2007). Fra queste, la caratteristica fondamentale è la codificazione, che presuppone che istituzioni e membri della comunità linguistica individuino e appoggino un insieme di testi di riferimento (sia opere di autori, che grammatiche e dizionari) e una serie di norme linguistiche (Berruto 2010).

A contribuire alla stabilizzazione e alla diffusione di una varietà standard intervengono diversi attori, definibili con il termine generico di autorità linguistiche, che possono essere ricondotti a quattro categorie: esperti/e linguistici/che, che si occupano della codificazione della lingua

tramite la produzione grammatiche e dizionari (*language codifiers*); autorità linguistiche di professione, come gli insegnanti, che prescrivono o vietano certi usi linguistici (*language-norm authorities*); gli autori di opere letterarie di riferimento e i media, come giornali, radio e televisione (*model authors* e *model speakers*) (Ammon 2003: 2). Il fondamentale ruolo della scuola nella definizione dello standard e nella sua diffusione fra i parlanti della comunità linguistica emerge con molto vigore negli studi sul tema (Galli de' Paratesi 1987; Ammon 1989, 2003 fra gli altri):

the existence of such a standard variety can be confirmed by the existence of prescriptions on the part of authorities (e.g. teachers) officially authorized or even obliged to make the use of certain linguistic forms of L_a [one language] obligatory for certain subjects (e.g. students) on certain occasions (e.g. in class) (Ammon 1989: 87)

I parlanti sono spesso portati a credere che una varietà o una lingua sia standard perché dotata di qualità linguistiche intrinseche che la differenziano dalle altre, come ad esempio l'essere più neutra, più logica o più evoluta. Lo standard, tuttavia, si definisce in primo luogo in base a criteri extralinguistici e, se presenta caratteristiche linguistiche proprie, queste sono considerabili conseguenze e non cause del suo essere standard (Galli de' Paratesi 1987; Berruto 2007). Infatti, "lo standard non è **la** varietà di lingua, ma **una** varietà di lingua fra le altre; e lo è per ragioni squisitamente sociolinguistiche" (Berruto 2007: 39).

Il concetto di standard è strettamente legato ai concetti di norma e di sanzione. Lo standard, infatti, "rimanda a una norma: è l'esistenza della norma a costituire i contenuti concreti, per così dire, dello standard" (Berruto 2007: 25).

Due concezioni di norma sembrano essere particolarmente rilevanti quando si tratta il tema dello standard: norma prescrittiva, con cui si indica il modello di correttezza di riferimento per i parlanti, e norma descrittiva, che racchiude gli usi linguistici non marcati all'interno del repertorio linguistico di una comunità¹. Allo stesso modo, lo standard può essere considerato un modello prescrittivo ma anche l'insieme delle forme linguistiche comuni e non marcate (Berruto 2007; 2012²).

Come abbiamo visto, gli/le insegnanti di scuola sono una delle principali autorità della norma, in quanto prescrivono o vietano determinati usi linguistici: l'impatto delle loro indicazioni è straordinario, in quanto rappresentano un'autorità che, in aggiunta, ha il potere e il compito di sanzionare gli usi scorretti². La norma scolastica è un terzo tipo di norma, certamente di carattere prescrittivo, che non coincide in tutto con la norma prescrittiva propriamente detta né con la norma descrittiva:

la norma scolastica è una norma che si potrebbe chiamare "sommersa", perché non appare in superficie, come avviene per quel che si legge nei libri o quel che si verifica nell'uso reale della lingua, parlata o scritta (Serianni 2007: 284).

Come vedremo in seguito, la lingua comune in Italia si afferma in maniera piuttosto tardiva, portando alla "stratificazione di varianti alternative" (Serianni 2006) che la rendono

¹ Si parla anche di norma statistica, vale a dire il comportamento linguistico prevalente di una comunità di parlanti, ma quest'ultima accezione del concetto di norma è estranea al concetto di standard (Berruto 2007).

² "L'impatto che la norma trasmessa dall'insegnante esercita sugli alunni è straordinario: al prestigio della fonte (almeno su questo particolare versante) si accompagna l'effetto della sanzione" (Serianni 2007: 284).

scarsamente omogenea; in secondo luogo, la codificazione grammaticale ha più autorità che altrove, non solo per la popolazione ma anche per parlanti e scriventi esperti/e:

sono pochi gli scrittori e pochissimi gli scriventi i quali abbiano avuto tanta fiducia nella propria forza di parlanti nativi da non sentirsi condizionati da quell'autorità, almeno fino a tempi recenti (Serianni 2006: 43).

Nel contesto italiano, si crea un legame strettissimo fra grammatica e tradizione letteraria, il quale determina “un clima poco favorevole” per una concezione moderna di norma, quindi non prescrittiva ma descrittiva (Marazzini 2006).

È infatti la linguistica moderna a riconoscere le masse come depositarie della norma: nel caso italiano, la norma esplicita (descritta dalle grammatiche) non è basata su una norma che possiamo definire implicita e che ritrae gli usi reali della lingua (Galli de' Paratesi: 1987). La concezione tradizionale vede la norma linguistica, la “grammatica”, come una serie di regolarità da elaborare a partire dalle opere degli autori della tradizione letteraria; la ricerca di queste regolarità interne ha lo scopo di promuovere una lingua e fornirne agli utenti un quadro valido e sperimentato. In questo senso, la lingua viva non si presta a fungere da riferimento per l'elaborazione di una grammatica, a causa della sua varietà interna e della sua tendenza a cambiare rapidamente (Marazzini 2006).

1.2 Lo scenario linguistico italiano e la scuola

1.2.1 La Questione della lingua e la diffusione dell'italofonia

Già a partire dal XV e XVI secolo, si comincia a percepire nella penisola italiana la necessità di una lingua comune, nell'ambito della politica, del commercio e della vita intellettuale; gli stati italiani, di dimensioni modeste, hanno l'esigenza di uscire dai propri confini statali e per farlo è imprescindibile individuare un codice di comunicazione comune (Cella 2015).

Grazie alle importanti opere delle Tre corone, il fiorentino del Trecento acquista prestigio e si impone come modello da imitare già nel secolo successivo: “la riconosciuta eccellenza letteraria delle opere di Dante, Petrarca e Boccaccio conferiva prestigio anche alla lingua in cui erano scritte, e ne induceva fenomeni di imitazione” (Cella 2015: 48).

È solo nel Cinquecento, tuttavia, che il fiorentino trecentesco viene consacrato a modello per la lingua nazionale, con Pietro Bembo e le sue *Prose della volgar lingua* (Marti 1967), una grammatica in forma dialogica. Da allora, il dibattito vede gli intellettuali italiani dividersi fra chi sostiene una posizione purista, che appoggia l'adozione della lingua delle Tre corone, e coloro che difendono l'affiancamento, del “fiorentino vivo” alla lingua di Dante, Petrarca e Boccaccio. Le posizioni puriste, di ispirazione bembiana ma affermatesi a partire dal XVII secolo, ritengono il Trecento il secolo d'oro e consacrano come modello assoluto la sua lingua, in quanto i secoli seguenti sono considerati teatro di un processo di decadimento, che interessa anche la lingua. La scuola purista diviene autorevole e avrà importanti ripercussioni sul dibattito sulla lingua, anche perché si sa armare di strumenti importanti come il *Vocabolario della Crusca* (prima edizione 1612) (Marazzini 2019).

Lo scenario sociale, economico e culturale che caratterizza la penisola italiana nei secoli successivi, tuttavia, non si presenta particolarmente favorevole alla diffusione della lingua

nazionale; da una parte, manca “l’accentramento demografico, economico, politico e intellettuale comportato da uno stato unitario e da una città capitale”, che aveva spinto altri paesi europei a convergere, anche linguisticamente, verso il modello della capitale; al contempo, si registra “il succedersi di eventi tutti favorevoli all’azione di poderose forze centrifughe” (De Mauro 1970²: 16-17).

Questi fattori fanno sì che le lingue presenti sul territorio italiano, numerosissime e molto diverse fra loro, sopravvivano attraverso i secoli, senza che l’adozione sin dal Cinquecento del fiorentino come lingua nazionale possa esercitare alcun tipo di impatto (De Mauro 1970²). Alla frammentazione linguistica della penisola corrisponde anche una scarsa unità culturale in senso antropologico: manca un sistema di valori e tradizioni comuni e vi è omogeneità solo a livello intellettuale (Galli de’ Paratesi 1987).

L’italiano rimane dunque per secoli la lingua di una minoranza elitaria, anche perché “una lingua comune stabile e regolata non serviva alla comunicazione quotidiana della maggior parte della popolazione: per il parlato colloquiale era più che sufficiente la varietà municipale” (Cella 2015: 61); di conseguenza, l’italiano

non era veramente una lingua, per lo meno come un sociolinguista la concepisce, con un consistente spessore di registri e sottosistemi, ma un solo fragile registro di una lingua, il più alto (Galli de’ Paratesi 1987: 26).

Anche questo differenzia l’Italia dai principali paesi europei, dove la lingua nazionale si diffonde perché lingua dell’uso, condizione che però manca nella penisola italiana.

Negli anni dell’unificazione politica, la questione della lingua nazionale riprende slancio fra gli intellettuali dell’epoca: la scuola si trova al centro di questo vivace dibattito, in quanto principale candidata ad essere il vettore dell’italianizzazione dei nuovi cittadini italiani (De Mauro 2018). L’idea, di matrice romantica e diffusasi in Europa nel XIX secolo, che a una nazione debba corrispondere una lingua, trova terreno fertile anche in Italia; si diffonde, quindi, una concezione di lingua come blocco omogeneo, privo di variabilità interna, che rimarrà salda anche nel XX secolo (Orioles 2011).

Nel caso italiano, tuttavia, l’identità nazionale è piuttosto debole e a questa problematica si cerca di supplire tramite la ricerca affannosa di una lingua nazionale, testimoniata da una vastissima produzione sul tema, attraverso i secoli. La lingua comune viene dunque rivestita di una sorta di sacralità: gli unici elementi unificanti, infatti, sono per secoli la letteratura e la sua lingua, e a questi ci si deve aggrappare perché presupposti necessari all’unità (Galli de’ Paratesi 1987).

Negli anni dell’unificazione, la diffusione dell’italofonia diviene a tutti gli effetti una necessità di tipo sociale: la percentuale di cittadini analfabeti tocca quasi l’80% del totale e di conseguenza, a causa della natura scritta dell’italiano e del suo essere prerogativa della classe dei dotti, la quasi totalità della popolazione è incapace di accostarsene e apprenderla. Infatti, si stima, in maniera più o meno ottimistica, che nel 1861 l’italiano è parlato da una percentuale di italiani che varia dal 2,5% (De Mauro 1970²) al 10% della popolazione (Castellani 1982).

Numerosi intellettuali e politici prendono parte al dibattito sulla Questione della lingua, ma fra questi Alessandro Manzoni ha un ruolo fondamentale, con la scelta del “toscano contemporaneo” per la stesura definitiva del suo romanzo. La posizione dell’autore riguardo alla questione della lingua nazionale, a favore dell’adozione del fiorentino colto, viene espressa

in *Sulla lingua italiana. Lettera al signora cavaliere consigliere Giacinto Carena* (Stella/Vitale 2000) e nella relazione scritta per l'allora ministro dell'istruzione Broglio, dal titolo *Dell'unità della lingua e dei mezzi di diffonderla* (Stella/Vitale 2000), con la quale prende attivamente parte al problema politico della questione della lingua nazionale (Cella 2015). La proposta di Manzoni, che si dissocia almeno parzialmente dal purismo tradizionale "trecentesco", prevede l'inserimento di maestri fiorentini o formati a Firenze in tutte le scuole della penisola e incoraggia gli alunni a trascorrere periodi di studio nel capoluogo toscano. Di idee differenti è l'intellettuale Graziadio Isaia Ascoli, secondo cui la formazione e la diffusione di una lingua standard non possono essere il risultato di un intervento artificiale e diretto, trattandosi di processi spontanei e dovuti a fattori storici e sociali che non si erano però ancora dati in Italia. È sulla base di questo che lo studioso si oppone alla proposta manzoniana di intervenire nelle scuole per imporre una lingua dall'alto.

Come si legge nel suo *Proemio* (Grassi 1975), Ascoli è, inoltre, a favore del mantenimento delle lingue locali, che nelle scuole possono convivere con l'italiano in un iniziale periodo di bilinguismo di transizione, per favorire l'apprendimento della lingua nazionale. Studiare le forme dialettali e confrontarle con l'italiano, inoltre, può incoraggiare lo sviluppo di una sensibilità linguistica negli alunni (De Mauro 1970²; Galli de' Paratesi 1987).

Risulta chiaro, dalle inchieste condotte nelle scuole nel periodo post-unitario e nei decenni subito successivi, che le proposte appena descritte presentano problemi di fattibilità: la proposta manzoniana, che nei fatti prevale su quella ascoliana, avrebbe forse funzionato a patto che l'obbligo scolastico, introdotto nel 1859, fosse stato applicato in maniera uniforme in tutta la penisola. L'adempimento reale di tale obbligo non diviene, però, una realtà fino al secondo Dopoguerra, per motivazioni pratiche legate alla condizione sociale della popolazione e a una mentalità conservatrice che non appoggia l'idea di un'istruzione universale. Per quanto riguarda la proposta ascoliana, alla sua messa in pratica fa da ostacolo, oltre all'orientamento antidialettale dell'epoca (che si concretizza nelle disposizioni ministeriali), una sostanziale impossibilità di formare gli insegnanti in maniera sufficientemente specializzata (De Mauro 1970²).

Le prime indagini condotte nelle scuole della neonata Italia riportano, infatti, che le istituzioni scolastiche di tutte le regioni sono carenti e che nelle classi si parla quasi unicamente il dialetto, con il pretesto che gli alunni non comprendono l'italiano (ricordiamo, ad esempio, le inchieste Matteucci, del 1864, e Corradini, del 1910, De Mauro 1970²). Anche fra i docenti, tuttavia, non mancano le incertezze, ed è per questo che i libri di testo e i testi degli autori di riferimento diventano una vera e propria bibbia della norma linguistica; infatti, se si basa didattica della lingua sulla scrittura, ci si può riferire a modelli stabili e omogenei dal punto di vista diatopico. Inoltre, la distanza fra uso spontaneo e lingua della letteratura causa un enfatizzarsi del problema della correttezza e della norma (De Blasi 2011).

L'adozione, almeno teorica, della posizione manzoniana ha, però, la conseguenza negativa di diffondere una mentalità purista e dogmatica, che vede "il fiorentino parlato dell'epoca come lingua 'vera', dotata di caratteri speciali che ne facevano una varietà diversa e migliore delle altre", mentre le varietà regionali sono viste come inferiori (Galli de' Paratesi 1987: 28). In ogni caso, che si proponesse un modello di lingua arcaizzante, o che questo fosse ispirato al toscano vivo, "la tendenza è stata in genere quella di additare una norma esclusiva ed unica in sostituzione di un modo comune e quotidiano di esprimersi" (De Blasi 1993: 414). L'aspetto

più aggressivo delle politiche adottate per la diffusione dell'italiano risulta essere la lotta ai dialetti, che si rafforza durante l'epoca fascista e si protrae almeno fino al secondo Dopoguerra. Infatti, diffonde fra la popolazione una mentalità ristretta che danneggia l'identità linguistica dei singoli individui (Galli de' Paratesi 1987).

1.2.2 Cambiamenti del secondo Dopoguerra e nascita dell'italiano neostandard

L'unificazione politica della penisola italiana è origine di importanti cambiamenti di tipo sociale, che contribuiscono, insieme agli sforzi della scuola, all'unificazione linguistica. Lo stato unitario pone le basi per uno sviluppo industriale moderno, che porta a crescente urbanizzazione e mobilità interna, entrambi fattori che promuovono la diffusione della lingua unitaria e contribuiscono al progressivo abbandono dei dialetti. In aggiunta, l'emigrazione verso l'estero ha un impatto diretto sull'abbattimento dell'analfabetismo, per ragioni non solo economiche ma anche culturali. Le rinnovate condizioni economiche del paese portano a cambiamenti anche nella fruizione della stampa e dei mezzi di intrattenimento come il teatro, il cinema e, dal 1954, la televisione, con effetti visibili sul repertorio linguistico in particolare nel secondo dopoguerra (De Mauro 1970²).

Grazie a questi mutamenti sociali, nell'arco dei cento anni successivi all'Unità la lingua comincia a diffondersi e a diventare patrimonio di fette più ampie della popolazione: è negli anni Sessanta del Novecento, infatti, che ha inizio la modernità linguistica per l'italiano (Antonelli 2011). La sua diffusione in situazioni comunicative che in precedenza vedevano l'impiego del dialetto ha certamente un impatto sulle sue caratteristiche linguistiche e sul suo status sociolinguistico. Infatti

in Italia vi è stata per secoli un'identificazione fra standard e lingua letteraria scritta [...] che non poteva non entrare in crisi quando – e a parte gli enormi mutamenti storici e culturali avutisi – una massa enorme di persone lontane dalle *humanae litterae* si è avvicinata alla lingua nazionale (Berruto 2012²: 73).

L'italiano, lingua che da secoli viene solamente scritta, attraversa quindi un processo di oralizzazione, con un rovesciamento nel rapporto fra scritto e parlato (Antonelli 2011): l'originaria situazione di diglossia che caratterizzava la penisola italiana diviene una *dilalia*, in cui dialetto e lingua nazionale vengono entrambi impiegati nelle situazioni di bassa formalità. Questo processo porta, a partire dagli anni Sessanta, alla diffusione di costrutti e forme che erano estranee alla norma descritta dalle grammatiche e che risalgono quindi verso lo standard (Berruto 2012²).

Questi fenomeni vengono trattati, a partire dagli anni Ottanta, in numerosi lavori. Etichette diverse vengono coniate per indicare la nuova varietà di italiano che si era delineata durante il ventennio precedente: italiano tendenziale (Mioni 1983), italiano dell'uso medio (Sabatini 1985) e italiano neostandard (Berruto 2012²). Sebbene le diverse trattazioni non siano sovrapponibili del tutto, abbiamo però un elemento comune, vale a dire l'individuazione di un nuova varietà standard che non si sostituisce allo standard *ancien régime*, ma convive con esso (Ballarè 2020).

È stato mostrato, infatti, che fenomeni linguistici rappresentativi delle due varietà cooccorrono in situazioni comunicative differenti; ciò suggerisce che, nelle produzioni dei parlanti, esistono

a tutti gli effetti due varietà standard distinte e che queste ultime vengono impiegate in contesti comunicativi diversi (Cerruti/Vietti 2022).

Il nuovo standard, lingua parlata e scritta in contesti di media formalità da parlanti colti, si differenzia dallo standard descritto dalle grammatiche e, idealmente, insegnato a scuola, perché ricettivo dei tratti del parlato. In particolare, vengono individuati 35 tratti tipici (Sabatini 1985), poi ridotti dallo stesso studioso a 14 (Sabatini 1990): si tratta, ed è importante sottolinearlo, di strutture linguistiche che non possono essere considerate nuove, perché già ampiamente attestate nel parlato e nella lingua di parlanti a bassa scolarizzazione. A causa della ristrutturazione del repertorio linguistico dell'italiano, questi tratti cambiano il proprio profilo sociolinguistico e vengono a trovarsi anche nella lingua, sia parlata che scritta, di parlanti colti (Berruto 2012²).

1.2.3 Gli anni '90 e il Terzo Millennio: dal nuovo italiano parlato al nuovo italiano scritto

Il ribaltamento dei rapporti fra italiano scritto e italiano parlato subisce tuttavia un'ulteriore sconvolgimento dalla metà degli anni Novanta, con l'avvento della prima telematica. Se fino agli anni 2000 le uniche forme di scrittura quotidiana erano la lista della spesa e gli appuntamenti sull'agenda, vediamo che già negli anni subito successivi il 39% della popolazione fra i 18 e i 29 anni scrive quotidianamente SMS con il cellulare. Dieci anni più tardi, il 90% della popolazione comunica tramite il cellulare e il 50% scrive e-mail e utilizza i social network. I nuovi media implicano l'utilizzo dell'italiano in forma scritta e, per la prima volta, la lingua torna ad essere usata in questa forma in modo quotidiano. Questa varietà scritta assume caratteristiche linguistiche diverse dall'italiano scritto propriamente detto, perché i suoi destinatari non sono più figure istituzionali e il "botta e risposta" non permette e non richiede, una pianificazione attenta. Si va perdendo, quindi, la sacralità del testo scritto, e questo processo viene accelerato dagli sviluppi tecnologici recenti che hanno visto i mezzi di comunicazione digitali moltiplicarsi.

Se nella prima fase di diffusione dell'italiano era il parlato la fonte di rinnovamento della lingua, si può dire che ora si sia aggiunta anche una varietà informale di lingua scritta a contribuire alla sua evoluzione. Questa varietà scritta, o meglio digitata, è stata definita *e-taliano* e si distingue dalla scrittura tradizionale principalmente per la sua frammentarietà. (Antonelli 2011; 2016²)

Questi nuovi mutamenti a cui va incontro lo scenario linguistico italiano vengono descritti in una revisione dello schema ad assi di Berruto (2012²) proposta da Antonelli (2011): il nuovo schema vede, fra le diverse novità, una maggiore concentrazione di alcune varietà nella parte centrale, che convergono tutte verso una lingua media; la risalita dell'italiano standard scolastico, quasi a coincidere con l'italiano aulico-formale; la comparsa di una nuova varietà informale ma trasversale dal punto di vista diastratico, l'*e-taliano*, di cui abbiamo parlato poco sopra.

La diffusione dello scritto trasmesso porta a un ulteriore indebolimento della norma: la scrittura sul Web istituzionalizza la "trasgressione"; questa inosservanza sistematica dei canoni di scrittura si contrappone, tuttavia, agli strenui difensori della norma tradizionale che si manifestano tramite, ad esempio, e-mail all'Accademia della Crusca e post, dal carattere fra il nostalgico e l'apocalittico, su forum online e social network. Questi atteggiamenti ci mostrano come la lingua venga ancora percepita dai/dalle parlanti come qualcosa di monolitico e non di

dinamico ed elastico: “Il parlante chiede alla norma risposte chiare ed univoche, che distinguano sistematicamente e con nettezza ciò che è giusto da ciò che è sbagliato” (Antonelli 2016²: 49).

È indubbio che il ruolo della scuola nell’insegnamento dell’italiano è reso sempre più complesso da diversi fattori: in primo luogo, il sistema degli agenti della norma subisce un processo di riorganizzazione, con la perdita di prestigio dei testi letterari e l’avvento di nuovi testi di riferimento, in particolare quelli prodotti dai media. In secondo luogo, la scuola deve fare i conti con un nuovo standard, che però non è codificato da grammatiche e dizionari ma è definito solamente dall’uso (standard “by mere usage” secondo la definizione di Ammon (2003: 2) (Ballarè 2020: 471). Nella percezione collettiva, però, la scuola è ancora vista come custode della “buona lingua” e l’emergere di un nuovo standard mette gli/le insegnanti di italiano di fronte al problema di “individuare una norma sociolinguisticamente responsabile e didatticamente sostenibile” (Prada 2016: 238), per far fronte a questioni di ordine pratico, che spaziano da come affrontare i fenomeni di ristandardizzazione durante l’ora di grammatica a quale strategia adottare nella correzione dei compiti in classe (Lo Duca 2013²).

1.3 Critiche alla pedagogia linguistica tradizionale.

1.3.1 La scuola di Barbiana e le Dieci tesi per un’educazione linguistica democratica

I cambiamenti sociali che portano alla diffusione dell’italofonia nella penisola hanno un impatto significativo sulla scuola: l’obbligo dell’istruzione elementare viene effettivamente messo in pratica nell’arco dei quindici anni successivi alla Seconda guerra mondiale (De Mauro 1970²). Nel 1962, inoltre, viene introdotta la scuola media unica e l’obbligo scolastico è portato a 14 anni: per la prima volta i figli delle classi più povere popolano le aule della scuola media, cambiando completamente il pubblico a cui devono rivolgersi gli/le insegnanti.

La lingua insegnata e pretesa nelle classi è un italiano distante dall’uso quotidiano e ciò fa sì che emergano non poche difficoltà fra gli alunni, a cui viene richiesto di parlare e scrivere in una lingua straniera (Lo Duca 2013²); inoltre, lo studio della grammatica è considerato il metodo principale per insegnare a scrivere e a esprimersi in buon italiano (Berretta 1977).

La prima denuncia al tipo di insegnamento offerto e imposto dalla scuola, che sarà poi denominato “pedagogia linguistica tradizionale” (Berretta 1977), proviene dalla Scuola di Barbiana di don Lorenzo Milani, negli anni Sessanta: la lingua insegnata a scuola è artificiale e distante da quella realmente parlata e ai ragazzi si impongono esercizi linguistici fini a se stessi³ (Scuola di Barbiana 1996). Questo tipo di insegnamento è causa di discriminazione all’interno della scuola, in quanto chi è di estrazione sociale più alta è esposto anche fra le mura domestiche alla lingua usata e richiesta dalla scuola: “Voi dite che Pierino del dottore scrive bene. Per forza, parla come voi. Appartiene alla ditta.” (Scuola di Barbiana 1996: 19). Possedere i giusti strumenti linguistici è necessario per poter esercitare i propri diritti e partecipare alla

³ “A giugno del terzo anno di Barbiana mi presentai alla licenza media come privatista. Il tema fu ‘Parlano le carrozze ferroviarie’ [...] Ma davanti a quel tema che me ne facevo delle regole umili e sane dell’arte di tutti i tempi [lo scrivere]? [...] Mi provai dunque a scrivere come volete voi. Posso bene credere che non vi riuscii. Certo scorrevano meglio gli scritti dei vostri signorini esperti nel frigger aria e nel rifrigger luoghi comuni.” (Scuola di Barbiana 1996: 21)

vita della comunità: la scuola dell'epoca, tuttavia, non è in grado di fornirli a tutti in egual misura⁴.

In questi anni, numerose critiche vengono mosse alla scuola dell'epoca: si mette in discussione, in primo luogo, che l'apprendimento della grammatica sia funzionale all'acquisizione di competenze linguistiche; inoltre, la pedagogia linguistica tradizionale viene accusata di trascurare completamente il retroterra linguistico degli alunni, sia che si tratti di dialetti, sia di italiano colloquiale che, grazie ai cambiamenti sociali già discussi, diventa presto parte del repertorio degli allievi (Berretta 1977). Si denuncia la concezione, che la scuola mostra di avere e di trasmettere ai propri alunni, dell'italiano come blocco monolitico privo di variazione interna (Lo Duca 2013²).

Questi sono fra i punti principali anche delle “Dieci tesi per un'educazione linguistica democratica”, pubblicate nel 1975 dal Gruppo di Intervento e Studio nel Campo dell'Educazione Linguistica (GISCEL), un “intellettuale collettivo” composto da linguisti e insegnanti interessati agli studi di lingua e alla pratica educativa nel settore dell'educazione linguistica⁵. Si tratta di uno dei documenti fondatori della nuova educazione linguistica, redatto sotto la guida di Tullio de Mauro per denunciare questo tipo di insegnamento e per sensibilizzare gli insegnanti alle dimensioni di variazione interne alla lingua.

La pubblicazione delle Dieci tesi segna una rivoluzione, almeno teorica, nell'ambito dell'insegnamento della lingua; la scuola comincia ad accettare la variabilità e i principi promossi dal GISCEL vengono ascoltati e presi in considerazione durante la stesura di programmi ministeriali (vedi il programma del 1979 per la scuola media e il programma del 1985 per la scuola elementare) (Lo Duca 2013²).

Tuttavia, nei decenni successivi alla pubblicazione delle Dieci tesi, la ricezione dei principi dell'educazione linguistica democratica non avviene in maniera uniforme fra tutti i docenti di italiano, come fanno notare alcune voci⁶, a causa della difficoltà a recepire cambiamenti, delle esigenti richieste a cui la scuola italiana è messa di fronte (Lo Duca 2013²: 59) e dell'alternarsi di progetti ministeriali non sempre coerenti con la linea delle Dieci tesi (Sobrero 2007: 145).

Un quadro positivo emerge però da un questionario, somministrato a un campione di docenti, che mostra che la quasi totalità delle/degli insegnanti, pur non conoscendo le Dieci tesi, si trova d'accordo con le affermazioni contenute in esse (Calò/Colombo 2007).

1.3.2 Rinnovamento dell'insegnamento grammaticale

Se la prima reazione alla pedagogia linguistica tradizionale è quella di abbandonare del tutto l'insegnamento della grammatica (un esempio di questo è Simone 1973) in seguito si è testimoni di un recupero della riflessione sulla lingua, su cui le innovazioni operate negli anni Settanta lasciano però il segno: si amplia la gamma di argomenti trattati dalle grammatiche, aggiungendo, ad esempio, la competenza nelle varietà della lingua; si dà spazio alla naturale

⁴ “Se dunque bisogna insegnare a tutti l'uso di uno strumento ricco e potente, in grado di nutrire la vita spirituale e mentale degli individui, allargare i confini della comunicazione e di conseguenza aumentare le possibilità di partecipazione, se questo è lo scopo da perseguire allora il fallimento della scuola è totale” (Lo Duca 2013²: 28-29).

⁵ Il testo originale delle Dieci tesi è pubblicato in De Mauro/Lodi (1993).

⁶ Ne ricordiamo alcune: Colombo/Piemontese (2007); Lavinio (2007a); Sobrero (2007); Lo Duca (2013²)

capacità osservativa dei bambini, tramite metodi di riflessione linguistica non formale (Lo Duca 2013²: 178).

Emerge, come avevano già suggerito voci autorevoli (Berretta 1977, Renzi 1977), che l'impostazione più utile per un buon insegnamento della grammatica in ambiente scolastico è un eclettismo ragionato, con cui rivedere la grammatica tradizionale, migliorando gli aspetti carenti e integrando quelli mancanti. Si riconoscono il valore e i benefici dello studio della grammatica, che infatti tratta alcuni concetti fondamentali, come le categorie di nome, verbo, oggetto e soggetto, che non sono superate e sono condivise e riconosciute universalmente dal punto di vista terminologico (Graffi 2015).

Un importante lascito delle critiche alla pedagogia tradizionale è la concezione dello studio della grammatica come ricerca scientifica, che promuove una riflessione sulla lingua basata su dati linguistici e sull'elaborazione di ipotesi. Questo tipo di approccio, se gestito in maniera congrua, può essere adottato già a partire dalla scuola primaria e serve anche a individuare nuovi obiettivi, necessari al recupero della riflessione sulla lingua dopo le critiche mosse negli anni Settanta. Se è vero che imparare in maniera mnemonica coniugazioni verbali e liste di complementi non serve a parlare e scrivere bene in italiano, la riflessione sulla lingua, soprattutto se fatta in maniera "intelligente", può potenziare lo sviluppo cognitivo, oltre a fornire ai ragazzi strumenti utili per l'apprendimento di altre lingue (Lo Duca 2013²): l'esempio fondamentale dell'approccio scientifico alla riflessione sulla lingua è rappresentato da *Esperimenti grammaticali* di Lo Duca (1997).

Tutti, dai Programmi 1894 fino alle recenti Indicazioni nazionali (MIUR 2012) e al Quadro di riferimento INVALSI (2018), sembrano essere formalmente d'accordo che l'insegnamento della grammatica non debba prevedere l'apprendimento mnemonico di definizioni e regole (Lo Duca 2013²)⁷; nonostante ciò, i nuovi approcci all'insegnamento della grammatica impiegano tempo a diffondersi e incontrano sacche di resistenza. Già a pochi decenni di distanza, si registrano passi avanti riguardo agli aspetti comunicativi e testuali, mentre l'ambito della sintassi e del lessico, quindi il "cuore" della grammatica, rimane molto legato all'insegnamento tradizionale (Colombo 1999) e si concentra su tassonomie e distinzioni che non aiutano a comprendere il reale funzionamento della lingua (Serianni 2019).

Indagini condotte sui libri di testo mostrano che certi tipi di contenuti, che possono considerarsi superati, persistono, anche se si nota lo sforzo di mediare fra tradizione e innovazione (Colombo/Piemontese 2007; Serianni 2011; Colombo 2015; Bachis 2010-1, 2019). Bachis (2019) sostiene, ad esempio, che la tradizione grammaticale del Novecento è caratterizzata da un'immobilità di fondo e che le basi della teoria e degli esercizi sono rimaste sostanzialmente invariate e legate alla tradizione. In Colombo (2015: 228) leggiamo, invece:

si può affermare che le grammatiche scolastiche sono oggi meno rigidamente normative che in passato, accolgono sparsamente alcuni concetti della linguistica teorica, ma sembrano nel complesso refrattarie alla lezione di metodo che dovrebbero ricavare da questa, l'idea che la riflessione sulla lingua sia, appunto, una riflessione, cioè ricerca.

⁷ Troviamo in De Blasi (1993: 410) che il Congresso dei pedagogisti del 1874 si concluse con l'invito "ai maestri di non perdere il tempo in un continuo insegnamento teorico grammaticale e nell'esercizio della cosiddetta analisi logica, ma di spendere il più del tempo assegnato alla scuola nell'esercitare i fanciulli a parlare, a leggere, a scrivere"

La novità principale sembra riguardare la quantità dei temi trattati: i contenuti dei manuali si ampliano, per includere anche l'argomento della variabilità e per occuparsi di curare le abilità linguistiche (Colombo/Piemontese 2007).

Sarà interessante guardare più da vicino come e se vengono presi in considerazione dai manuali scolastici l'italiano neostandard e i suoi tratti. In un'indagine, (Serianni 2011: 85) mostra come la lingua descritta sia di fatto un "italiano libresco", mentre molti tratti tipici della lingua parlata vengono ignorati o, quando se ne parla, "traspare un atteggiamento sanzionatorio". Dall'osservazione di alcune grammatiche scolastiche di recente pubblicazione (di cui si parlerà più nel dettaglio nel capitolo 2) è emerso che, se si guarda al quadro di insieme, non si può che essere d'accordo con le affermazioni dello studioso.

È però risultato chiaro che non viene dedicata un'uguale trattazione a tutti i tratti neostandard, in maniera, a mio parere, motivata, e che è quindi necessario analizzare più da vicino le indicazioni che vengono fornite riguardo ai singoli fenomeni.

1.4 Scrivere a scuola

1.4.1 Italiano scolastico: sviluppo diacronico e tratti tipici

Gli studi che si sono occupati di osservare le produzioni scritte degli alunni delle scuole italiane (De Mauro 1970²; Moneglia 1982; Cortelazzo 2000; Revelli 2013), nel periodo successivo all'Unificazione, hanno mostrato come la lingua adottata dagli alunni abbia caratteristiche tipiche, tanto da considerarla una vera e propria varietà distinta: l'italiano scolastico. Come già discusso, la lingua insegnata e praticata a scuola è lontana dall'uso quotidiano, perché allontanarsi più possibile dalla lingua parlata sembra l'unico modo di diffondere l'italofonia e contrastare l'uso esclusivo del dialetto (De Mauro 1970²). L'utilizzo di un lessico ricercato, in luogo di parole ed espressioni di uso comune, è una delle preoccupazioni principali della scuola postunitaria, come è documentato dallo spazio privilegiato dedicato al lessico nei programmi scolastici e dalla pubblicazione di manualetti di provincialismi, che vengono scoraggiati a favore dei toscanismi (De Blasi 1993). Si osserva, inoltre, come le correzioni degli/dalle insegnanti tendano sempre a modificare i testi degli/delle alunni/e in una lingua più astratta possibile, con sinonimi ricercati e formule cristallizzate: "*La faccia della Madonna è corretta in volto, si arrabbia in si inquieta, si porta in si conduce, passare le vacanze in trascorrere le vacanze*" (De Mauro 1970²: 104).

I lavori che hanno studiato corpora di elaborati scolastici dall'Unità alla fine del XX secolo (Moneglia 1982 e Cortelazzo 2000) mostrano come le caratteristiche appena menzionate rimangano immutate per un lungo periodo di tempo. Con esclusione dei testi precedenti agli anni Venti, dove è possibile trovare tratti tipici della lingua parlata, come discorso diretto, formule lessicali espressive e dialettismi, e tratti oggi definiti neostandard è sorprendente vedere le somiglianze fra periodo fascista e il secondo dopoguerra, se si considerano gli importanti cambiamenti sociali e politici avvenuti in questo arco di tempo⁸. In particolare, nei temi scritti dagli anni Trenta agli anni Sessanta, il lessico è ricercato e si cercano sempre alternative alle

⁸ De Blasi (1993: 418) posiziona la nascita dell'italiano scolastico più indietro, dal momento che già in testi di apprendenti di fine Ottocento sono stati osservati tratti che presentano una patina di matrice scolastica.

scelte lessicali più comuni; per quanto riguarda la sintassi, si percepiscono gli sforzi di distinguere la lingua scritta da quella orale, tramite, ad esempio, l'anteposizione dell'aggettivo al nome ("il pesante aratro") o l'utilizzo di frasi esclamative (Moneglia 1982: 254). È forse in questo periodo che si sclerotizzano le strutture tipiche dell'italiano scolastico.

Tuttavia, nei temi degli anni Sessanta cominciano a fare capolino anche forme innovative, che non sarebbe stato possibile usare trent'anni prima: è qui che si cominciano a vedere gli effetti della diffusione della lingua nazionale, che ha cominciato a invadere ambiti d'uso una volta prerogativa del dialetto. È stato osservato, tuttavia, come l'impiego di una lingua spontanea e di espressioni della lingua parlata abbia, in alcuni casi, portato a un irrigidimento nell'atteggiamento degli/delle insegnanti, che cercano di salvare una varietà apparentemente minacciata dalla commistione di registro degli/delle alunni/e. La scuola dunque insiste su alcuni usi linguistici che vanno a formare, nella percezione degli/delle allievi/e, la varietà alta richiesta dagli insegnati, che viene quindi riprodotta nei loro elaborati scritti (Revelli 2013).

La situazione muta in maniera significativa nell'ultimo ventennio del XX secolo: nella scrittura scolastica degli anni Ottanta scompaiono le strutture, individuate nei temi precedenti, che segnalavano la percepita necessità di uno scarto fra lingua parlata e lingua scritta. Non si riscontrano più censure sul lessico e si notano anche strutture sintattiche tipiche del parlato, come ad esempio la paratassi: si assottiglia il filtro posto fra la lingua orale e la sua trasposizione scritta.

Leggendo gli elaborati scolastici di questo periodo, si ha l'impressione che la competenza scrittoria degli alunni abbia subito un peggioramento. Questo è certamente dovuto al fatto che, negli anni precedenti, l'unica opzione per chi scriveva era utilizzare una lingua diversa da quella orale, e chi non riusciva in questo compito scriveva testi non complessi, incoerenti e al limite della comprensibilità. Negli anni Ottanta, invece, si è conquistata la possibilità di scrivere testi completi e coerenti utilizzando la stessa lingua della comunicazione quotidiana. Ciò ci fa capire che la lingua che si parla spontaneamente è italiano ed è lingua comune, sebbene non vi sia una forma scritta che corrisponde a ciò che i/le parlanti hanno interiorizzato. Questo è coerente con i cambiamenti avvenuti dal punto di vista sociale ed è spia di un mutato sentimento della lingua: l'italiano che si parla tutti i giorni ha acquistato prestigio al punto che si può usare in forma scritta. È negli anni Ottanta che la varietà "italiano scolastico" viene dichiarata scomparsa (Cortelazzo 2000).

1.4.2 Studi recenti sull'italiano a scuola.

La situazione attuale è profondamente cambiata rispetto a pochi decenni fa, come mostrano gli studi più recenti che si sono occupati di osservare da vicino gli elaborati scritti dagli alunni:

l'acribia pedantesca di trent'anni fa non ha spazio nella scuola del 2000. L'attenzione dell'insegnante di italiano quasi mai è destata da scelte lessicali marcate, che sono ampiamente tollerate, in diafasia come rispetto all'uso di tecnicismi, forestierismi e stile brillante (Ruggiano 2011: 38).

Grazie a questa apertura verso la spontaneità, l'italiano scolastico si è a tutti gli effetti avvicinato alla varietà neostandard, sebbene non tutti i tratti penetrino in esso nella stessa maniera. Alcune delle forme si integrano a tutti gli effetti, altre incontrano una blanda resistenza, altre vengono sanzionate e, di conseguenza, spesso evitate preventivamente dalla popolazione studentesca.

Ci chiediamo, tuttavia, se la lingua stereotipata che ritroviamo nei testi dagli anni Trenta agli anni Sessanta sia effettivamente scomparsa con l'ultimo ventennio del XX secolo, o non si sia piuttosto tramutata in una varietà caratterizzata da nuovi stereotipi (Cortelazzo 2000). In una certa misura, la lingua scritta a scuola continua ad essere una varietà a sé, un "fantasma scolastico", caratterizzato da tratti tipici di varietà differenti: lingua media, tratti riconducibili al parlato, residui di tradizione grammaticale e di italiano letterario, esempi di linguaggio specialistico. L'italiano scolastico si comporta in maniera diversa rispetto alle altre varietà di lingua, perché contiene tratti di tutte le varietà diafasiche ma, allo stesso tempo, rifiuta alcuni tratti stigmatizzati dalla tradizione (Ruggiano 2011). Rimane vero che il mistilinguismo ha sempre caratterizzato la lingua scritta da apprendenti, sin dalla fine del XIX secolo (Revelli 2013) e la gestione del registro è ancora oggi una delle difficoltà principalmente segnalate dagli/dalle insegnanti di italiano (Colombo 2011, fra gli altri). Le principali difficoltà mostrate dagli/dalle alunni/e di fronte a un compito di scrittura vengono descritte in maniera più dettagliata nel prossimo paragrafo.

In termini generali, i testi scritti a scuola si posizionano piuttosto vicino al polo alto dell'asse diafasico: l'italiano scolastico ha lasciato degli strascichi sia nei testi dei ragazzi, sia nelle correzioni degli insegnanti, come ci mostrano indagini recenti (Cagnazzi 2005; Serianni/Benedetti 2009; GISCEL 2010). Gli/le alunni/e sembrano conoscere e padroneggiare i tratti linguistici del vecchio standard, soprattutto quando si tratta di studenti dell'area liceale. Possiamo portare ad esempio l'uso dei pronomi soggetto *egli*, *ella* e le forme di *esso* e il passato remoto, che viene impiegato anche nelle regioni settentrionali dove è pressoché scomparso dalla varietà orale (Cagnazzi 2005).

Un altro esempio di resistenza dell'italiano scolastico si può trovare nelle correzioni degli insegnanti. Sebbene sia complesso delineare un quadro coerente e reale delle pratiche correttive dei docenti, a causa dell'intervento di criteri che vanno al di là della mera norma linguistica, è comunque interessante soffermarsi sui casi che mostrano una propensione verso l'italiano scolastico. Ad esempio, gli studi a riguardo hanno rilevato ancora casi di parole comuni corrette con sinonimi più ricercati, interventi volti ad esplicitare gli impliciti (ad esempio: "prima di venire ad abitare lì" corretto in "prima di venire ad abitare nell'attuale appartamento", GISCEL 2010: 195), censura dei pronomi *lui*, *lei* e *loro* in posizione di soggetto non marcato (Cagnazzi 2005: 292).

Le impressioni che emergono dallo studio di Ruggiano (2011), come si può vedere anche dalla citazione sopra, sono invece diverse: la didattica dell'italiano non mostra più di rifarsi alla tradizione letteraria e puristica, e le preoccupazioni principali degli insegnanti sono la sensatezza e la coerenza dei concetti espressi, mentre c'è un'amplissima tolleranza nei confronti dell'oscillazione diafasica.

1.4.3 Il "tema in classe" e l'educazione alla variabilità.

La tradizione scolastica, che ha predicato per lungo tempo la necessità di filtrare la lingua spontanea prima di trascriverla sul foglio protocollo, svolge sicuramente un ruolo importante nel far sì che la lingua degli/delle alunni/e rimanga una varietà formale. Si possono, tuttavia, individuare altre motivazioni, che risiedono nella tipologia di testo praticata come esercizio di scrittura e nell'attenzione, mai sufficiente, dedicata all'educazione alle varietà della lingua.

Per molto tempo, l'unico esercizio di scrittura praticato nelle classi è il cosiddetto "tema in classe", che viene spesso descritto come un esercizio retorico fine a se stesso, lontano dalle realtà comunicative al di fuori dall'ora di italiano (Serianni/Benedetti 2009). Il tema insegna, infatti, ad amplificare in maniera retorica quello che si potrebbe dire con poche parole, e la sua pratica viene già messa in discussione nel periodo che va dai primi anni del '900 fino all'avvento del fascismo. Alle prime critiche, tuttavia, non segue nulla di concreto e la pratica del tema rimane (De Mauro 1977: 67).

Nel secondo Dopoguerra, riprende il dibattito sulla soppressione del tema in classe. Una delle critiche più vigorose arriva dalla scuola di Barbiana: in *Lettera a una professoressa* (Scuola di Barbiana 1996), vengono criticate l'artificialità dei compiti di scrittura assegnati nelle scuole e l'idea che saper scrivere sia un dono e non una tecnica che si può apprendere con l'esercizio. La scuola di Barbiana, invece, promuove una didattica della scrittura basata su compiti con un'utilità precisa, concisi e scritti in una lingua semplice. Gli/le alunni/e sono incoraggiati/e a scrivere appunti, rielaborarli e dividere le informazioni in capitoli e paragrafi, prima di procedere alla stesura del testo, che viene fatto leggere a una persona esterna, per accertarsi che la lingua utilizzata sia chiara e adeguata agli scopi (Scuola di Barbiana 1996).

Il tema dell'esercizio di scrittura è centrale anche nelle Dieci tesi del GISCEL. Gli esercizi di scrittura della pedagogia tradizionale promuovono la didattica del monolinguisimo ed educano all'abilità di saper discorrere a lungo su un argomento, trascurando altri tipi di competenze, fra le quali scrivere in maniera adeguata ai destinatari del proprio testo (Tesi VII). La nuova educazione linguistica, al contrario, vuole insegnare agli/alle alunni/e che ci sono diversi modi in cui si può esprimere un determinato concetto:

per le capacità sia ricettive sia produttive, sia orali sia scritte, occorre sviluppare e stimolare la capacità di passaggio dalle formulazioni più accentuatamente locali, colloquiali, immediate, informali, a quelle più generalmente usate, più meditate, riflesse e formali (Tesi VIII).

Vediamo dunque che l'attenzione alla variazione interna alla lingua e, in particolare, ai diversi registri è centrale nella nuova educazione linguistica (Loiero 2018). La pratica del tema in classe, infatti, è considerata addirittura dannosa, in quanto legata alla mentalità tipica della scuola elitaria, che vede la lingua non come uno strumento utile, ma come uno "strumento inerte di trasmissione di idee e di emozioni precostituite" che "poteva essere soltanto abbellito" (De Mauro 1977: 68). Le moderne scienze del linguaggio insegnano, tuttavia, che sapere una lingua serve a scopi precisi e che la stessa cosa si può dire in modi diversi a seconda dei propri fini.

L'attenzione alle varietà della lingua che le Dieci tesi promuovono fa la prima comparsa nei Programmi nazionali per la scuola media del 1979, che contengono, nelle indicazioni metodologiche, un esplicito riferimento all'educazione alle varietà della lingua italiana. Di particolare importanza per questo studio è il riferimento alla diafasia: è necessario fare oggetto di didattica esplicita "le varietà tipiche, ad esempio, della lingua colloquiale e familiare, della lingua più formale e colta" (Programmi 1979). I Programmi per la scuola elementare del 1985 si allineano a questi ultimi, ed è di grande interesse il paragrafo dedicato alla correzione, in cui si invitano gli insegnanti a considerare la situazione extralinguistica in cui è avvenuta la comunicazione, quando si correggono gli elaborati degli/delle alunni/e.

Se le Indicazioni nazionali del 2007 (MIUR 2007) si esprimono in maniera debole riguardo al varietismo, per dedicarsi maggiormente ad altri aspetti, le indicazioni al momento in vigore

(MIUR 2012) inseriscono la padronanza dei diversi registri della lingua fra i traguardi di apprendimento. Questo a partire dalla scuola primaria, al termine della quale è richiesta una competenza delle varietà della lingua che potremmo definire ricettiva: “[l’allievo] è consapevole che nella comunicazione sono usate varietà diverse di lingua e lingue differenti (plurilinguismo)” (MIUR 2012: 40). Al termine della scuola secondaria di I grado, quindi alla fine del I ciclo di istruzione, i traguardi si fanno più ambiziosi, perché la competenza richiesta non è più solamente passiva, ma è anche attiva:

[l’allievo] scrive correttamente diversi tipi di testo, adeguati a situazione, argomento, scopo, destinatario. [...] Adatta opportunamente i registri informale e formale in base alla situazione comunicativa e agli interlocutori, realizzando scelte lessicali adeguate (MIUR 2012: 43).

Per quanto riguarda strettamente la didattica della scrittura, i primi cambiamenti, provocati dalle critiche al tema in classe e alla didattica della scrittura tradizionale, si registrano alla fine degli anni Novanta, con l’introduzione nelle prove di maturità di nuove tipologie di testo: il saggio breve e, poco più tardi, l’articolo di giornale⁹. Le nuove prove si differenziano in maniera significativa dal tema tradizionale, in quanto gli/le alunni/e sono sottoposti/e a un compito di scrittura documentata, vale a dire all’elaborazione un testo a partire dai documenti che accompagnano la traccia (Guerriero 2019). Inoltre, a differenza del tema tradizionale, le nuove prove mostrano di avere una destinazione d’uso anche se fittizia. Fiorisce in questo periodo una manualistica scolastica dedicata alla didattica della scrittura, che accompagna l’alunno/a nel processo di elaborazione del testo, esplicitandone i passaggi (prendere appunti, fare una scaletta...), ed esamina le diverse tipologie testuali, invitando ad essere pertinenti e coerenti agli scopi e ai destinatari dei testi. Vengono forniti anche esercizi propedeutici di scrittura guidata e modelli di testi da cui prendere esempio (Serianni/Benedetti 2009)¹⁰.

È fondamentale, in questo senso, il contributo di una branca “nuova” della linguistica, la linguistica testuale, che studia il testo come atto comunicativo, considerando il processo di scrittura dall’ideazione alla ricezione. È con la linguistica testuale che si comincia a dare importanza alla competenza comunicativa intesa come la capacità di adeguare il proprio modo di esprimersi al destinatario e alla situazione. All’interno della linguistica testuale, si rivela molto utile, per la didattica della lingua, la riflessione sulle tipologie testuali, che mira a categorizzare i testi in base alle condizioni in cui vengono prodotti. Questo tipo di riflessione, accompagnata dall’individuazione dei tratti linguistici che ricorrono tipicamente in ogni tipologia, ha l’obiettivo di guidare le scelte linguistiche che gli/le alunni/e devono compiere davanti a un compito di scrittura (Lo Duca 2013²). È sulla linguistica testuale che si basano le riforme nelle prove d’esame di maturità, ma anche la prassi della didattica della scrittura della scuola secondaria di I grado, che si dedica in maniera esplicita alle diverse tipologie di testo¹¹.

Queste novità hanno certamente avuto degli effetti positivi: ad esempio, è raro che non venga segnalata la mancanza di un’adeguata argomentazione nel testo scritto da un alunno, ma è

⁹ La riforma dell’esame di stato è contenuta nella legge n. 425 del 10 dicembre 1997.

¹⁰ Le prove di maturità sono state riviste ancora una volta in tempi recenti (Decreto legislativo 62/2017). La tipologia testuale che prevedeva la scrittura documentata di un saggio breve o un articolo di giornale ha lasciato il posto a un compito diviso in due parti: la prima parte richiede di riassumere e rispondere ad alcune domande di comprensione riguardo a un testo saggistico o giornalistico. La seconda parte prevede l’elaborazione di un testo argomentativo che tratti delle stesse questioni del testo di partenza (Guerriero 2019: 171).

¹¹ Si vedano Beaugrande/Dressler (1984) e Werlich (1976) per la classificazione dei testi in testo narrativo, descrittivo, argomentativo, espositivo e regolativo.

difficile stabilire se e in che misura il “tema in classe” sia scomparso dalla pratica scolastica. Non mancano pareri scettici nei confronti delle nuove tipologie di testo, che non vengono definite in maniera precisa e possono nascondere, sotto nuove spoglie, modalità di scrittura equivalenti al tema tradizionale (Serianni/Benedetti 2009). Ruggiano (2011) rileva, nel suo studio sull’italiano a scuola, che l’unica tipologia testuale presente nel corpus raccolto per l’indagine è quella del tema, anche se in alcuni casi gli elaborati portano nomi diversi.

Sebbene sia complesso avere un’idea oggettiva e vicina alla realtà di un panorama certamente non omogeneo, emerge, dalla lettura di programmi e indicazioni nazionali, che l’educazione alla variabilità non è stata trattata in maniera costante e anzi ha avuto “una presenza complessivamente modesta” (Sobrero 2018: 279). Inoltre, “negli ultimi due decenni il tema si è complessivamente ‘diluito’ e alleggerito”, dal momento che manuali scolastici e materiali didattici per gli insegnanti solo raramente trattano delle varietà, prediligendo altri aspetti della lingua. Tutto ciò, sommato alla tradizionale promozione di una visione monolitica della lingua e a una tendenza recente al ritorno alle tradizioni, fa sentire ancora il bisogno di promuovere l’educazione al varietismo, come è stato fatto negli anni Settanta (Sobrero 2018).

Non è forse azzardato pensare che in questa resistenza del modello monolingue siano da ricercare le cause di una scrittura scolastica ancora molto legata a modelli di lingua formale. Oltre a ciò, è importante ricordare che il tipo di interlocutore dei testi scritti in ambiente scolastico è determinante nelle scelte di registro, operate in maniera più o meno consapevole dai loro autori. Gli interlocutori reali dei compiti di scrittura svolti in questo contesto sono, in maniera inevitabile, gli/le stessi/e docenti, che rappresentano una forte autorità agli occhi degli/delle alunni/e, influenzando le loro scelte stilistiche. Per contrastare questa tendenza, che ha, almeno parzialmente, un carattere spontaneo, c’è probabilmente bisogno di definire in maniera molto precisa il destinatario e lo scopo del testo, cosa che il tema in classe non può fare, in quanto il suo scopo e, di conseguenza, i canoni da seguire per elaborarlo non sono chiari. Ciò è visibile, ad esempio, nella frequente adozione di formule impersonali e lessico generico, oltre a una generale tendenza al *politically correct* che caratterizza le scritture di scuola: quando il destinatario reale del testo non è ben definito, l’unico destinatario è il docente e lo scopo del testo è unicamente quello di venire corretto (Ruggiano 2011).

Può essere interessante guardare più da vicino una tipologia di testo frequente nella prassi scolastica, vale a dire le prove di italiano che incoraggiano gli/le alunni/e a parlare di esperienze personali, spesso in forma di pagina di diario o di lettera a un amico. Questo genere testuale, non privo di innumerevoli aspetti positivi (Serianni/Benedetti 2009; Ruggiano 2011) mette gli/le alunni/e, a parere di chi scrive, nella difficile posizione di dover conciliare destinatario fittizio e destinatario reale del testo, quando si trovano a dover operare scelte legate al registro. Inoltre, non sempre le correzioni degli/delle insegnanti rispettano le scelte di registro di alcuni/e alunni/e, come possiamo vedere nell’esempio che segue (fra parentesi quadre, gli interventi del/della docente):

Mi manchi un casino! [Nel tema non esiste!!!]; Quest’anno la scuola è uno schifo [troppo parlato]; Come ti butta? [È un tema!!!] (Serianni/Benedetti 2009: 82).

Il fattore ambientale, che ha un impatto significativo sulle scelte stilistiche degli/delle studenti/esse, può essere ulteriormente incoraggiato dagli stessi docenti, se le pratiche correttive si allineano all’esempio appena citato. Questo, tuttavia, non accade in maniera costante: in Ruggiano (2011), si rilevano numerosi casi in cui, nella correzione di lettere e pagine di diario,

la lingua informale adottata dall'alunno non viene sanzionata. Questa lingua generalmente informale, tuttavia, è sempre accostata a tratti dell'italiano standard letterario.

1.4.4 Le competenze di scrittura nelle classi italiane

Il dibattito intorno a quale varietà di lingua si promuova e si utilizzi nelle scuole è strettamente legato a quello che riguarda le competenze linguistiche degli/delle alunni/e delle scuole italiane. Se infatti negli anni Ottanta la lingua dei/delle ragazzi/e comincia ad essere scritta senza filtri, è forse in questo periodo che comincia a diffondersi “un altro luogo comune ‘i ragazzi non sanno *più* scrivere’” (Colombo 2011: 10).

Dagli anni '90 prende infatti il via un dibattito riguardo alle debolezze riscontrate dai docenti nelle competenze di scrittura degli alunni; in questo periodo cominciano a registrarsi polemiche anche riguardo all'italiano degli/delle studenti/esse universitari/e, che giungono al momento della scrittura della tesi di laurea impreparati/e ad affrontare questo compito (Lavinio/Sobrero 1991). Si ipotizza che, dietro a queste carenze, vi siano diverse cause: la mancanza di manualistica di qualità, la scarsa attenzione dei professori alla didattica, i rari momenti di esercizio della scrittura durante gli anni dell'università e il rapido evolversi della lingua italiana nei decenni precedenti.

Spesso è proprio la scuola a venire considerata responsabile per la carente preparazione di studenti e studentesse: viene accusata di promuovere l'oralità nella scrittura, avendo “effetti dissestanti” sulla competenza scritta di chi l'ha frequentata dagli anni Sessanta in poi. In un'analisi di elaborati di scuola media, Colombo (1989), tuttavia, rileva un alto grado di complessità morfosintattica e la presenza di tratti tipici dei registri formali, che distinguono la lingua dei testi di scuola in maniera molto netta da quella orale.

Troviamo una discussione interessante sulla questione in un saggio di De Mauro (2018): il “*décalage longitudinale* delle prestazioni linguistiche” di alunni e alunne nel passaggio dalla primaria alla secondaria di I grado e da quest'ultima alla scuola superiore è ben documentato. Non è, tuttavia, altrettanto documentato che le competenze linguistiche dei/delle giovani di oggi siano peggiori rispetto a quelle del passato, basti solo considerare la significativa crescita della percentuale di popolazione scolarizzata¹².

Ciò che è aumentato in maniera considerevole sono le richieste che l'ambiente linguistico rivolge a ragazzi/e e giovani che si trovano di fronte alla sfida di “imparare a gestire rapporti anzitutto ricettivi, ma anche produttivi, con una vasta e varia serie di realtà linguistiche” (De Mauro 2018: 253) fra le quali la lingua parlata in famiglia (italiano colloquiale o dialetto), le varietà dell'italiano (la lingua dei media, gli italiani regionali, la lingua dello studio e della burocrazia). A queste si aggiunge l'italiano dei testi scolastici, che risultano

non tarati sulle capacità, nemmeno e almeno sulle ottimali, delle diverse età, e che presentano spesso indici di leggibilità qualificabili come di difficile comprensione o molto difficili in rapporto alle varie età (De Mauro 2018: 255).

La questione viene discussa anche da Lo Duca (2013²): secondo la studiosa, il divario fra le esigenze giovanili e la scuola si è ampliato, e quest'ultima non rappresenta più il luogo di

¹² Su questo vedi anche Colombo (2011: 10): “la formula presuppone che sia esistita un'età dell'oro in cui tutti, o quasi tutti, i giovani avrebbero imparato a scrivere correttamente; ma dove la vogliamo collocare?”.

socializzazione e la fonte di conoscenza per eccellenza per i/le giovani. I nuovi media e gli ipertesti, massicciamente frequentati dagli adolescenti, offrono una cultura che si differenzia in grande misura rispetto a quella proposta dalla scuola, spesso legata a modelli di apprendimento dell'era pre-multimediale. Viene ribadito, in termini più generali, quello che si era detto a proposito dei modelli di lingua: ancora una volta, la scuola si trova a viaggiare a un ritmo differente rispetto agli sviluppi della società.

Il dibattito sulla formazione linguistica di alunni/e e studenti/esse universitari/e è attivo anche nei decenni successivi¹³ e attori diversi vi prendono parte, dai professionisti del settore ai media. In questa sede ci interesserà soffermarci su quali sono, in maniera specifica, le difficoltà principali degli/delle alunni/e e quali siano le cause e le possibili soluzioni che sono state proposte.

Si vuole ribadire, in primo luogo, l'attualità della disamina dettagliata dello studio di De Mauro (2018), già citato; in secondo luogo, una fonte importante per comprendere a tutti gli effetti la situazione reale è il documento scritto da Maria G. Lo Duca in risposta alla *Lettera dei 600*. Viene comunemente chiamata *Lettera dei 600* il documento intitolato "Contro il declino dell'italiano a scuola. Lettera aperta di 600 docenti universitari", pubblicato il 4 febbraio 2017 dal Gruppo di Firenze per la scuola del merito e della responsabilità, un "gruppo di lavoro sui problemi della scuola" fondato nel 2005 a Firenze¹⁴. Nella risposta di Lo Duca, la *contro-lettera*¹⁵, si richiama all'attenzione dei cittadini e dei media il poco tempo che viene dedicato alla riflessione sulla lingua e all'esercizio della scrittura nel triennio delle superiori e la carente formazione universitaria in materia di lingua italiana e didattica dell'italiano offerta ai/alle futuri docenti¹⁶.

La letteratura scientifica che riguarda la didattica della scrittura si è occupata di individuare le principali difficoltà mostrate dagli studenti nella gestione del testo scritto. In particolare, è il livello dell'organizzazione e della pianificazione del testo che sembra causare i problemi principali nella scuola secondaria sia di I che di II grado. In particolare, i ragazzi faticano a esporre le idee in modo logico e a collegarle, producendo un testo argomentativo poco efficace, con accumulo di argomentazioni esposte senza una gerarchia, come rilevato anche dalle prove INVALSI 2012¹⁷. I testi si presentano frammentati, senza un'attenta divisione e organizzazione in paragrafi, e mancano di coesione. Gli elaborati sono spesso costituiti da frasi semplici, che vengono aggiunte l'una di seguito all'altra, senza pianificazione, e che possono risultare in periodi molto lunghi e intricati (Serianni/Benedetti 2009; Ruggiano 2011; Colombo 2011; Rossi 2019). Difficoltà di argomentazione e di strutturazione del testo emergono anche dall'analisi di elaborati scritti in occasione delle prove di ammissione a corsi universitari (Prada 2016; Piemontese/Sposetti 2017).

¹³ I contributi recenti che trattano della lingua scritta da studenti di scuola e università sono numerosi. Qui ricordiamo principalmente, sulla scrittura a scuola Cagnazzi (2005); Serianni/Benedetti (2009); Colombo (2011); Ruggiano (2011); Boscolo/Zuin (2014) e il volume curato da Palermo e Salvatore (2019). Sulla scrittura di studenti universitari: Andorno (2014); Piemontese/Sposetti (2014, 2017).

¹⁴ Consultabile a questo link <http://gruppodifirenze.blogspot.com/2017/02/contro-il-declino-dellitaliano-scuola.html>.

¹⁵ Consultabile a questo link <https://giscel.it/lettera-di-m-g-lo-duca-in-risposta-alla-proposta-dei-seicento-sul-declino-della-lingua-italiana/>.

¹⁶ Appelli simili, tuttavia, non sono una novità degli ultimi anni (vedi anche Lo Duca 2013²).

¹⁷ In Parola (2019).

Un altro punto critico, strettamente legato ai punti precedenti, è l'uso della punteggiatura. Viene spesso segnalato che i testi degli alunni mostrano che raramente i segni interpuntivi vengono utilizzati con funzione sintattica, mentre più spesso seguono le pause e l'intonazione della lingua parlata (Ruggiano 2011; Parola 2019; Boscolo/Zuin 2014; Fornara/Demartini 2019)¹⁸.

Infine, si sottolinea con frequenza la difficoltà a gestire il registro linguistico, abilità che troviamo nei traguardi delle Indicazioni nazionali (Colombo 2011; Ruggiano 2011); si tratta di una fra le competenze più complesse da padroneggiare e, come già menzionato, la commistione di registri è sin dalle origini un tratto caratterizzante della scrittura di apprendenti.

Tutti gli aspetti menzionati richiedono senza dubbio una competenza di scrittura elevata; tuttavia, le difficoltà mostrate dai ragazzi possono essere giustificate anche dal fatto che gli aspetti testuali e pragmatici sono i più trascurati nella didattica della lingua e le correzioni degli/delle insegnanti spesso si concentrano su aspetti grammaticali, come ortografia, morfologia, e lessicali, come l'eliminazione delle ripetizioni.

Emerge, allo stesso tempo, che gli/le alunni/e hanno buone competenze potenziali di scrittura, espressive e adatte al tipo di testo che hanno il compito di scrivere; queste competenze si mescolano, però, con "l'uso di tratti popolari e informali, fenomeni del parlato, fratture nella progressione tematica, perdita della coerenza intrinseca del discorso" (Ruggiano 2011: 201), mostrando una sostanziale incapacità di padroneggiare le proprie competenze, tratto tipico e, se vogliamo, legittimo di scritture di apprendenti.

¹⁸ Le stesse difficoltà vengono rilevate nei testi di studenti universitari (vedi Andorno 2014).

2. Tratti del neostandard nella lingua della scuola: uso e sanzione

Questo capitolo si compone di tre parti. Nel paragrafo 2.1, verrà descritta la raccolta la dati e la creazione del corpus. Nel paragrafo 2.2, si tratterà di tre strutture che, secondo la letteratura pertinente, sono interessate da tendenze di ristandardizzazione: il sistema pronominale, le costruzioni relative e la scelta del modo nelle frasi subordinate; di questi tre fenomeni si illustreranno le indicazioni delle grammatiche specialistiche e scolastiche, se ne osserverà l'uso nei testi del corpus e si commenteranno le correzioni dei/delle docenti, che sono contenute nei testi raccolti. Infine, il paragrafo 2.3 sarà dedicato al confronto fra i testi delle diverse scuole e alla costruzione di una scala di implicazione, che permetterà di individuare con precisione la collocazione relativa dei fenomeni indagati.

2.1 La raccolta dati e la creazione del corpus¹⁹

Il corpus è costituito da testi scritti da studenti e studentesse di scuola secondaria, contenenti gli interventi correttivi e i commenti degli/delle insegnanti. In fase di raccolta dati, chi scrive ha avuto la possibilità di discutere con i/le docenti che hanno aderito al progetto questioni legate al tema della scrittura a scuola, durante un colloquio informale.

2.1.1 I testi

Il corpus è composto da testi scritti in occasione di una prova di italiano, tradizionalmente definita “tema in classe”, quindi durante il normale svolgimento dell'attività didattica. Questo ci permette di considerarli privi di qualsiasi influenza esterna: chi scrive non era presente in classe al momento della scrittura dei testi. Nella maggior parte dei casi, infatti, agli/alle alunni/e, e alle loro famiglie, il progetto è stato presentato in termini generali dai docenti stessi, prima dell'elaborazione dei testi, unicamente per ottenere il consenso informato alla partecipazione allo studio; nel caso di alcune classi, al contrario, si è deciso di utilizzare testi scritti in precedenza, seppur durante lo stesso anno scolastico. I testi, comunque, sono stati tutti scritti e raccolti fra settembre e dicembre 2020.

¹⁹ Per la descrizione della raccolta dati vedi anche Grandi/Zucchini (2021).

Hanno collaborato al progetto 6 scuole secondarie di II grado (SS2), di Bologna e provincia: 3 classi di liceo classico, seguite dalla stessa docente, una classe di liceo scientifico a indirizzo internazionale, una classe di liceo scientifico tradizionale (d'ora in poi "Area liceale") e 2 classi di istituto professionale (IP), entrambe seguite dalla stessa docente. Le classi di scuola secondaria di I grado (SS1), invece, sono in totale 9, appartenenti a 5 scuole di Bologna, provincia di Bologna e provincia di Modena (4 classi), per un totale di 7 docenti.

Terminata la raccolta, i testi sono stati digitalizzati, quando non erano già in formato digitale, e abbinati a un codice alfanumerico, la cui prima lettera indica la scuola di provenienza, in particolare: M per scuola secondaria di I grado, L per liceo e P per istituto professionale.

La tabella che segue riporta il numero di testi e di parole per ciascuna sezione del corpus.

Scuola ed eventuale indirizzo		n. testi		n. parole	
SS1		132		44.862	
SS2	Scientifico internazionale	26	145	20.614	98.771
	Scientifico tradizionale	22		14.011	
	Classico	68		50.258	
	Professionale	29		13.888	
Totale		277		143.633	

Tabella 1: struttura del corpus.

Come si può vedere dalla Tabella 1, sebbene il subcorpus delle SS2 contenga solo una decina di testi in più, ha una ampiezza molto superiore in termini di numero di parole rispetto a quello delle SS1. Si tratta di un dato largamente prevedibile, dal momento che nelle SS2 la competenza è più stabile e, soprattutto, gli standard degli elaborati scolastici sono radicalmente differenti da quelli della scuola del grado precedente.

Esaminiamo, dunque, più nel dettaglio il tipo di testi di cui è composto il corpus. Per quanto riguarda la scuola secondaria di I grado, nella maggior parte dei casi le tracce richiedevano agli/alle alunni/e di esprimere la propria opinione, in forma di pro e contro, riguardo a un tema di attualità: la didattica a distanza, i social network, e altri. Riporto un esempio:

È giusto che un ragazzo o una ragazza rinunci a essere se stesso per piacere agli altri? È capitato anche a te di "recitare un ruolo" che non ti appartiene, pur di fare come fanno tutti?

In alcuni casi, il contenuto dei testi ha mostrato inequivocabilmente che l'argomento della traccia era stato precedentemente discusso in classe, come mi è stato confermato anche dai/dalle docenti: questo risulta chiaro dal ricorrere nei testi degli/delle alunni/e di una stessa classe di contenuti simili.

Le stesse considerazioni possono essere fatte riguardo all'organizzazione e alla pianificazione del testo. In alcuni casi la struttura del testo argomentativo era stata oggetto di un lavoro preparatorio approfondito: i testi sono stati scritti dunque a partire da uno schema elaborato

insieme al/alla docente. In altri casi, al contrario, gli/le alunni/e hanno redatto i testi prima di affrontare l'argomento in modo esplicito in classe e ciò ha avuto delle conseguenze evidenti sull'organizzazione dei testi, che non presentano una struttura ricorrente.

Per quanto riguarda le SS2, le tracce dei testi raccolti sono di diverso tipo: riflessioni personali a partire da una citazione o da un estratto di un testo d'autore; discussione di alcuni aspetti della poetica di un autore a partire dall'analisi e dal commento di un brano di critica letteraria; analisi e commento di testi letterari; riflessioni personali su un tema di attualità, a partire dall'analisi e dal commento di un brano giornalistico. Riporto due esempi; il primo è di una classe V di liceo classico:

Pietro Citati, *L'infinito*

Pietro Citati (1930), scrittore e critico letterario, propone nel testo seguente un'analisi di una delle poesie più celebri di Leopardi e di tutta la letteratura italiana.

Non sappiamo esattamente quando Leopardi scrisse L'infinito. [...]

Pietro Citati, Leopardi, Mondadori, Milano, 2010

ANALISI

1. Riassumi il testo in circa 20 righe.
2. «Rousseau coltivava la dilatazione dell'anima, abbandonandosi a un'espansione che si estendeva di continuo: procedeva di infinito in infinito, sino a perdersi nella parola interrotta. Leopardi seguì la strada opposta, come se volesse capovolgere l'idea di Rousseau». Che cosa intende secondo te l'autore con tale affermazione?
3. C'è un verso in particolare della poesia che meglio esprime il modo in cui Leopardi tenta di cogliere l'infinito. Quale?

COMMENTO

«Nel gennaio 1821 aggiunse che né la nostra facoltà conoscitiva né quella amorosa né quella immaginativa sono capaci “dell'indefinito, o di concepire infinitamente”»: dell'infinito noi riusciamo a possedere le apparenze, mai la sostanza. Noi siamo capaci soltanto dell'indefinito, e di concepire indefinitamente. Oppure l'infinito lo abbracciamo quando siamo ancora fanciulli: non quando, come Leopardi a ventun anni, abbiamo letto tutti i libri, e cominciato a sondare i pensieri che il reale e il possibile risvegliano in noi». Commentate questa riflessione, spiegando perché rappresenta una chiave interpretativa per comprendere L'infinito leopardiano.

Di seguito, il secondo esempio (classe IV, liceo scientifico):

Quanto alla divina follia ne abbiamo distinto quattro forme, a ciascuna delle quali è preposta una divinità: Apollo per la follia profetica, Dioniso per la follia iniziatica, le Muse per la follia poetica, mentre la quarta, la più eccelsa, è sotto l'influsso di Afrodite e di Amore.

(Platone)

Ariosto, Orlando furioso, XXIII, 120 – 121

“... All’ultimo l’istoria si ridusse,
che ‘l pastor fe’ portar la gemma inante,
ch’alla sua dipartenza, per mercede
del buon albergo, Angelica gli diede.

Questa conclusion fu la secure
che ‘l capo a un colpo gli levò dal collo,
poi che d’innumerabil battiture
si vide il manigoldo Amor satollo.”

Si può davvero impazzire per amore? Quali dinamiche possono innescarsi nella psiche di un uomo non corrisposto? Argomenta ed esprimi le tue riflessioni sulla base delle tue conoscenze ed esperienze personali.

Si tratta di tipologie aderenti a quelle proposte nella prova di italiano dell’esame di maturità, che, come mi è stato riferito dalle docenti, vengono adottate in maniera sistematica nelle verifiche scritte delle classi in questione.

In maniera alquanto prevedibile, è stato possibile osservare che gli/le studenti/esse delle scuole superiori utilizzano un linguaggio più sorvegliato rispetto agli studenti della SS1; è possibile, tuttavia, notare delle differenze anche all’interno del subcorpus delle scuole superiori, che raggiunge picchi di formalità quando vengono trattati argomenti di tipo strettamente letterario, mentre si fa più informale quando si parla di esperienze e si esprimono opinioni personali (è questo il caso dei testi scritti a partire dalla traccia sull’amore riportata sopra).

Per poter procedere con l’analisi, i testi digitalizzati sono stati caricati su Sketch Engine²⁰, un software di interrogazione di corpora e di estrazione delle concordanze. Dopo la costruzione del corpus, il software procede a lemmatizzare e annotare per parti del discorso i testi, secondo il *Treetagger part-of-speech tagset* per l’italiano.

La funzionalità di Sketch Engine principalmente utilizzata in questo lavoro è *Concordance*, la quale permette di fare ricerche tramite parole chiave e restituisce un elenco delle occorrenze della parola cercata in contesto. È necessario specificare che, se non vengono modificate le impostazioni, lo strumento *Concordance* cerca nel corpus tutte le forme flesse della parola inserita, grazie alla lemmatizzazione dei testi; questo ha permesso di fare ricerche definite *basic* per estrarre le occorrenze della maggior parte dei fenomeni indagati.

In alcuni casi è stato invece necessario ricorrere al *Corpus Query Language*, o CQL, un linguaggio di interrogazione di corpora che permette di fare ricerche raffinate ed estrarre dai testi espressioni complesse²¹. Nei paragrafi dedicati ai singoli fenomeni si indicherà con precisione quali parole chiave e quali stringhe sono state impiegate per estrarre le occorrenze dei tratti indagati.

²⁰ Kilgarriff/Rychlý/Smrz/Tugwell (2004), disponibile su <https://www.sketchengine.eu/>.

²¹ Vedi la documentazione per utenti esperti sul sito di Sketch Engine per maggiori dettagli riguardo al linguaggio di interrogazione di questa piattaforma (<https://www.sketchengine.eu/>).

Fra i numerosi strumenti di interrogazione di corpora disponibili, si è scelto di utilizzare Sketch Engine in quanto permette la creazione di un corpus personale, che viene mantenuto in memoria dal software dopo il primo caricamento. Questo non è possibile, ad esempio, con altri tipi di programmi, che richiedono di caricare i testi di cui è composto il corpus ogniqualvolta si inizia una nuova sessione di lavoro. Permette, inoltre, di creare sottocorpora e di selezionarli al momento di procedere a un'interrogazione.

2.1.2 Le correzioni

Come già indicato in precedenza, i testi di cui è composto il corpus riportano anche le correzioni dei/delle docenti e, nella maggior parte dei casi, la valutazione è corredata da una griglia di valutazione compilata. Si crede utile fare alcune osservazioni generali sulle modalità di intervento emerse dall'analisi dei dati, nonostante gli obiettivi principali della ricerca non includano l'approfondimento dei metodi di correzione dei singoli docenti.

Si osserverà se il metodo di correzione si può definire, secondo la classificazione di Colombo (2011), rivelativo, risolutivo o classificatorio: la correzione verrà detta rivelativa se il docente si limita a evidenziare nel testo l'elemento problematico, senza proporre soluzioni o motivare la correzione; risolutiva se il docente sottolinea la criticità e propone una soluzione alternativa; infine, classificatoria se l'intervento correttivo è corredata da un commento che lo motiva e che indica quale livello linguistico è interessato (ad esempio, punteggiatura, lessico e altri). Le tecniche correttive, inoltre, si differenziano da docente a docente anche a seconda della quantità degli interventi e del loro grado di approfondimento.

In primo luogo, si osserveranno le correzioni dei/delle docenti della scuola secondaria di I grado. Per quanto riguarda il piano della forma linguistica, la maggior parte di loro adotta un approccio perlopiù risolutivo, sottolineando l'elemento del testo che si vuole portare all'attenzione dello/della studente/essa e proponendo una soluzione alternativa; spesso, vengono fatte integrazioni, che possono consistere di singole parole o di frasi. In maniera più o meno frequente, ma mai sistematica, vengono forniti commenti che spiegano perché la forma in questione è stata corretta oppure perché è stata proposta un'integrazione (correzione esplicativa).

Fra i docenti di SS1, in particolare due mostrano tuttavia di comportarsi in maniera differente: nel primo caso, infatti, l'insegnante interviene in maniera discreta sottolineando alcune parole o frasi, e solo raramente indica la forma corretta o aggiunge un commento (correzione per lo più rivelativa); nel secondo caso, abbiamo un esempio interessante di correzione classificatoria, che si serve di un sistema di simboli senza dubbio concordato fra il/la docente e la classe. Non si tratta, infatti, di abbreviazioni trasparenti (ad esempio, P. per punteggiatura, O. per ortografia), ma di simboli che sembrano avere un rapporto convenzionale con gli aspetti linguistici a cui si riferiscono; ne cito alcuni a mo' di esempio: @ significa congiunzione o nesso logico problematico; ± segnala un problema di accordo; Q riguarda la forma verbale.

Inoltre, il simbolo viene a volte accompagnato da un chiarimento, ma solo raramente l'insegnante indica la forma corretta in maniera esplicita²².

Per quanto riguarda il piano dell'organizzazione del testo e del contenuto, gli interventi sono in generale meno frequenti e alcuni/e docenti sembrano non intervenire per nulla. Nella maggior parte dei casi, commentano i passaggi problematici da questo punto vista chiedendo all'alunno di essere più specifico o di sviluppare maggiormente un concetto, oppure segnalando che l'argomentazione è fallace perché carente o contraddittoria.

In secondo luogo, osserveremo gli approcci alla correzione delle docenti della SS2 (in totale quattro). In questo caso, le tecniche di correzione sono molto diverse e sono accomunate solo dal fatto di proporre in maniera sistematica una forma corretta o una soluzione alternativa: per questo possiamo dire che tutti gli approcci sono risolutivi. In un caso, inoltre, gli interventi sono molto numerosi e sono corredati sempre dalla classificazione dell'errore (ortografico, morfosintattico, lessicale e così via), da un commento che motiva la correzione e, talvolta, da una spiegazione teorica. In un secondo caso, gli interventi sono altrettanto frequenti, ma non sempre vengono motivati in maniera così approfondita e non si indica quale aspetto linguistico è interessato dalla correzione. Un approccio ancora diverso è quello della terza docente, che interviene in grande misura per migliorare il testo dal punto di vista dell'espressione, proponendo parole o formulazioni alternative, oppure indicando che un passaggio non è ben formulato; in questo caso, gli interventi di solito non vengono motivati. L'ultimo caso si distingue dai primi tre in quanto gli interventi non sono numerosi, si concentrano su aspetti locali del testo, e non sono corredati da commenti.

I commenti che riguardano l'organizzazione del testo e il contenuto sono numerosi nei primi tre casi e comprendono inviti ad essere più o meno sintetici o ad articolare in maniera più efficace la propria argomentazione; di altro tipo sono i commenti che riguardano la correttezza delle proprie affermazioni, che si trovano specialmente in elaborati che commentano un testo d'autore. Nell'ultimo caso, invece, i commenti sono molto ridotti (due in tutto).

2.1.3 I metadati.

Agli studenti e alle studentesse che hanno partecipato allo studio è stato chiesto di compilare, in modo anonimo, un breve questionario sociolinguistico composto da 29 domande a risposta sia multipla sia aperta. L'obiettivo del questionario era raccogliere alcune informazioni sulla biografia linguistica degli/delle alunni/e, sulla loro storia scolastica, sulle loro abitudini di lettura e scrittura e sulle loro opinioni sull'importanza dello scrivere a scuola. L'obiettivo primario di raccogliere questo tipo di dati è poter verificare correlazioni fra fenomeni linguistici riscontrati nell'analisi dei testi e variabili di tipo extralinguistico, come, ad esempio, la presenza di lingue diverse dall'italiano nel repertorio degli/delle alunni/e.

Inoltre, si è deciso di rivolgere a studenti e studentesse alcune domande riguardo alle proprie abitudini di lettura e scrittura al di fuori delle attività scolastiche, per ottenere un profilo più preciso della popolazione presa in esame. Leggere e scrivere testi di varia natura, dai racconti agli articoli per giornali scolastici, fino a post su social network, può essere indice di un

²² Per approfondire questo approccio alla correzione, vedi Dondini/Manzoni 2021

maggior interesse dell'alunno o dell'alunna nei confronti della scrittura, elemento che può ovviamente incidere sulle sue competenze. Infine, è stato chiesto a studenti e studentesse di esprimere la propria opinione sull'importanza di conoscere regole chiare da seguire nella redazione di un testo.

Il questionario è stato somministrato o in maniera cartacea o tramite un modulo Google, assecondando le richieste del/della docente. In particolare, per le secondarie di I grado in linea di massima è stata preferita la somministrazione cartacea, mentre alla secondaria di II grado, studenti e studentesse hanno compilato il questionario in formato digitale. Questa differenza è dovuta principalmente alla necessità di fornire assistenza ad alunni/e delle SS1 nella compilazione del questionario, svolgendo dunque questa attività in classe alla presenza del/della docente. Alunni/e delle secondarie di II grado, invece, hanno compilato il questionario in maniera autonoma su dispositivi personali.

Le informazioni riguardo all'eventuale presenza di alunni con Disturbi Specifici dell'Apprendimento sono state raccolte direttamente dai/dalle docenti: non è parso opportuno, anche per motivi legati alla privacy, inserire una domanda specifica nel questionario.

2.1.4 I colloqui con i/le docenti.

Al fine di avere un quadro più esauriente della popolazione presa in esame in questo studio e dei fattori che possono influenzare la produzione linguistica dei soggetti esaminati, ho ritenuto utile rivolgere alcune domande ai/alle docenti delle classi coinvolte nel progetto. Si è trattato di colloqui informali che hanno riguardato, in termini generali, l'esercizio della scrittura in classe, l'atteggiamento dei ragazzi e delle ragazze nei confronti della scrittura a scuola e le principali difficoltà mostrate al momento di affrontare un compito di scrittura.

In particolare, emerge che alla scuola secondaria di I grado si dedica regolarmente tempo all'esercizio della scrittura. Le tipologie testuali vengono affrontate in maniera esplicita e sistematica durante l'anno, tramite letture preliminari ed esercizi preparatori, a cui segue una prova di verifica per valutare le competenze acquisite. Vengono dedicati tempo e attenzione anche alla correzione di compiti di scrittura e gli interventi correttivi degli/delle insegnanti contengono spesso suggerimenti che servono ai ragazzi e alle ragazze a rivedere il proprio testo in una fase successiva. Le difficoltà principali, secondo i/le docenti consultati/e, si situano generalmente al livello della progettazione e della coesione del testo e a quello della gestione della punteggiatura.

Dai momenti di confronto con le docenti delle scuole secondarie di II grado è, invece, risultato che in molte classi viene riservata una porzione di tempo alla riflessione sulla scrittura, ma si registrano differenze fra le consuetudini dei/delle singoli/e docenti. In alcuni casi, vengono dedicati momenti anche alla descrizione teorica delle tipologie di testo, come testo narrativo, argomentativo o espositivo, ma non è una pratica condivisa da tutti/e.

La correzione del compito in classe di italiano è, in questo caso per tutti/e, il principale momento dedicato alla riflessione sulle difficoltà di scrittura degli alunni e delle alunne: ci si sofferma sulle problematiche che sono emerse nella maggior parte dei testi dei ragazzi e delle ragazze e si risponde ai dubbi derivanti dagli interventi correttivi dei/delle docenti. A questa attività, le

singole classi dedicano una porzione di tempo che va da un'ora a diverse ore distribuite nelle settimane successive alla prova scritta. Solo in alcuni casi, ai ragazzi e alle ragazze viene dato il compito di riscrivere il proprio testo seguendo le indicazioni degli/delle insegnanti. Alcuni/e insegnanti dedicano un'ora anche alla preparazione del compito in classe e altri/e ancora assegnano compiti di scrittura a casa, a cui segue talvolta una correzione in classe.

Le difficoltà di scrittura principalmente segnalate dalle docenti si situano a livello dell'organizzazione del testo, della coesione e della coerenza; questo accomuna dunque i due gradi di scuola oggetto di indagine in questo studio.

2.2 I tratti neostandard del corpus

In questo paragrafo si descriveranno i tratti neostandard rilevati nei testi del corpus; si prenderanno in considerazione alcuni fenomeni morfosintattici riconducibili alle tendenze di ristandardizzazione descritte in letteratura (in particolare Sabatini 1990; Berruto 2012²; Cerruti/Crocco/Marzo 2017). Dei fenomeni considerati verrà esaminata, in primo luogo, la descrizione fornita dalle grammatiche di riferimento della lingua italiana: Serianni (1988), Dardano/Trifone (1997) e, nel caso di fenomeni non descritti, Renzi/Salvi/Cardinaletti (1988) e Salvi/Vanelli (2004); si verificheranno, infine, le indicazioni dei manuali scolastici per le scuole secondarie di primo grado²³.

In secondo luogo, verranno analizzate le realizzazioni devianti contenute nei testi del corpus, vale a dire le costruzioni che non rispecchiano le indicazioni delle grammatiche, e si commenteranno le correzioni eventualmente apportate dai/dalle docenti. Gli esempi tratti dai testi del corpus verranno riportati senza modifiche, mentre le correzioni dei docenti saranno indicate solo quando esplicitato. Il codice riportato alla fine di ogni esempio indicherà il grado di istruzione e il tipo di scuola frequentato dall'autore/autrice del testo (M: SS1; L: area liceale; P: istituto professionale).

Una recente rilevazione (Grandi 2018) è stata condotta con l'obiettivo di testare il livello di accettabilità dei tratti del neostandard in un campione di studenti/esse universitari/e: ai partecipanti è stato chiesto di valutare un set di frasi come accettabile o non accettabile in due situazioni comunicative, una formale e l'altra informale. Nella tabella che segue vediamo i risultati dello studio riguardo al contesto formale, che più si avvicina all'ambiente in cui sono stati scritti i testi del corpus:

²³ Sono stati esaminati dieci testi, selezionati in base alle adozioni nelle scuole sul territorio nazionale (almeno un'adozione); i titoli scelti coprono complessivamente il 60% delle adozioni su base nazionale. Si tratta in tutti i casi di manuali di recente pubblicazione (prime edizioni fra il 2016 e il 2020); alcuni di questi, inoltre, sono utilizzati nelle classi in cui sono stati raccolti i testi.

Situazione formale	
Futuro epistemico	3,85%
<i>Loro</i> soggetto	6,41%
<i>Lui</i> soggetto	9,61%
Accordo a senso	21,15%
Passato prossimo pro remoto	23,72%
<i>Ne</i> ridondante	25,64%
<i>Gli</i> generalizzato	37,18%
<i>Piuttosto che</i>	39,10%
Indicativo pro congiuntivo	43,59%
<i>Che</i> polivalente (pro <i>in cui</i>)	50,64%
<i>A me mi</i> non adiacente	51,92%
Presente pro futuro	53,85%
<i>Ci</i> ridondante	76,92%
Periodo ipotetico con impft	82,69%
<i>Che</i> polivalente (pro <i>di cui</i>)	89,74%
<i>A me mi</i> adiacente	90,38%
<i>Che</i> polivalente (pro <i>per cui</i>)	91,03%
<i>Che</i> polivalente (pro <i>a cui</i>)	91,03%

Tabella 2: Percentuale di giudizi di scarsa accettabilità per frasi contenenti tratti di italiano neo-standard, in situazione formale (Grandi 2018: 15).

Si è dunque preso a modello lo studio di Grandi (2018) per selezionare i tratti da indagare nella presente ricerca:

in questa sede, abbiamo scelto di indagare le occorrenze nel nostro corpus sia dei tratti che, nella lista di Grandi (2018), vengono considerati meno accettabili (cioè alcune manifestazioni del *che* polivalente), sia di quelli che vengono considerati più accettabili (l'uso di *lui, lei, loro* in posizione di soggetto). Ad essi abbiamo aggiunto un tratto che si colloca al centro di quella classifica, cioè l'uso dell'indicativo in luogo del congiuntivo nelle frasi dipendenti. (Grandi/Zucchini 2021: 127)

Si indagheranno, inoltre, alcuni tratti strettamente collegati ai fenomeni appena menzionati: l'estensione di *gli* dativale al femminile e al plurale; l'uso dei pronomi dimostrativi come incapsulatori, in luogo di *ciò*, e con funzione di pronomi personale; l'uso di *ci* locativo al posto di *vi*; sovraestensione del modo congiuntivo nelle frasi subordinate.

Considerare tratti già indagati nello studio di Grandi (2018) permetterà di confrontare i risultati di quest'ultimo con ciò che emergerà dall'analisi dei dati raccolti, sebbene i campioni di popolazione studiati non siano perfettamente sovrapponibili. Infatti

in assenza di ricognizioni analoghe specificamente condotte sulla SS [scuola secondaria], si è ritenuto che questa discrepanza non fosse tale da condizionare i risultati dell'indagine, considerando anche l'affinità generazionale tra quel campione e una parte rilevante di quello considerato in questo progetto e il fatto che le due ricognizioni coinvolgono la medesima area geografica (Grandi/Zucchini 2021: 127).

2.2.1 Pronomi personali di III persona

Il paradigma dei pronomi personali è oggetto di importanti ristrutturazioni nell'italiano neostandard, a causa della sua natura molto complessa. Infatti

il sistema pronominale dello standard è sovraccarico di differenziazioni e di forme [...].
Con la conseguenza che sono numerose le forme molto polisemiche, e non mancano le incongruenze formali (Berruto 2012²: 74).

In primo luogo, i pronomi *egli*, *ella* e le forme *esso*, *essa*, *essi* ed *esse*, caratteristici dell'italiano standard e dell'italiano scolastico secondo diversi studi (Cortelazzo 2000, 2007; Cagnazzi 2005), regrediscono e, in alcuni casi, addirittura scompaiono, per essere sostituiti dai pronomi *lui*, *lei*, *loro*, in particolare nel caso di ripresa di soggetti animati.²⁴

I pronomi *egli*, *ella* ed *esso*, *essa*, *essi*, *esse* hanno usi più limitati delle forme *lui*, *lei*, *loro*; infatti, non si possono usare in isolamento, in posizione postverbale o quando si vuole mettere in rilievo il pronome, tramite l'intonazione o l'uso di avverbi focalizzatori come *solo* o *proprio* (Salvi/Vanelli 2004: 192-193):

(1)

- a. Chi è stato? **Egli* / *Lui*;
- b. È arrivato **egli* / *lui*;
- c. **EGLI* / *LUI* è partito, non Piero²⁵;
- d. *Proprio* / *Solo* **essi* / *loro* mi hanno tradito.

Per quanto riguarda i pronomi clitici, nell'italiano contemporaneo siamo testimoni di una semplificazione del paradigma degli obliqui dativali verso una singola forma *gli*, valida per tutte le opposizioni di genere e numero (Berruto 2012²). L'uso di *gli* per il plurale è molto diffuso e “in più di una grammatica didattica *gli* per *loro* è ormai variante accettata” (Berruto 2012²: 75); al contrario, l'impiego di *gli* al posto di *le* è generalmente considerato meno diffuso e meno accettabile (Serianni 1988, 2009; Berruto 2012²)²⁶.

Le forme tradizionali *egli* ed *ella* sono indicate come rare già da Serianni (1988: 242) e Dardano/Trifone (1997), e tutti i manuali scolastici consultati affiancano *lui*, *lei* e *loro* alle forme tradizionali negli specchietti riassuntivi. Le forme *egli* ed *essi* rimangono, tuttavia, quelle più utilizzate nelle tabelle con le coniugazioni verbali: solamente due manuali adottano *lui* e *loro* (Serafini/Fornilli 2019; Serianni/Della Valle/Patota 2020). Nella maggior parte dei casi, i

²⁴ Leggiamo in Berruto (2012²: 74): “sarà utile osservare comunque che non sono rarissimi esempi di impiego di *lui* anche in riferimento a sintagmi nominali non animati (*questo è un grosso problema anche lui*, detto nel corso di una discussione formale)”.

²⁵ I caratteri maiuscoli sono utilizzati in Salvi/Vanelli (2003) per indicare la messa in rilievo tramite l'intonazione.

²⁶ Tendenza sicuramente più marginale ma attestata è l'impiego di *le* al posto di *gli* (Cuzzolin 2002; Benincà/Pennello 2009). Questo fenomeno, tuttavia, non verrà approfondito in quanto nei testi del corpus non ne contengono esempi.

libri di testo considerati approfondiscono maggiormente la questione, come si può vedere dall'esempio che segue (Serianni/Della Valle/Patota 2020: 363):

L'AUTORE RISPONDE: Egli o lui?

Professor Patota. L'uso di *lui*, *lei* e *loro* in funzione di soggetto è stato considerato a lungo un errore poiché l'abitudine di utilizzare questi pronomi non apparteneva a Dante, Petrarca e Boccaccio, i grammatici antichi non li considerarono eleganti e li condannarono. In realtà, non è un errore: va benissimo usare *lui*, *lei* e *loro* sia quando si parla, sia, in molti casi, quando si scrive, mentre si può limitare l'utilizzo di *egli*, *essi*, ed *esse* ai contesti molto formali.

Per osservare l'uso dei pronomi personali nei testi del corpus, si è scelto di cercare nel corpus, tramite le ricerche di base dello strumento *Concordance* di Sketch Engine, tutte le occorrenze dei pronomi oggetto di interesse (*egli*, *ella*, *esso*, *lui*, *lei*, *loro*, *gli*, *le*). Come già sottolineato, non è stato necessario inserire le forme flesse di *esso*, in quanto il software le estrae in maniera automatica.

Per quanto riguarda l'uso dei clitici con funzione di dativo *gli* e *le*, si è interrogato il corpus anche tramite il linguaggio CQL, dal momento che entrambe le forme si possono trovare legate a un verbo. In questi casi, dunque, si sono impiegate le seguenti stringhe: [word= “.*gli” & tag= “*V.”] e [word= “.*le” & tag= “V.*”]. Entrambe le stringhe servono per cercare un verbo che termini per *gli* o per *le*; è stato necessario aggiungere il tag *V* a causa dell'elevato numero di parole che terminano per *gli* e, specialmente, per *le* ma che non sono esempi di forma verbale + pronome clitico. Si è infine cercata, tramite ricerca semplice, la forma *glielo*.

Si sono dunque osservate tutte le occorrenze dei pronomi considerati e grazie a queste è stato possibile notare come

il ‘vecchio’ standard conviva con il ‘nuovo’ standard, dal momento che troviamo i pronomi utilizzati sia in maniera innovativa, sia in maniera conservativa, senza differenze sostanziali fra i tipi di scuole (Grandi/Zucchini 2021: 134).

Questo dato è in sintonia con i risultati della rilevazione di Grandi (2018), dalla quale emerge “una sostanziale omogeneità per quello che riguarda l'accettazione del nuovo sistema pronominale” (Grandi 2018: 17); abbiamo inoltre visto che anche i libri di testo qui esaminati non mostrano un atteggiamento sanzionatorio nei confronti delle forme del neostandard. Infatti,

coerentemente con ciò, i/le docenti delle classi rilevate non sanzionano le strategie di ripresa pronominale innovative, senza però considerare scorrette neanche le soluzioni più conservative (Grandi/Zucchini 2021: 134-135).

Riassumo nella tabella che segue (Tabella 3) le occorrenze dei pronomi personali contenuti nei testi del corpus e i dati relativi alla loro frequenza totale (numero di occorrenze normalizzate per il numero di parole). Come si può evincere dalla tabella, il pronome *ella* è assente dal corpus.

Le occorrenze sono state suddivise a seconda della funzione sintattica (funzione di soggetto; altra funzione) e della semantica dell'antecedente del pronome (referente [+/- animato]), dal

momento che, come verrà chiarito in seguito, osservare il tipo di referente può portare a considerazioni interessanti.

Forma	Referente [+animato]	Referente [-animato]	Funzione di soggetto	Altra funzione	Totale	Frequenza
<i>Egli</i>	53	0	53	0	53	368,996
<i>Esso</i>	4	24	11	17	28	194,941
<i>Essi</i>	11	14	14	11	25	174,055
<i>Essa</i>	9	29	17	21	38	264,563
<i>Esse</i>	3	12	7	8	15	104,433
<i>Lui</i>	82	0	42	40	82	570,899
<i>Lei</i>	42	1	16	27	43	299,374
<i>Loro</i>	95	6	25	76	101	703,181

Tabella 3: valori assoluti e di frequenza dei pronomi personali nei testi del corpus

I dati relativi alle frequenze totali dei pronomi considerati ci permettono di operare un confronto con ciò che osserva Ballarè (*in stampa*) riguardo a un corpus di testi scritti da studenti universitari (UniverS-ITA²⁷):

complessivamente e guardando solo le distribuzioni di frequenza, dunque, sembrerebbe l'uso dei pronomi personali sia più conservativo nei testi scritti dagli studenti universitari rispetto a quanto avviene nella prosa giornalistica.

Per chiarezza, riporto i dati di UniverS-ITA, confrontati con quelli del corpus *LaRepubblica*, che esemplifica la prosa giornalistica (da Ballarè, *in stampa*)²⁸:

	<i>Universitari</i>	<i>LaRepubblica</i>
<i>Egli</i>	242,77	79,94
<i>Lui</i>	297,85	641,09
<i>Esso</i>	304,41	52,85
<i>Ella</i>	14,74	3,46
<i>Lei</i>	155,67	317,09
<i>Essa</i>	315,36	74,50
<i>Tot.</i>	1.330,80	1.168,93

Tabella 4: Frequenze dei pronomi personali: un confronto.

È possibile notare che le frequenze nella Tabella 4, relative al corpus raccolto per la presente ricerca, si collocano in una posizione intermedia fra i dati degli universitari e quelli del corpus

²⁷ Il corpus UniverS-ITA è stato raccolto nell'ambito del progetto PRIN 2017 UniverS-ITA (site.unibo.it/universita) ed è composto da prime stesure di testi di ambito universitario (tesi, tesine, relazioni...) scritti da studenti di atenei e corsi di studio diversi, fra il 2016 e il 2021 (Ballarè *in stampa*).

²⁸ Nel paper in questione, i dati sono stati moltiplicati per 1.000.000 (vedi Ballarè *in stampa*).

LaRepubblica, almeno limitatamente ai dati presenti in entrambe le tabelle; questo ci mostra che gli usi linguistici di alunni ed alunne, almeno per quanto riguarda il paradigma pronominale, sono più innovativi rispetto a studenti e studentesse universitari/e, ma si mantengono comunque più conservativi rispetto alla prosa giornalistica, tipologia testuale rappresentativa dell'italiano neostandard. Le uniche eccezioni sono costituite dalla forma *egli*, la cui frequenza risulta più elevata (368,996) nel corpus di italiano scolastico, e la forma *lei*, che qui occorre in maniera piuttosto ridotta, rispetto a *lui* e *loro*.

Si esaminerà ora più da vicino come vengono utilizzate le forme del paradigma pronominale nei testi del corpus.

In primo luogo, è possibile notare che i pronomi *lui* ed *egli* vengono impiegati in contesti sovrapponibili, come mostrano i due esempi che seguono, tratti dallo stesso elaborato:

(2)

a. **Joe** si innamora a prima vista di Beck e incomincia a cercare informazioni su di lei, seguirla in ogni suo spostamento e rintracciarla ovunque essa sia. Inoltre comincia ad avere gelosie ossessive per lei e tutta la sua vita ruota intorno alla giovane donna. Quindi ciò che **lui** crede sia amore in realtà è una dipendenza nei confronti della ragazza che non ha nulla a che vedere con l'amore vero. (LF20)

b. L'amore che Orlando prova nei confronti di Angelica gli fa perdere la sua dignità e rompe ogni codice morale: **egli** diventa folle e affranto dalla scoperta del tradimento. (LF20)

Le due forme vengono però considerate alternative equivalenti solo in una certa misura, dal momento che le occorrenze di *egli*, in totale 53, superano quelle di *lui* in posizione di soggetto (42).

Si nota inoltre, grazie ai dati riportati nella Tabella 3, che i pronomi *lui*, *lei*, *loro* vengono utilizzati principalmente in ripresa di antecedenti con tratto [+animato], mentre i casi che riprendono antecedenti inanimati sono molto sporadici. Si rileva una sola occorrenza, su 43 totali, di impiego di *lei* in riferimento a cose (in particolare, al nome *ostrica*, che nel testo in questione risulta però fortemente personificato) e 6 casi di *loro*, su 101 totali; non in tutti i casi, tuttavia, sarebbe possibile impiegare la forma *essi*, indicata come corretta dalle grammatiche per la ripresa di inanimati, come possiamo vedere dagli esempi che seguono:

(3)

a. In questo caso ritengo che i significati che si possano dare al romanzo siano molto diversi tra **loro** / **essi*. (LG1)

b. La chiave del suo ragionamento sta nell'accettare che grandiosità e infelicità siano direttamente proporzionali tra **loro** / **essi*. (LMB17)

Come mostrato da questi esempi, i pronomi che qui abbiamo definito standard, quindi le forme *egli, esso, essa, essi* ed *esse* e *loro* dativale, presentano alcune restrizioni distribuzionali (vedi anche nota 32), con limitazioni che vanno, in realtà, al di là dei casi di focalizzazione che solitamente si menzionano (vedi inizio di paragrafo). Questo è certamente un dato interessante, dal momento che limitazioni nell'uso di certe forme potrebbero indurre i/le parlanti a preferirne altre, in questo caso quelle che indicate come neostandard.

Riguardo alla ripresa di antecedenti con tratto [-animato] tramite i pronomi *lui, lei, loro*, le grammatiche di riferimento sono caute, ma comunque non la considerano la funzione primaria di queste forme, che sono da impiegare principalmente in ripresa di antecedenti con tratto [+umano] o almeno [+animato] (Serianni 1988; Salvi/Vanelli 2004)²⁹. È dunque possibile ipotizzare, osservando i testi raccolti per la presente ricerca, che quest'uso non abbia dunque ancora fatto breccia nell'italiano a scuola, a differenza di quello che è stato rilevato in altri studi sull'italiano neostandard.

Può essere inoltre interessante fare alcune osservazioni riguardo all'uso dei pronomi dello standard letterario: abbiamo già visto che non si registrano occorrenze di *ella* e che *egli* ed *esso* vengono impiegati solamente in testi della SS2. La distribuzione delle forme fra i diversi tipi di scuola verrà, tuttavia, approfondita nel paragrafo 2.3.

È stato possibile osservare, inoltre, che nei testi del corpus il pronome *egli* sembra mantenere le sue funzioni: non se ne trovano esempi impiegati in contesti che non rispettano le restrizioni distribuzionali indicate dalle grammatiche o con funzione di obliquo³⁰. Questo non sorprende, in quanto la forma *egli* è prerogativa di alunni/e di scuola superiore, dai quali ci si aspetta una maggiore competenza.

Esso si trova in ripresa di cose o animali in maniera predominante, sebbene sia stato possibile individuare anche quattro casi (su 28 occorrenze totali) in cui l'antecedente del pronome è invece una persona. È interessante notare che solamente un esempio di questi viene corretto (4b) e, come si può vedere in basso, si tratta di una frase che mostra anche altri tipi di criticità. Riporto i due esempi in cui svolge la funzione di soggetto e si trova dunque in competizione con *egli* e con *lui*:

(4)

- a. L'assenza dell'autore inoltre è concomitante all'utilizzo della regressione del **narratore** per cui **esso** viene posto sullo stesso piano culturale del personaggio. (LMD12) [non corretto]

²⁹ Su questo, Dardano/Trifone (1997: 236): "*lui*, specialmente nella lingua parlata, si riferisce anche agli animali e alle cose; [...] analogamente a *lui*, la forma *lei* si riferisce, specialmente nella lingua parlata, anche agli animali e alle cose"

³⁰ Può essere interessante aggiungere che, a differenza di ciò che si è appena osservato, Ballarè (*in stampa*) rileva, nel corpus UniverS-ITA, alcuni casi di *egli* che non rispettano le restrizioni distribuzionali (ad esempio, in isolamento o in posizione postverbale) o con valore di obliquo.

b. Il tempo libero lo possono avere tutti, chi più chi meno. Tutto deriva da se stessi, se si sceglie di dare più attenzione al tempo libero che al lusso allora **esso** avrà del tempo libero. (P57) [corretto in: *allora si avrà del tempo libero*]

Nel primo esempio, l'antecedente è ben individuabile (*il narratore*); è possibile che l'uso del pronome *esso* in questo caso sia incoraggiato dal fatto che non ci si riferisce a una persona fisica individuabile, ma piuttosto a un'entità astratta.

Riguardo al periodo all'esempio (4b), non si può dire che sia ben costruito: il referente del pronome, infatti, non è espresso esplicitamente. Si può qui ipotizzare che si riferisca a chi "sceglie di dare più attenzione al tempo libero", costruzione che necessita di un soggetto animato.

L'accettabilità di *esso* in riferimento a persone è incerta: Serianni (1988) considera quest'uso raro, a differenza della forma femminile *essa*, il cui impiego in ripresa di antecedenti con tratto [+umano] è più diffuso. I libri di testo per le scuole indicano esplicitamente che la funzione primaria di queste forme è la ripresa di antecedenti con tratto [-umano] e non prevedono, invece, che si trovino in riferimento a persone.

La presenza di esempi di questo tipo nella lingua del corpus, sebbene in misura ridotta, potrebbe essere segnale del fatto che *esso*, nel repertorio degli autori e delle autrici dei testi, si trova in competizione con le forme *egli* e *lui*.

Per quanto riguarda il pronome femminile *essa*, nei testi del corpus troviamo 38 occorrenze totali, di cui 9 con antecedenti con tratto [+umano]. La maggiore accettabilità di *essa* in ripresa di persone rispetto alla controparte maschile *esso* potrebbe stare alla base della sua maggiore frequenza.³¹ Ricordiamo, inoltre, che il pronome *ella* è ormai desueto, come mostrato anche dalla sua assenza nei testi del corpus, e ciò rende *essa* l'unica alternativa possibile al neostandard *lei*, fra le forme pronominali. Riporto due esempi dei tre totali in funzione di soggetto anaforico:

(5)

a. Forse l'armatura in qualche modo rinchiude **Clorinda** e la sua bellezza, non dando modo alla guerriera di sbocciare. **Essa** infatti troverà veramente la pace solo quando, in punto di morte, le verrà tolta l'armatura per essere battezzata. [corretto in: *la guerriera infatti ...*]

b. Anche se il velo non è presente nell'abbigliamento di **Clorinda** potremmo vederne un esempio simile nella sua armatura, che come il velo per Sofronia, copre il suo corpo. E come il velo, **essa** è oggetto di inganno e nascondimento. (LMA28) [la docente elimina *essa*]

³¹ Osservazioni analoghe vengono proposte anche da Ballarè (*in stampa*) riguardo al corpus UniverS-ITA.

Fra le forme di *essa* impiegate in riferimento a persone, due vengono corrette dalla docente; le correzioni mostrate nell'esempio (5), tuttavia, non permettono di capire in maniera precisa se i pronomi sono stati segnalati proprio perché si riferiscono a persone o per altre motivazioni. Infatti, se si guarda in generale l'atteggiamento della docente in questione nei confronti dei pronomi *esso/essa/esse/essi* è possibile notare una tendenza ricorrente a espungerli o sostituirli con altre forme di ripresa anaforica, anche quando vengono usati nella maniera indicata dalle grammatiche. Questo si può vedere nei due esempi che seguono:

(6)

- a. Un altro episodio che ritengo di dover citare è sicuramente quello di Paolo e Francesca (V canto, Inferno). **Esso** è uno dei canti più celebri della Commedia. (LMA7) [corretto in: *uno dei canti più celebri della Commedia*]
- b. L'accumulo della "roba" assume per Mazzarò un valore totalizzante diventando la sua stessa ragion d'essere: egli, infatti, sacrifica ad **essa** ogni affetto e ogni sentimento. (LMD5) [corretto in: *sacrifica a questo obiettivo*]

Questa tendenza potrebbe dunque essere dovuta a preferenze specifiche di questa docente in particolare e non è possibile generalizzarla all'intero gruppo di docenti coinvolti in questo studio. In linea generale, infatti, è possibile osservare che queste forme non vengono sanzionate, a prescindere dalla funzione sintattica o dalla semantica dell'antecedente.

Le forme plurali *esse* ed *essi* vengono impiegate nei testi del corpus in riferimento sia a persone e animali che a cose (rispettivamente 3 occorrenze su 15 e 11 su 25). Di queste, in totale 11 svolgono la funzione di soggetto con tratto e riprendono un antecedente con tratto [+animato], trovandosi dunque in competizione con la forma *loro*; ne riporto un esempio per il femminile e uno per il maschile:

(7)

- a. L'opacità di fondo che caratterizza questo mondo femminile dell'opera di Tasso è evidente al massimo grado nelle eroine **Clorinda, Armida ed Erminia**. **Esse**, tutte e tre giovani pagane, consapevolmente o meno, occultano ripetutamente la loro natura e i loro sentimenti. (LMA19)
- b. **Gli interpreti moderni** invece, secondo Steinberg, seguono una prospettiva chiusa nei confronti delle eccezioni, quindi una concezione post-illuministica del diritto come legislazione. **Essi** quindi cercano di trovare dei rimandi all'onnipotenza divina. (LMA27)

Tendenze simili a quelle rilevate per i pronomi soggetto si riscontrano nell'uso dei pronomi obliqui dativali, tratto che riscuote un'accettabilità media nello studio di Grandi (2018): la lingua del corpus contempla, nell'espressione del plurale, sia la forma tradizionale *loro*, sia la forma innovativa *gli* (esempi 8a e 8b): si registrano 17 occorrenze di *gli* (di cui 12 sanzionate

dai/dalle docenti) e 7 occorrenze di *loro*, tutte nei testi dell'area liceale. Pressoché assente è la sovraestensione di *gli* al femminile singolare (2 occorrenze, di cui nessuna sanzionata) (esempio 8c):

(8)

- a. Ad alcune persone non **gli** interessa il giudizio della gente. (MCC18)³²
- b. La loro difficoltà [...] aveva fatto dimenticare **loro** il valore della morte. (LG2)
- c. Ogni persona ha ricevuto un'istruzione diversa dalle altre persone e ha vissuto fin da piccolo in un contesto che **gli** ha trasmesso determinati valori o concezioni. (LG19)

Si può tuttavia ipotizzare che, in quest'ultimo esempio, nella coordinata alla principale ("e ha vissuto fin da piccolo..."), anche l'aggettivo *piccolo* è accordato al maschile; l'autore del testo ha forse dimenticato che il soggetto della frase è femminile, incoraggiato dal fatto che si tratta di un nome generico e che si trova piuttosto distante dalla ripresa con il pronome.

Dai numeri delle occorrenze, è possibile notare che questo fenomeno si presenta in maniera sporadica nei testi del corpus (vedi paragrafo 2.3 per ulteriori approfondimenti) e queste poche occorrenze

vengono sanzionate in maniera piuttosto frequente dai/dalle docenti, in linea con le indicazioni delle grammatiche scolastiche e di Serianni (1988: 249) che considera l'estensione di *gli* al plurale come tratto peculiare del registro familiare (Grandi/Zucchini 2021: 135).

I manuali di grammatica esaminati solitamente distinguono fra i due usi: c'è un generale accordo sull'inaccettabilità di *gli* per il femminile, mentre utilizzarlo per il plurale è talvolta sconsigliato (Novembre/Di Marco/Marra 2019: 286), talvolta indicato come scorretto (Sensini 2020: 278) e talvolta come corretto (Serianni/Della Valle/Patota, 2020: 366)³³.

LA LINGUA E L'USO: Errori da evitare

Nel parlato e nello scritto informale si sta diffondendo l'uso di *gli* al posto di *a loro/loro* per il plurale: "I miei fratelli non sono ancora arrivati, sarà meglio telefonargli (= a loro)".

Nel parlato e nello scritto formali (per esempio in un tema), tuttavia, è preferibile usare (*a*)

³² Uno dei revisori ha gentilmente sottolineato che in questa costruzione si ha una dislocazione a sinistra, con ripresa di clitico (teoricamente non obbligatorio). In questo contesto, in effetti, l'alternativa standard *loro* non risulta accettabile (*ad alcune persone non interessava loro il giudizio della gente*): qui, dunque, più che un uso neostandard del pronome si ha una struttura dislocata con clitico ridondante (del tipo *a me mi*) la cui versione standard sarebbe piuttosto *ad alcune persone non interessa il giudizio della gente*. La questione si colloca forse al di fuori dell'ambito dei pronomi in senso stretto, sfociando in quello delle strutture sintatticamente marcate, tema non trattato in questa tesi. Ho ritenuto comunque utile specificarlo in quanto approfondire l'argomento permetterebbe indubbiamente di comprendere con maggiore chiarezza anche le ristrutturazioni che interessano il paradigma pronominale, in quanto, come già specificato, limitazioni nell'uso di determinate forme incoraggiano con ogni probabilità i/le parlanti a preferirne altre. Rappresenta dunque una linea di indagine fertile che lascio, però, a lavori futuri.

³³ Dardano/Trifone (1997: 241) distinguono fra la sovraestensione per il plurale ("frequente nell'italiano di oggi") e per il femminile ("nella lingua scritta e nel parlare accurato è bene tuttavia mantenere la distinzione *gli/le*").

loro: “Barbarossa convocò i rappresentanti dei Comuni e chiese *loro* di restituire le regalie di cui si erano appropriati”.

(Novembri/Di Marco/Marra 2019: 286)

Gli in luogo di loro e di le

Il pronome *gli* è un pronome di 3° persona singolare maschile e significa *a lui*; pertanto non può essere usato né a posto di *loro*, pronome di 3° persona plurale, né di *le* (= *a lei*), pronome di 3° persona singolare femminile.

Li chiamò e **gli** disse tutto Ho telefonato a Laura e **gli** ho detto di venire da me

Li chiamò e disse **loro** tutto Ho telefonato a Laura e **le** ho detto di venire da me.

(Sensini 2020: 278)

PER NON SBAGLIARE. Ricordati che il pronome *gli* è usato per il **maschile singolare** (= a lui), *le* è usato per il **femminile singolare** (= a lei). *Gli*, inoltre, è sempre corretto per il **plurale**, sia **maschile** che **femminile**.

- Ho incontrato Marco e gli ho chiesto delle sue vacanze.

- Ho incontrato Lucia e le ho chiesto delle sue vacanze.

- Ho incontrato Marco e Antonio e gli ho chiesto delle loro vacanze.

- Ho incontrato Lucia e Anna e gli ho chiesto delle loro vacanze.

(Serianni/Della Valle/Patota, 2020: 366)

I manuali che lo indicano come sconsigliato o come scorretto sono, tuttavia, la maggioranza (8 su 10).

2.2.2 Altri fenomeni relativi alle riprese pronominali

Questo paragrafo verrà dedicato ad alcuni fenomeni inerenti al paradigma del pronome, in particolare l'impiego di pronomi dimostrativi in luogo dei pronomi personali e come incapsulatori e l'uso di *ci* al posto di *vi* locativo. Questi tratti sono inclusi nei tratti del neostandard nei primi lavori (Sabatini 1985, 1990; Berruto 2012²).

Cercare i pronomi dimostrativi nel corpus, come anche *ciò*, non ha richiesto l'elaborazione di stringhe in CQL: è stato sufficiente cercare *questo* e *ciò*. Nel caso dei pronomi *ci* e *vi*, è stato invece necessario elaborare una stringa, come nel caso dei clitici dativali.

Oltre alle forme *ci* e *vi* e agli allomorfi *ce* e *ve*, ho dunque cercato le stringhe [word= “.*ci” & tag= “*V.”] e [word= “.*vi” & tag= “*V.”] per individuare anche le occorrenze di *ci* e *vi* legati a un verbo.

Nel corpus si rilevano in totale 42 casi di pronomi dimostrativo pro pronomi personali, di cui 4 in riferimento a persone (esempio 9a), mentre i restanti in riferimento a cose (esempio 9b); i casi che si riferiscono a persone vengono sanzionati in maniera piuttosto sistematica dai/dalle docenti, coerentemente con le indicazioni delle grammatiche (Salvi/Vanelli 2004) che li

considerano substandard. Il livello di accettabilità di questo tratto è invece maggiore quando si trova in ripresa di antecedenti con tratto [-umano]: i casi di questo tipo (esempio 9a) sono più frequenti nei testi del corpus e non vengono sanzionati:

(9)

- a. Quando incontra Rinaldo, la maga capisce di aver trovato un qualcuno di speciale, e non un altro uomo da ammaliare. Una volta che viene abbandonata da **questo**, si assiste alla lacerazione definitiva di quel velo ormai invisibile che si celava sul suo volto. (LMA15) [corretto in: *lui*]
- b. Verga riflette profondamente anche sull'esistenza umana. **Questa**, secondo lui, può essere guidata da diversi scopi e istinti. (LMD4)

Questo viene impiegato anche come incapsulatore, al posto di *ciò*. Anche nel caso degli incapsulatori, vediamo che lo standard e il neostandard convivono nei testi del corpus: troviamo numerose occorrenze sia del pronome *ciò*, variante della lingua sorvegliata e tratto dell'italiano scolastico (Cortelazzo 2000), che del pronome dimostrativo *questo*, soluzione prevalente nell'italiano contemporaneo. Ecco un esempio dell'uso degli incapsulatori *ciò* e *questo* in contesti equivalenti (esempi 10a e 10b):

(10)

- a. [...] quindi sono lavori che si trovano facilmente ben retribuito, che aiutano comunque l'economia dello Stato, come peraltro tutti i lavori. Su tutto **ciò** sono d'accordo. (MP8)
- b. Anche oggi, se si viene rifiutati dalla persona amata, si è portati a sentirsi inferiori, e spesso a pensare di non essere abbastanza. **Questo** accade perché [...]. (LF16)

Nessuno di questi usi viene condannato dalle grammatiche di riferimento e dai manuali scolastici, né vengono sanzionati dalle/dai docenti tramite interventi correttivi.

Infine, nuovamente nell'ambito della morfologia pronominale, un altro dato interessante è la presenza piuttosto consistente di *vi* locativo, caratteristico di varietà scritte piuttosto formali ma utilizzato in maniera disinvolta dagli alunni e dalle alunne di SS2. Nell'italiano contemporaneo, tuttavia, “è acclarata la prevalenza di *ci* rispetto a *vi* come locativo: *vi* è nettamente in regresso”³⁴ (Berruto 2012²: 85). Le grammatiche scolastiche consultate non approfondiscono il tema e si limitano a indicare che entrambe le forme possono essere utilizzate in sostituzione di avverbi di luogo.

³⁴ La forma *ci* è oggetto di particolare attenzione negli studi sul neostandard, in particolare quando ha valore attualizzante e rafforzativo (Berruto 2012²). Quest'uso, tuttavia, non verrà approfondito in questo lavoro.

2.2.3 Costruzioni relative

I fenomeni di ristandardizzazione dell'italiano contemporaneo interessano anche le frasi relative, come indicano gli studi sull'italiano neostandard (Alfonzetti 2002; Cerruti 2017; Ballarè/Micheli 2018; Ballarè/Cerruti/Goria 2018).

Per realizzare costruzioni relative, l'italiano standard dispone delle forme invariabili *che*, utilizzato con la funzione di soggetto e oggetto diretto, e *cui*, con funzione indiretta; il sistema dispone inoltre di forme variabili e prevede il ricorso a *quale* accompagnato dall'articolo o dalle preposizioni articolate (Serianni 1988). La forma invariabile *che* tende a essere preferita per l'espressione di tempo quando il complemento non necessita di una preposizione (ad esempio *Il giorno che ti ho vista* è preferito a *il giorno in cui ti ho vista*) (Cerruti 2017). Quest'uso è indicato come accettabile da Serianni (1988) e Dardano/Trifone (1997), mentre i manuali scolastici non mostrano di avere una linea comune: quattro di essi lo considerano scorretto (Zordan 2016, 2021; Allegro/Busnelli/Capellini 2018; Nardi/Cavadini 2019), tre non lo menzionano (Serardini/Fornilli 2019; Meneghini/Lorenzi 2016, 2019) e tre lo considerano, invece, corretto (Serianni/Della Valle/Patota 2020; Novembri/Marra/Di Marco 2019; Sensini 2020).

Negli stili informali, tuttavia, si rileva la tendenza a utilizzare altre strategie di relativizzazione: in primo luogo, la forma invariabile *che* viene impiegata anche in ripresa di complementi indiretti (strategia *gap*), con l'aggiunta facoltativa di clitico di ripresa a espressione del caso (strategia *pronoun retention*); inoltre, alle strategie standard PREP + *il quale/cui* può essere accostato il clitico di ripresa (strategia *double encoding*) (Cerruti 2017). Ulteriori usi non-standard dei pronomi relativi sono stati registrati dalla letteratura: si segnala in particolare l'uso di *il quale* non accordato per genere e numero al referente (Ballarè/Cerruti/Goria 2018).

Questi usi, a eccezione del *che* temporale, vengono tuttavia sanzionati in maniera piuttosto decisa dalle grammatiche di riferimento, che li indicano come connotati in senso popolare e “da escludere senza attenuanti nello scritto formale” (Serianni 1988: 318)³⁵. Su questo si trovano d'accordo anche le grammatiche scolastiche esaminate, come si può vedere dall'esempio riportato dall'esempio sotto (Novembri/Marra/Di Marco 2019: 311):

LA LINGUA E L'USO *Che* oppure *cui*?

Che è il pronome relativo più usato, perché è pratico e non richiede sforzi per concordarlo. Spesso però ne facciamo un uso improprio, sostituendolo a *cui* nella funzione di complemento indiretto. Ricorda: *che* ha solo il valore di soggetto e complemento diretto!

*Stasera trasmetteranno il film che ti ho parlato. = SCORRETTO

Stasera trasmetteranno il film di cui ti ho parlato. = CORRETTO

³⁵ Dardano/Trifone (1997: 258): “con gli altri complementi indiretti l'uso di *che* è proprio della lingua parlata (e come tale è da evitare nello scritto)”.

L'unico caso accettabile di uso del *che* come complemento indiretto (al posto di *in cui*) è quando ha valore **temporale**. È tuttavia un uso tipicamente colloquiale: “il giorno *che* (= *in cui*) t’ho incontrato pioveva.

Nell’italiano informale, la forma invariabile *che* può avere, inoltre, una funzione multiuso, con valore esplicativo-consecutivo; in questo caso è detto *che polivalente* e la sua funzione di relativo si smorza, come si può vedere dal fatto che non è sempre possibile individuare un antecedente del pronome nella frase principale (Berruto 2012²). Quest’uso è menzionato da Serianni 2016[1988], che lo considera tipico dell’italiano colloquiale: “l’accettabilità di questo uso di *che* nella lingua scritta oscilla, non solo in base al livello di lingua adoperato (sorvegliato, non sorvegliato), ma anche a seconda dei vari costrutti” (Serianni 1988: 570). Al contrario, non è trattato in maniera specifica dai manuali scolastici, che si limitano a citare, nel paragrafo dedicato alle subordinate relative, gli esempi in cui *che* ha valore relativo in modo inequivocabile.

Per estrarre le occorrenze di frasi relative contenute nel corpus, si sono cercate con lo strumento *Concordance* tutte le occorrenze di *che*, *cui*, *quale* e *dove*. Dai risultati ottenuti si sono esclusi tutti i casi in cui le forme cercate non introducevano una subordinata relativa.

Riassumo nella Tabella 5 i casi di costruzioni relative non-standard rilevate nei testi del corpus:

Tipo di costruzione deviante	Occorrenze
Gap e <i>che</i> subordinatore generico	10
Pronoun retention	3
Double encoding	3
<i>Il quale</i> errore accordo	3

Tabella 5: costruzioni relative devianti nei testi del corpus.

È necessario sottolineare che sono stati considerati neostandard i casi in cui il pronome invariabile *che* viene usato con funzione di complemento indiretto, in sostituzione della costruzione standard PREP + *cui* o *quale*, accompagnato o meno da un clitico di ripresa; si è scelto di non considerare neostandard l’uso del pronome *che* con funzione temporale, in quanto considerato accettabile dalle grammatiche di riferimento; sono stati considerati neostandard anche gli usi di *che* come subordinatore generico (*che polivalente*), così classificato quando non era possibile individuare un antecedente del pronome preciso nella frase principale. Per quanto riguarda le relative costruite con i pronomi *cui* e *quale/i*, sono stati conteggiati come neostandard i casi di impiego superfluo del clitico di ripresa (*double encoding*) e i casi in cui *il quale* non è accordato in maniera corretta.

È stato possibile rilevare, nei testi del corpus, alcuni casi di costruzioni relative devianti riconducibili alle tipologie già riscontrate dagli studi citati, anche se “l’incidenza di fenomeni devianti rispetto alla realizzazione attesa è piuttosto ridotta.” (Grandi/Zucchini 2021: 128) (vedi Tabella 5 per il numero esatto di occorrenze).

In primo luogo, ecco gli esempi di strategia *pronoun retention* riscontrati nei testi: in (11a) e (11b) l'autore/autrice del testo impiega il pronome invariabile *che* ed esprime la funzione di complemento indiretto tramite il clitico *gli*; l'esempio (11c) è più complesso da analizzare, in quanto oltre alla costruzione relativa deviante possiamo notare altri tipi di problematiche.

(11)

- a. Soprattutto bisogna pensare al ragazzo torturato, **che gli** rimarranno questi ricordi impressi nella mente. (P47)
- b. Emanuele Centurioni è appena tornato da un congresso a New York riguardante il cambiamento climatico, **che gli** hanno fatto vedere alcune strategie. (MF12)
- c. Se è rischioso pero (*sic*) questi sono dei lavori **che** se ci lavori su stai bene per tutta la vita. (P516)

In secondo luogo, nei testi troviamo alcuni casi di subordinate introdotte dal solo *che*: gli esempi tratti dal corpus riflettono appieno la situazione ritratta dalla letteratura: “questi usi del *che* come connettore, o complementatore generico costituiscono un *continuum*” (Berruto 2012²: 78). Infatti alcuni casi si potrebbero considerare frasi relative costruite tramite *gap strategy*, dal momento che è possibile individuare un nome che funge da antecedente (esempio 12a, antecedente “le materie”). In altri casi, invece, non è possibile individuare un antecedente al pronome relativo *che*, che si comporta dunque come una marca di subordinazione con sfumatura causale o consecutiva (esempio 12b):

(12)

- a. Mi capita che studio con amici **le materie che** abbiamo difficoltà tutti e due. (MD20)
- b. [...] la mascherina per 6 ore, e le finestre aperte **che** congeliamo. (MCG15)

In generale, dunque, i dati rilevati nel nostro corpus confermano quanto segnalato da Grandi (2018) e da Ballarè/Cerruti/Goria (2018). Come già osservato in Grandi/Zucchini (2021: 129-130):

le scarsissime occorrenze della strategia con ripresa pronominale mostrano come questo tratto sia, tra quelli che in letteratura vengono considerati come peculiari del neostandard, quello più lontano dal superare pienamente il vaglio dell'accettazione sociale, al contrario dell'uso di *che* invariabile con valore temporale, ormai del tutto acclimatato nell'uso pubblico.

Un'altra prova a sostegno di questo è l'atteggiamento dei/delle docenti:

la relativa *pronoun retention* [...] viene sempre corretta dagli/dalle insegnanti, anche se con strategie di intervento disomogenee: in un solo caso la correzione ripristina la forma standard (sostituendo, nel testo riportato in (3) [esempio 11c] *che gli* con *al quale*); negli altri casi la frase viene solo segnalata come errata. La relativa *gap*, invece, mostra in Ballarè, Cerruti e Goria (2018) un maggior grado di tolleranza, riprodotto anche nell'analisi

che stiamo conducendo: gli/le insegnanti non intervengono mai se il *che* è usato in funzione temporale; la correzione è invece sporadica nei casi in cui *che* assume un valore ibrido da quello relativo e quello consecutivo/causale (Grandi/Zucchini 2021: 128).

Sono stati inoltre rilevati 3 casi di relative *double encoding*, come riportato nella Tabella 5; fra queste, due sono costruite con *cui* e una con *quale*:

(13)

- a. Sicuramente vedrai le due torri di Bologna **su qui** (*sic*) **ci** si può salire. (MF14)
- b. Ti consiglio anche una gelateria molto buona, **nella quale ci** potresti andare. (MF25)
- c. [...] la morte di un caro, un insuccesso lavorativo o, in generale, un evento **cui il suo** esito non è coerente con la volontà dell'individuo in questione. (P513)

Fra le subordinate relative costruite con *quale*, ho potuto riscontrare anche tre casi di mancato accordo fra il genere dell'antecedente e l'articolo che accompagna il pronome. Riporto gli esempi:

(14)

- a. Un libro è qualcosa **nella quale** specchiarsi. (LG17)
- b. Salva le tradizioni, costruisce il pilastro **sulla quale** si deve fondare una civiltà. (LG15)
- c. Nel frattempo, negli ospedali, i dottori e le dottoresse erano in panico per il nuovo virus **con la quale** si trovano a combattere. (MCF15)

Gli esempi citati ricordano i casi di *il quale* invariabile rilevati da Cerruti (2017) e Ballarè/Cerruti/Goria (2018) nel parlato di semicolti.

Nell'ambito delle frasi relative, meritano attenzione anche le costruzioni con il pronome *dove*, descritto dalle grammatiche di riferimento (Serianni 1988 e Cinque 1988) come espressione di un valore locativo o un locativo figurato; nell'italiano contemporaneo, si è tuttavia individuata la tendenza a impiegarlo in maniera più estesa.

In particolare, *dove* viene impiegato per esprimere valore temporale o per fungere da collegamento generico tra principale e subordinata, caso in cui è parafrasabile come "per quanto riguarda *x*" (funzione definita di *concern*, Ballarè/Micheli 2017); inoltre sono stati rilevati casi, certamente marginali ma attestati, in cui *dove* relativizza il soggetto (esempio 15), o l'oggetto diretto (Ballarè/Cerruti/Goria 2018; Ballarè/Inglese 2022). Questi usi devianti di *dove* sono presenti anche nell'italiano di parlanti colti, come si può vedere dall'esempio che segue:

(15) Nel greco c'è un dativo **dove** può presentare una enne finale. (Bernini 1989: 91)

Nelle grammatiche scolastiche esaminate il fenomeno non è trattato in maniera approfondita; troviamo solo una menzione esplicita in Novembri/Marra/Di Marco (2019: 296), che menziona, però, unicamente all'uso di *dove* con funzione temporale.

Dove ha solo funzione di complemento di luogo e quindi non va usato come complemento di tempo: “Gli ospiti arrivarono in serata, *dove ormai la festa era finita” = è scorretto → “Gli ospiti arrivarono in serata, quando ormai la festa era finita”.

Riassumo gli usi di *dove* e *in cui* non locativi, rilevati nei testi del corpus, nella tabella che segue; sono state incluse anche le occorrenze di *in cui* non standard, in quanto le costruzioni in questione mostrano un comportamento simile a quelle con *dove*.

Funzione del pronome	Occorrenze
<i>Dove</i> locativo figurato	23
<i>Dove</i> temporale	7
<i>Dove</i> né locativo né temporale	14
<i>In cui</i> non locativo	3

Tabella 6: occorrenze di *dove* e *in cui* con funzione non locativa.

A eccezione dell'uso temporale, che si caratterizza in maniera chiara, è necessario sottolineare che gli esempi rilevati non sono omogenei dal punto di vista della semantica dell'antecedente: in alcuni casi, esso è in maniera evidente un luogo figurato (pagine o brani di libri; piattaforme virtuali e social network; vedi esempio 16a); questi esempi potrebbero dunque rientrare in ciò che Serianni (1988) indica come “locativo figurato”, mentre altri non presentano dimensioni spaziali nemmeno in maniera figurata; è il caso di antecedenti come *didattica a distanza*, *materia* o *attività*, vedi esempio (16b). Le costruzioni che più si allontanano dall'uso standard sono quelle per le quali non è facile individuare con precisione un referente e *dove* assume la funzione di *concern*.

Riporto qui alcuni esempi in cui *dove* ha funzione di locativo figurato:

(16)

- a. Il libro non è facile da leggere, soprattutto nelle **pagine iniziali dove** viene descritto il comportamento di Enrico, padre di una delle due protagoniste. (LG7)
- b. [...] hotmart è una **piattaforma dove** tu vendi un prodotto. (P516)

Negli esempi che seguono, l'uso del pronome *dove* è più distante da quello standard:

(17)

- a. [...] da una DaD in cui si studia poco, a una **DaD dove** si studia tanto. (MCF5)
- b. [...] delle materie che faccio presto e poi **materie dove** devo studiare. (MD19)

Grazie all'esempio (17a) si possono fare delle ipotesi riguardo a quale sia il processo che porta alla relativizzazione tramite *dove* di questo tipo di antecedenti: in "una DaD in cui si studia poco", *in cui* esprime la modalità con cui si svolgono le lezioni (da remoto e non presenza) e non certamente il luogo fisico in cui hanno luogo. La preposizione *in* viene però rianalizzata, in quanto in altri contesti può essere impiegata per esprimere il luogo (ed è forse il suo uso più tipico); può essere per questo che, nella frase successiva, lo stesso antecedente viene ripreso tramite il pronome *dove*.

Infine, nel corpus si possono trovare casi di *dove* con valore temporale, come nell'esempio (18a) e casi con valore di *concern*, come nell'esempio (18b). Sono le costruzioni di questo ultimo tipo a differenziarsi nella misura maggiore dagli usi standard:

(18)

a. Ci troviamo in un'**epoca** che porta grande sviluppo e frenesia, **dove** tutto sembra mutare da un giorno all'altro. (MOE21)

b. La fragilità che abbiamo sofferto tutti, è stato con l'arrivo del coronavirus, **dove** ci sono stati blocchi di lavoro. (P54)

L'esempio (18b) è un caso particolarmente problematico, in quanto non è facile individuare l'antecedente del pronome *dove*, sebbene si potrebbe ipotizzare che sia *l'arrivo del coronavirus*.

Segnalo, a margine, un caso isolato di uso di *dove* con funzione di oggetto diretto; qui è possibile che la semantica spaziale dell'antecedente abbia influenzato sulla scelta del pronome. Rimane un caso interessante, in quanto è un esempio particolarmente deviante:

(19) Saranno anche dei **posti dove** famiglie e scuole vanno a visitare, ma noi veramente non riusciremmo a vivere senza loro? (MP19)

Ciò che emerge dall'analisi delle correzioni degli e delle insegnanti è "la netta tendenza a non sanzionare i casi di relativa introdotta da *dove* in riferimento a nomi che non designano luoghi fisici" (Grandi/Zucchini 2021: 131): gli unici interventi correttivi si concentrano sui casi particolarmente devianti (vedi gli esempi in cui *dove* ha funzione di *concern*), oltre a quelli in cui, oltre alla costruzione relativa substandard, vengono riscontrate altre criticità.

Nonostante il suo carattere isolato, mi sembra interessante segnalare un caso in cui un insegnante suggerisce di sostituire un esempio di *che* polivalente non con l'atteso *in cui*, ma con *dove*. Si tratta, infatti, "di una correzione molto significativa come parametro diagnostico per valutare il grado di penetrazione di questo tratto nell'uso reale della lingua." (Grandi/Zucchini 2021: 130). Riporto qui l'esempio in questione:

(12)

a. Mi capita che studio con amici le materie **che** abbiamo difficoltà tutti e due. (MD20)
[corretto in: *dove*]

Infine, “a margine, si può notare come nel nostro corpus faccia timidamente capolino anche un altro fenomeno citato da Ballarè/Cerruti/Goria (2018), cioè la sovraestensione di *in cui*” Grandi/Zucchini (2021: 131), di cui rileviamo 3 occorrenze:

(20)

- a. Fondamentale è quindi riconoscere a tutte le persone una lapide, soprattutto a quelle dei più grandi che possono ispirare (*sic*) le persone che li visitano (condanna del trattato di Saint Cloud 1804, **in cui** Parini fu buttato in una fossa comune). (LG21) [corretto in: *per cui*]
- b. Una brutta caratteristica dei social è il ciber-bullismo **in cui** uno o più soggetti mettono in ridicolo una persona. (MCC5) [corretto in: *che avviene quando*]
- c. Se tornassimo a usare le videolezioni sarebbe una situazione **in cui** mi obbligherebbe o meglio, mi permetterebbe di stare sola. (MCF12) [corretto in: *che*]

Quest’uso di *in cui* ricorda l’impiego del pronome *dove* con funzione di *concern* esaminato poco sopra, come commentato anche da Ballarè/Cerruti/Goria (2018: 87): “potrebbe darsi il caso che anche questa locuzione stia ampliando il proprio dominio funzionale in maniera analoga a quanto fatto da *dove*.” Se si guarda in particolare l’esempio (20c), si può notare che *in cui* svolge la funzione di soggetto della relativa, come accade nell’esempio (15) con il pronome *dove*. In questo caso, è probabile che l’antecedente del pronome, vale a dire *situazione*, a causa della dimensione temporale/spaziale figurata, sia sentito come particolarmente compatibile con una ripresa tramite la preposizione *in*.

Quest’uso non sembra essere considerato accettabile in testi scritti in ambiente scolastico, dal momento che tutti gli esempi riscontrati vengono segnalati, alla pari delle costruzioni con *dove* con funzione di *concern*.

Tuttavia, se si prescinde dai casi appena menzionati, gli usi del pronome *dove* con antecedente privo di dimensioni spaziali sono presenti in numero non trascurabile nella lingua dei testi del corpus; questo, unito alla scarsità di interventi correttivi, non sorprende dal momento che esempi simili sono stati rilevati anche in varietà diafasicamente alte e nella lingua di parlanti colti (Alfonzetti 2002; Cerruti 2017; Ballarè 2020).

È possibile dunque sostenere che:

nell’ambito del sistema delle frasi relative, dunque, questo tratto è, tra quelli analizzati, quello più prossimo ad abbandonare ogni forma di marcatezza sociolinguistica (al pari del *che* con valore temporale) (Grandi/Zucchini 2021: 131).

Al contrario, i casi di relative con *pronoun retention* e le relative *gap*, che invece vengono sempre sanzionate, sono attestate in varietà basse dell’italiano, come ad esempio l’italiano popolare di cui sono “uno stereotipo quasi caricaturale” (Berruto 2012²: 143).

2.2.4 Uso dei modi verbali nelle frasi subordinate³⁶

L'alternanza fra i modi congiuntivo e indicativo nelle frasi subordinate è oggetto di dibattito in molti studi (Prandi 2002; Gatta 2002; Lombardi Vallauri 2003; Santulli 2009); sebbene sia indubbio che in italiano contemporaneo l'indicativo prende spesso il posto del congiuntivo (Berruto 2012²), è stato mostrato in più occasioni che la sua scomparsa non è imminente (Serianni 1988; Gatta 2002; Santulli 2009).

Serianni (1988), trattando dei modi delle subordinate esplicite, segnala la frequente alternanza tra congiuntivo e indicativo, affermando che essa non è sempre riconducibile ai valori propri dei due modi, ma è più spesso legata alla “popolarità” del testo; inoltre, indica che la recessione del congiuntivo è in atto, nella lingua orale, solamente per la seconda persona, a causa della sovrapposizione formale fra le tre persone del presente, che impone un'esplicitazione del pronome soggetto nel caso della seconda persona; risulta, invece, “ben saldo nell'italiano scritto, anche senza pretese letterarie” (Serianni 1988: 555).

Nella grammatica di Serianni (1988), per quanto riguarda le subordinate complete, viene proposto un elenco dettagliato delle forme verbali che si costruiscono con il modo congiuntivo: verbi che indicano una volizione, un'aspettativa, un'opinione o una persuasione; verbi impersonali che esprimono apparenza o necessità. Per quanto riguarda, invece, i predicati che si costruiscono prevalentemente con il modo indicativo, si legge in Serianni (1988: 556): “reggono di norma l'indicativo molti verbi di giudizio e di percezione” e, fra gli esempi riportati, troviamo verbi di parola come *dire*, *affermare*, *sostenere*; vedremo in seguito che questa classe di predicati è interessata, secondo gli studi, dal fenomeno del congiuntivo sovraesteso.

Nei manuali scolastici considerati, il congiuntivo è descritto come il modo dell'incertezza, della soggettività e del desiderio e, nelle subordinate complete, viene considerato obbligatorio nel caso dei verbi che esprimono opinioni, sentimenti, desideri e dubbi; la maggior parte dei manuali considerati fa menzione diretta all'estensione dell'indicativo in questo contesto, ma riservandolo alla lingua parlata e indicandolo come scorretto. In alcuni casi, ciò viene motivato facendo riferimento alle definizioni di indicativo e congiuntivo: l'indicativo è, infatti, scorretto con i predicati che esprimono incertezza, che appunto per questo richiedono il congiuntivo. Di seguito, un esempio tratto dal manuale che propone il tema con il livello di approfondimento maggiore (Nardi/Cavadini 2019: 295):

³⁶ Al tema dell'alternanza fra indicativo e congiuntivo è dedicato il capitolo 3. In questo paragrafo, si faranno alcune osservazioni preliminari sui dati e sulle correzioni presentate dai testi del corpus. Inoltre, verranno esposte alcune osservazioni su come le grammatiche e i libri di testo affrontano questo argomento.

PARLARE BENE, SCRIVERE BENE

Congiuntivo o indicativo?

Nella lingua dell'uso, il congiuntivo tende lentamente a cedere il posto all'indicativo che è più facile da usare. L'utilizzo dei due modi verbali non è però indifferente.

Il congiuntivo può essere sostituito dall'indicativo quando è **preponderante la realtà** dell'azione o della situazione, perciò **si possono accettare** frasi come → Non so se Maria è uscita; è l'unica persona che qui mi conosce.

Sono meno accettabili frasi come → **Credo** che tu **hai** (= abbia) ragione, in cui il verbo credere esprime chiaramente l'idea del dubbio, dell'incertezza e della soggettività.

Sicuramente errata è la frase → Se ero (= fossi) più giovane, venivo (= verrei) con voi. Qui infatti è chiaramente espressa l'**idea della possibilità** e non della realtà dell'azione.

I criteri con cui gli usi neostandard sono stati considerati tali verranno descritti nel dettaglio nel paragrafo 3.4, insieme alle stringhe utilizzate per interrogare il corpus; si esporranno qui solo alcune osservazioni preliminari.

Osservando il comportamento delle subordinate completive nel nostro corpus, è possibile rilevare una tendenza ad alternare i due modi in diversi contesti, ma in particolare nelle completive rette da verbi di opinione (esemplificate da 21).

(21) Penso che entrambe le concezioni della funzione della struttura giuridica che sono presentate nel brano **coesistono** all'interno dell'opera dantesca. (LMA7)

Non sorprende che, nella lingua del corpus, l'alternanza fra i due modi si presenti spesso in questi contesti, che già i primi lavori sul neostandard (Sabatini 1990 e 2012²) considerano come ambiente preferenziale per la comparsa di questo fenomeno (Grandi/Zucchini 2021: 133).

In misura minore, troviamo esempi di questo fenomeno con alcuni predicati come *succedere* e *capitare*, esempio (22a) e come *bastare*, esempio (22b). Troviamo solo un caso con un predicato fattivo (22c) nessun caso con predicati desiderativi³⁷.

(22)

a. Nella vita può capitare che per piacere agli altri **si recita**. (MOE9)

b. È vero che in dad ci si può svegliare più tardi, non ti devi preparare del tutto basta che ti **metti** una maglietta. (MCG12)

c. Di questo articolo non apprezzo troppo che lo scrittore **ha accentuato** una metafora (secondo me) con tono razzista. (P420)

³⁷ Vedi capitolo 3 per una descrizione particolareggiata della semantica dei predicati reggenti.

L'alternanza fra congiuntivo e indicativo interessa, seppur in maniera minore, anche le complete rette dai predicati di parola che, secondo le grammatiche di riferimento, si costruiscono con il modo indicativo. Nei testi del corpus ne troviamo 13 casi costruiti con congiuntivo, senza che il verbo principale sia preceduto da negazione o sia in forma impersonale, condizioni che ammettono il congiuntivo. Questo fenomeno è stato già descritto da Renzi (2018) e, nel caso dei testi del corpus, interessa i predicati *sostenere* e *affermare*:

(23)

- a. Ed è perciò che sostengo che una persona non **debba** rinunciare a se stessa. (MOE4)
- b. Il testo afferma che alcune cose positive (durante la pausa dai social) **siano** migliore qualità del sonno e aumento della concentrazione a studiare e non. (MCA19)

Troviamo, infine, alcuni casi isolati (4 in tutto) dello stesso fenomeno ma in contesto differente e mai segnalato dalla letteratura: verbi di conoscenza costruiti con congiuntivo. Riporto due esempi:

(24)

- a. Dante immagina un aldilà governato da leggi, giurisdizioni, punizione e premi, nonostante noi sappiamo che non **abbia** una base giudiziaria. (LMA6)
- b. Si può capire dal testo che codesti **avessero** già dei precedenti. (P45)

Riguardo alle correzioni, si può dire che il comportamento degli/delle insegnanti nei confronti dell'indicativo pro congiuntivo non è univoco: su 55 esempi solo 12 vengono corretti. Questo dato stupisce, in una certa misura, in quanto, come verrà approfondito in seguito, la regressione del congiuntivo a favore dell'indicativo è spesso considerato l'esempio per eccellenza di uso scorretto della lingua; per questo ci si potrebbe aspettare una maggiore attenzione da parte dei/delle docenti.

D'altra parte, le indicazioni delle grammatiche riguardo all'uso corretto dei modi nelle frasi subordinate lasciano ampio spazio al giudizio personale e tendono a commentare solo le strutture più frequenti. Come verrà approfondito in seguito, emerge dalle grammatiche e dai libri di testo che il criterio principale su cui ci si dovrebbe basare per utilizzare i modi verbali in maniera corretta è la semantica del verbo principale. Un criterio di questo tipo, tuttavia, non è univoco e, come già sottolineato, è altamente soggettivo. A questo potrebbe essere dovuto l'atteggiamento dei/delle docenti nei confronti di questo fenomeno.

Abbiamo visto, inoltre, che nella rilevazione di Grandi (2018), l'indicativo pro congiuntivo si colloca circa a metà della classifica di accettabilità dei tratti in situazione formale: la presenza

nei testi di un numero relativamente ridotto di strutture devianti e l'atteggiamento dei/delle docenti, mostrato tramite le correzioni, è dunque in sintonia con i risultati dello studio³⁸.

Per concludere, vorrei aggiungere solo che, fra i casi di congiuntivo ipercorretto, troviamo un solo caso di correzione, in particolare nell'esempio (23), in cui *siano* viene trasformato in *sono*. Il comportamento poco sanzionatorio dei/delle docenti in questo caso è forse dovuto al fatto che il congiuntivo è una forma di prestigio e un suo uso sovrabbondante in un testo scolastico non viene percepito come scorretto. È tuttavia possibile che alcuni verbi, come ad esempio *sostenere*, vengano percepiti come di significato simile a verbi di opinione, che, come abbiamo visto, si costruiscono con il congiuntivo, sia da autori/autrici dei testi sia da chi si occupa di rivedere e correggere gli elaborati. Questo aspetto, in ogni caso, verrà approfondito in seguito.

2.3 Confronto fra la distribuzione dei tratti nei diversi tipi di scuola

In maniera altamente prevedibile, la presenza di tratti neostandard nei dati non è distribuita in maniera uniforme e già a occhio nudo è stato possibile individuare differenze fra i testi scritti da alunni/e di scuole diverse.

Come abbiamo visto nel paragrafo 2.1 dedicato alla descrizione del corpus, i sottocorpora di cui questo si compone non hanno dimensioni paragonabili (vedi Tabella 1). Pertanto, per poter confrontare la frequenza con cui si verificano i fenomeni indagati nei diversi sottocorpora, si è ritenuto necessario normalizzarla. Si illustrerà dunque come ho proceduto.

La lingua italiana mette a disposizione dei suoi parlanti soluzioni differenti per esprimere lo stesso concetto: alunni e alunne durante la stesura del proprio testo hanno potuto scegliere se impiegare una struttura standard o una struttura neostandard che svolgesse le medesime funzioni. L'insieme delle alternative offerte dalla lingua, dette varianti, può essere definito variabile sociolinguistica, secondo questa definizione:

una variabile sociolinguistica si può definire come un insieme di modi diversi di dire la stessa cosa, ognuno dei quali è correlato a qualche tratto extralinguistico. Ciascuno di questi modi diversi è una variante (di una variabile) (Berruto/Cerruti 2019²: 116).

Nella tabella sottostante ho elencato i fenomeni considerati e le realizzazioni riscontrate nei testi; come si può vedere, per alcune variabili si ha più di una realizzazione considerabile standard o neostandard. Si noterà, inoltre, che nella tabella non compaiono i casi di *che* introduttore invariabile (come connettore generico con funzione consecutivo-causale) e le relative con *dove* con funzione di *concern*; si è optato per escluderli in quanto non è possibile individuare in maniera precisa una variante standard di questi connettivi generici, proprio a causa della loro funzione ibrida e difficilmente categorizzabile.

È inoltre necessario precisare che la Tabella 7 è stata elaborata a posteriori, dopo l'analisi dei dati raccolti; sono state inserite unicamente le forme effettivamente impiegate nei testi del

³⁸ Anche nello studio di Palermo (2010), in cui si indaga l'accettabilità dei tratti neostandard secondo un gruppo di docenti, l'indicativo pro congiuntivo riscuote giudizi di accettabilità media, specialmente nel caso del verbo *pensare* + indicativo (in particolare, 3,19 su una scala da 1, accettabilità minima, a 5, accettabilità massima).

corpus per svolgere una determinata funzione. Si noterà, ad esempio, la presenza dei pronomi *lei* e *loro* fra le riprese anaforiche di antecedenti con tratto [-animato], malgrado le indicazioni delle grammatiche non contemplino quest'uso; non si troverà, inoltre, il pronome *lui* impiegato con questa funzione dal momento che non se ne sono rilevate occorrenze nei dati.

Variabile		Variante standard	Variante neostandard
Pronome soggetto [+animato]	MASCH. SING.	Egli / Ezzo	Lui / Questo
	MASCH. PLUR.	Essi	Loro / Questi
	FEMM. SING.	Essa	Lei / Questa
	FEMM. PLUR.	Esse	Loro
Pronome soggetto [-animato]	MASCH. SING.	Esso	Questo
	MASCH. PLUR.	Essi	Loro / Questi
	FEMM. SING.	Essa	Lei / Questa
	FEMM. PLUR.	Esse	Loro
Pronome dativale	FEMM. SING.	Le	Gli
	FEMM. / MASCH. PLUR.	Loro	Gli
Incapsulatore		Ciò	Questo
Pronome locativo		Vi	Ci
Costruzione relativa	Dativo	A + cui / il quale Cui	Che + clitico
	Possessivo	Di + cui / il quale Cui	Cui + possessivo
	Locativo	In + cui / il quale Dove	In + il quale + clitico
Modo verbale nelle complete	Accadimento, desiderativi, fattivi e valutativi	Congiuntivo	Indicativo
	Conoscenza e parola	Indicativo	Congiuntivo

Tabella 7: varianti standard e non standard dei fenomeni indagati.

Per i fenomeni appena elencati, è stato dunque possibile calcolare valori che mostrassero in quale percentuale gli alunni e le alunne abbiano preferito la variante o una delle varianti neostandard a quella standard (Tabella 8). Le celle contenenti un punto interrogativo indicano che la variabile non è presente nei testi del sottocorpus in questione (ad esempio, nei testi dell'IP non vi sono occorrenze di pronomi dativali in riferimento ad antecedenti femminili).

Tratti		SS1	IP	Area liceale
Ci locativo	Valore assoluto	117	17	33
	%	100%	100%	46%
Questo [-animato]	Valore assoluto	1	1	4
	%	100%	100%	31%
Gli dativale PLUR.	Valore assoluto	8	8	1
	%	100%	100%	13%
Lui [+animato]	Valore assoluto	11	4	25
	%	100%	57%	32%
Lei [+animato]	Valore assoluto	3	1	9
	%	100%	33%	69%
Loro FEMM. [+animato]	Valore assoluto	1	?	?
	%	100%	?	?
Loro MASCH. [+animato]	Valore assoluto	14	3	4
	%	93%	60%	40%
Questo incapsulatore	Valore assoluto	58	15	110
	%	57%	41%	41%
Questa [-animato]	Valore assoluto	1	0	6
	%	50%	0%	38%
Gli dativale femminile	Valore assoluto	1	?	1
	%	50%	?	11%
IND pro CNG	Valore assoluto	40	8	6
	%	31%	26%	5%
Relative dativali n-st	Valore assoluto	1	1	0
	%	14%	25%	0%
CNG pro IND	Valore assoluto	6	1	8
	%	11%	5%	11%
Relative locative n-st	Valore assoluto	2	0	0
	%	5%	0%	0%
Relative possessive n-st	Valore assoluto	0	1	0
	%	0%	100%	0%
Questi [+animato]	Valore assoluto	0	1	2
	%	0%	20%	20%
Questi [-animato]	Valore assoluto	0	0	4
	%	0%	0%	33%
Questa [+animato]	Valore assoluto	0	0	1
	%	0%	0%	8%
Lei [-animato]	Valore assoluto	0	0	1
	%	0%	0%	6%
Questo [+animato]	Valore assoluto	0	0	1
	%	0%	0%	1%

Tabella 8: occorrenze e percentuali di realizzazione delle varianti neostandard.

Grazie a questa tabella, è possibile notare che le percentuali di tratti neostandard nei testi dell'area liceale sono le più ridotte, tranne in alcuni casi che commenteremo in seguito. Questo è particolarmente evidente nel caso dei pronomi soggetto (ad eccezione di *lei*), di *gli* dativale, del *ci* locativo e dell'estensione dell'indicativo nelle frasi subordinate che richiederebbero il congiuntivo. Al secondo posto troviamo invece i testi dell'IP, che si collocano in posizione intermedia fra la SS1 e i licei, tranne in pochi casi.

All'interno del paradigma dei pronomi, sorprendono i valori, piuttosto bassi, registrati nei testi dell'area liceale e dell'IP, specialmente se si considera che le forme *lui*, *lei*, *loro* sono entrate stabilmente nell'italiano contemporaneo anche scritto; non sorprende, invece, che alunni e alunne delle SS1 impieghino i pronomi *lui* e *lei* nel 100% dei casi e mai le varianti standard.

Si registra una considerevole discrepanza nel caso di *gli* dativale plurale: le percentuali mostrano che nel 100% dei casi alunni ed alunne di SS1 e IP scelgono di adottare la strategia neostandard, mentre nei testi dei licei viene scelta questa forma solamente nel 13% dei casi. Il fenomeno della sovraestensione di *gli* dativale è interessante, in quanto è piuttosto diffuso in varietà anche scritte dell'italiano (Berruto 2012², in cui si citano Sabatini 1985 e Satta 1981), mentre continua ad essere indicato come errato dai libri di testo. Si vede in questo caso una netta separazione negli atteggiamenti linguistici dei/delle autori/autrici dei testi: SS1 e IP si allineano con le tendenze neostandard segnalate dagli studi, mentre i licei rimangono aderenti alla norma, descritta nei libri di testo.

Non si possono, invece, fare confronti riguardo all'uso di *gli* per il femminile, in quanto questa variabile è assente nei testi dell'IP.

I valori relativi all'uso degli incapsulatori si dividono in maniera piuttosto omogenea fra la strategia neostandard (fra 57 e 41%, a seconda della scuola) e quella standard; è possibile ottenere le percentuali di impiego delle varianti standard corrispondenti calcolando le percentuali complementari a quelle indicate in tabella: nel caso di *ciò* avremo quindi percentuali di realizzazione che vanno dal 43 al 59%, a seconda della scuola. Questo può significare che la variante standard *ciò* non viene percepita come desueta e, allo stesso tempo, che il pronome dimostrativo *questo*, nello svolgimento della stessa funzione, è sentito come altamente accettabile in questo tipo di testo.

I valori relativi all'uso di *ci* non sorprendono, nel caso della SS1 e dell'IP, dal momento che *vi* è considerato già da Serianni (1988) come un tratto altamente formale; per quanto riguarda i testi dell'area liceale, vediamo che *ci* è impiegato solo nel 43% dei casi, dato che lascia intendere che in più della metà dei casi viene scelta, invece, la variante standard *vi*. Questo è, ancora una volta, segnale di uno scarto significativo in termini di formalità fra questa e le altre sezioni del corpus.

Infine, vediamo che la scelta fra indicativo e congiuntivo registra valori meno sbilanciati a favore della variante neostandard: come vedremo più nel dettaglio in seguito, la selezione del modo in determinati contesti non è priva di ambiguità; questi valori sono inoltre coerenti con i risultati dello studio di Grandi (2018) (vedi Tabella 2), che vede l'estensione dell'indicativo in luogo del congiuntivo collocarsi a metà della classifica, a differenza delle forme *lui*, *lei*, *loro*

che si mostrano, sia in questo lavoro che nello studio di Grandi (2018), quasi, se non completamente, acclimatate nell'uso formale.

Solo in alcuni casi i testi dell'area liceale presentano percentuali più elevate di impiego della variante neostandard, rispetto ai testi dell'SS1 e dell'IP; in particolare, si può notare un uso più esteso dei pronomi dimostrativi in sostituzione di pronomi personali. Con ogni probabilità, i dimostrativi vengono impiegati come alternativa alle forme del vecchio e del nuovo standard, sia per avere una maggiore variazione (tratto tipico di chi padroneggia la scrittura con più sicurezza), sia come strategia di evitamento delle forme del vecchio e del nuovo standard, sentite come troppo desuete le prime, e troppo informali le seconde. Questo non sorprende nel caso dei testi dell'area liceale, i cui autori sembrano non sentirsi ancora perfettamente a loro agio nell'impiegare le forme *lui, lei, loro* con funzione di soggetto.

Calcolare in quale percentuale gli autori e le autrici dei testi impiegano la variante o una delle varianti neostandard permetterà di organizzare i tratti esaminati in una scala di implicazione, uno strumento comunemente impiegato nelle ricerche di sociolinguistica. La scala di implicazione

raffigura uno spazio di variazione definito da un *continuum* di varietà di lingua, legate fra di loro da serie di implicazioni e identificate ciascuna da una particolare combinazione di presenza/assenza di certi tratti linguistici (Cerruti 2010: 28).

Per costruire una scala di implicazione, è dunque necessario osservare la distribuzione di tratti linguistici in determinate varietà di lingua e individuare, a posteriori, relazioni implicative fra questi, posizionandoli nella scala in modo che “la presenza di una certa variante della seconda variabile di ogni coppia, poniamo B, implica la presenza di una certa variante della prima, A, ma non viceversa” (Berruto/Cerruti 2019²: 133).

Le prime scale implicazionali impiegate in letteratura raffigurano la realizzazione categorica di varianti da parte di una serie di parlanti (vedi Tabella 9): la presenza di un tratto linguistico in ogni varietà di lingua è indicata con un segno +, mentre la sua assenza con un segno -, come si può vedere dall'esempio sotto che rende conto della distribuzione di tratti nel *continuum* post-creolo giamaicano.

Varietà	Variabili					
	A (eat)	B (granny)	C (didn't)	D (child)	E (th)	F (dh)
1	+	+	+	+	+	+
2	+	+	+	+	+	-
3	+	+	+	+	-	-
4	+	+	+	-	-	-
5	+	+	-	-	-	-
6	+	-	-	-	-	-
7	-	-	-	-	-	-
	eat (+) nyam (-)	granny (+) nanny (-)	didn't (+) no ben (-)	child (+) pikni (-)	[θ] (+) [t] (-)	[ð] (+) [d] (-)

Tabella 9: continuum post-creolo giamaicano (Berruto/Cerruti 2019²: 132, adattata da DeCamp 1971: 356).

Secondo la concezione originaria di questo modello

la variazione è data dalla realizzazione categorica di regole diverse; la realizzazione di regole diverse equivale alla scelta fra grammatiche diverse: la grammatica della varietà 1, la grammatica della varietà 2 e così via (Berruto/Cerruti 2019²: 133).

In seguito, questo strumento è stato impiegato anche per raffigurare varietà caratterizzate dalla realizzazione di tratti sia categorica (+/-) sia variabile (indicata con ν), oppure solamente variabile³⁹. In quest'ultimo caso, si possono stabilire livelli soglia tramite cui organizzare i tratti considerati, a seconda delle percentuali (metodologia scelta per questo lavoro), oppure, in modo ancora più raffinato, ordinare i tratti a seconda delle percentuali di realizzazione stesse.

Non c'è forse bisogno di specificare che, se si sceglie di utilizzare le percentuali reali di realizzazione delle varianti, la scala di implicazione sarà una rappresentazione completamente aderente ai dati reali, ma, allo stesso tempo, sarà complesso organizzare i tratti secondo una gerarchia implicativa in maniera rigida; se si sceglie di associare valori simbolici a intervalli di valori percentuali, allora lo schema presenterà un certo grado di astrazione ma si potranno visualizzare le relazioni fra i tratti con maggiore chiarezza.

In Cerruti (2010), troviamo elencate le proprietà che caratterizzano il modello ideale di scala di implicazione; fra queste, interessa sottolineare le seguenti caratteristiche: nel prototipo di scala di implicazione, i tratti si realizzano in maniera categorica a seconda della varietà di lingua considerata, non vi sono valori devianti, cioè incongruenti rispetto alla relazione implicativa, né valori mancanti.

Tuttavia,

la binarietà categorica delle variabili in relazione implicativa contraddistingue la forma ideale del modello ma tende a trovare scarsi riscontri nella realtà dei *continua* variazionali osservabili (Cerruti 2010: 33).

Inoltre, ordinare i tratti in modo che rispettino in toto la gerarchia implicativa è nuovamente un'idealizzazione: “sono rari, infatti, i *continua* linguistici che presentano una scalabilità perfetta dei tratti”. Infine, non è sempre possibile riscontrare tutti i tratti desiderati nelle varietà di lingua indagate, infatti “matrici con caselle vuote possono riscontrarsi comunemente, in dipendenza dalla natura dei dati e del metodo di rilevamento” (Cerruti 2010: 35-36).

Secondo la letteratura pertinente, si possono considerare valide le scale di implicazione il cui indice di scalabilità, vale a dire il numero di caselle coerenti con la gerarchia implicativa, non è inferiore allo 0,9⁴⁰; tuttavia, non è frequente trovare scale che siano realizzate in maniera fedele ai dati linguistici e che rispettino questo criterio (Cerruti 2010).

Elaborare una scala di implicazione secondo i criteri del modello ideale (per un elenco esaustivo vedi Cerruti 2010: 31-32) risulta dunque impossibile; tuttavia, si è comunque ritenuto utile

³⁹ Per una disamina dettagliata dei diversi tipi di scale di implicazioni si rimanda a Berruto/Cerruti (2019²).

⁴⁰ L'indice di scalabilità (*Coefficient of Reproducibility*) verrà calcolato secondo la formula in Bailey (1995: 402-403).

costruire uno schema che fosse più simile possibile al prototipo, ma allo stesso tempo non costituisse un'astrazione molto distante dalla distribuzione effettiva dei fenomeni⁴¹.

Su modello di Cerruti (2009: 238-239) ho dunque ipotizzato di dividere le percentuali di realizzazione riportate nella Tabella 8 in quattro livelli (0: 0 – 0,25; 1: 0,26 – 0,50; 2: 0,51 – 0,75; 3: 0,76 – 1). Questa suddivisione considera tratti che vengono registrati in percentuali molto basse alla stregua di tratti che non trovano realizzazione; lo stesso per quanto riguarda le varianti realizzate in maniera categorica e quelle che riportano percentuali di realizzazione molto elevate. Questo modello è risultato più funzionale alla presente ricerca rispetto ad altri modelli individuati in letteratura (vedi ad esempio Vietti 2005: 170, che sceglie di considerare separatamente le varianti categoriche da quelle che registrano percentuali di realizzazione molto elevate o molto ridotte).

In questo modo si è ottenuta la seguente scala di implicazione:

Varianti	SS1	IP	Liceo
Ci locativo	3	3	1
Questo [-animato]	3	3	1
Gli dativale plurale	3	3	0
Lui [+animato]	3	2	1
Lei [+animato]	3	1	2
Loro FEMM. [+animato]	3	?	?
Loro MASCH. [+animato]	3	2	1
Questo incapsulatore	2	1	1
Questa [-animato]	1	0	1
Gli dativale femminile	1	?	0
Indicativo pro congiuntivo	1	1	0
Relative dativo	0	0	0
Congiuntivo pro indicativo	0	0	0
Relative locativo	0	0	0
Relative genitivo	0	3	0
Questi [+animato]	0	0	0
Questi [-animato]	0	0	1
Questa [+animato]	0	0	0
Lei [-animato]	0	0	0
Questo [+animato]	0	0	0
Lui [-animato]	0	0	0
Queste [+animato]	0	0	0
Queste [-animato]	0	0	0

Tabella 10: scala di implicazione.

⁴¹ In Vietti (2005: 117) si osserva che vi è “un conflitto tra maggiore aderenza alla variabilità dei fenomeni ed esigenza di rappresentare l'emergere di interconnessioni tra di essi”; si aggiunge inoltre che “l'obiettivo primario della tecnica è quello di consentire di verificare delle ipotesi e, dove possibile, fornire uno strumento di organizzazione dei dati che permetta di scorgere connessioni tra i dati che non si erano previste”.

La scala implicazionale realizzata in questo modo presenta un indice di scalabilità dello 0,89, numero prossimo alla soglia dello 0,9 indicata dalla letteratura.

In primo luogo, si osservi che è stato possibile organizzare le frequenze dei tratti nei diversi sottocorpora in una scala di implicazione coerente: in termini generali, questo significa che, sebbene su scala diversa, l'atteggiamento degli autori dei testi dei diversi gruppi nei confronti dei tratti indagati è lo stesso, specialmente se si osservano le diverse categorie di fenomeni in maniera globale (pronomi, modi verbali e strategie di relativizzazione).

La scala si può poi commentare dal punto di vista dell'ordine in cui si collocano i tratti a seguito dell'elaborazione: è possibile notare che vi è un certo grado di aderenza con i risultati di Grandi (2018) (vedi Tabella 2).

Infatti, i tratti che riscuotono una maggiore accettabilità nello studio citato, vale a dire i pronomi personali soggetto *lui, lei, loro*, si trovano nella parte alta della scala, anche a causa dell'alto grado di formalità che caratterizza le forme corrispondenti nel vecchio standard. Nella parte alta della scala troviamo anche l'uso di *ci* locativo, elemento che non sorprende se si considera che *vi* è considerato aulico già da Serianni (1988), *gli* per il plurale e l'impiego di *questo* in ripresa di antecedenti con tratto [-animato].

Nell'area intermedia della tabella troviamo l'indicativo pro congiuntivo, tratto che suscita un'accettabilità media anche nella rilevazione di Grandi (2018), e *gli* per il femminile, che non è indagato nello studio citato. Al contrario, non troviamo *gli* per il plurale, che come già osservato si trova nella prima porzione della scala e precede i pronomi soggetto. Ho già sottolineato che vi è una differenza significativa fra gli usi che i testi delle diverse scuole fanno di questa forma: se si fa riferimento alla Tabella 8, si vede che la percentuale di realizzazione nei testi dell'area liceale (13%) è molto ridotta rispetto ai valori di SS1 e IP, nei cui testi questo tratto si realizza in maniera categorica; inoltre, relativamente all'area liceale, vediamo che questo è fra i tratti non coerenti con la relazione implicativa.

Pertanto, si può notare che le ragazze e i ragazzi del liceo mostrano, attraverso il loro stile di scrittura, di avere nei confronti di questo tratto un atteggiamento più conservativo, rispettando le indicazioni delle grammatiche che lo considerano scorretto; in questo si allineano al campione di studenti/esse universitari/e studiato in Grandi (2018), i quali lo considerano meno accettabile rispetto ai pronomi soggetto del neostandard.

Nella parte centrale della scala troviamo anche i dimostrativi pro pronome personale in ripresa di antecedenti con tratto [-animato]; non sorprende che abbiano una frequenza maggiore rispetto all'uso in ripresa di persone, dal momento che quest'ultimo non è previsto dalle grammatiche e può portare una sfumatura dispregiativa.

Nella porzione bassa della scala, e con valori piuttosto ridotti in tutti i sottocorpora (vedi Tabella 10), troviamo le costruzioni relative devianti, che tardano ancora a superare il vaglio dell'accettabilità. Questo non sorprende, in quanto le strategie di relativizzazione non previste dallo standard sono un tratto considerato fortemente substandard e, inoltre, le costruzioni standard corrispondenti non sono ancora percepite come desuete, come accade invece con il pronome *egli*, solo per fare un esempio. Insieme alle strategie di relativizzazione troviamo i

dimostrativi in ripresa di antecedente animato e il congiuntivo sovraesteso, che può essere considerata un'innovazione recente, come dimostrato dal fatto che solo un numero ridotto di studi lo menzionano.

Grazie alla scala implicazionale elaborata, è possibile fare un'ipotesi di raggruppamento dei tratti in quattro categorie (0: non accettabile; 1: scarsamente accettabile; 2: mediamente accettabile; 3: accettabile) da far corrispondere ai quattro range di percentuali impiegati per costruire la scala; è doveroso sottolineare che in questo lavoro con accettabilità si intende l'atteggiamento implicito mostrato attraverso gli usi linguistici contenuti nei testi.

Vediamo dunque che le tre popolazioni studiate mostrano delle differenze. Fra queste l'aspetto più evidente (vedi Tabella 10) è l'assenza della seconda e della terza fascia nella colonna relativa all'area liceale: ad eccezione dell'uso di *lei* come soggetto, alunni e alunne del liceo mostrano di considerare i tratti neostandard indagati in questo lavoro parzialmente o per nulla accettabili in questo tipo di testo.

Un'altra differenza importante è mostrata dai fenomeni inerenti al paradigma pronominale, che si collocano nella fascia più alta per quanto riguarda i testi delle SS1, ma nella seconda fascia per quanto riguarda l'IP e solo nella terza nel caso dell'area liceale. Questo è un aspetto interessante, in quanto le forme *lui*, *lei* e *loro* come soggetto vengono indicate come corrette dalla grammatica e sono pervasive nella lingua scritta anche formale. Nel caso di questo fenomeno in particolare, dunque, i testi delle SS2 si mostrano molto formali, in particolare se si guarda ai testi dell'area liceale.

Vediamo infine che nella parte inferiore della scala c'è un discreto accordo fra i diversi sottocorpora, con l'eccezione dell'indicativo pro congiuntivo che penetra in misura ridotta nei testi dell'area liceale ed è invece più presente in SS1 e IP.

2.4 Osservazioni conclusive

In questo capitolo, si è indagato il ruolo della scuola, considerata uno dei principali agenti della norma linguistica (vedi Ammon 2003) nel processo di ristandardizzazione della lingua italiana.

Con questo obiettivo, si è operata una ricognizione di alcuni tratti del neostandard e dello standard letterario nei testi del corpus; in particolare, ci si è concentrati sui fenomeni inerenti al paradigma pronominale, alle costruzioni relative e alla selezione del modo nelle frasi subordinate. Gli usi linguistici degli autori e delle autrici dei testi sono stati confrontati con le indicazioni delle grammatiche di riferimento e dei manuali di scuola; in seguito, si sono commentati gli atteggiamenti dei e delle docenti nei confronti dei tratti in questione, tramite l'osservazione delle correzioni. Infine, si sono confrontate le percentuali di realizzazione di ciascun tratto nei diversi tipi di scuola, per poter osservare l'impatto del livello di scolarizzazione e del tipo di scuola sullo stile di scrittura, relativamente ai fenomeni considerati.

In primo luogo, è risultato evidente dall'osservazione dei testi e delle correzioni che non si può parlare di un atteggiamento univoco nei confronti di tutti i tratti considerati: "anche in contesto scolastico i tratti che definiscono il neostandard non si comportano come un blocco unico e

indistinto” (Grandi/Zucchini 2021: 135). Vi è, infatti, una certa sintonia fra ciò che emerge dall’analisi dei dati e i risultati di studi precedenti, coerenza che suggerisce che “la scuola tende a riprodurre, quasi plasticamente, le stesse tendenze che si riscontrano, in prospettiva più ampia, nella comunità linguistica e nel suo repertorio” (Grandi/Zucchini 2021: 136)⁴².

Queste osservazioni mostrano che la scuola non è un ambiente completamente estraneo alle dinamiche in corso al di fuori di essa e che, al contrario, è soggetta alle stesse spinte: infatti, rileviamo poche occorrenze di fenomeni fortemente stigmatizzati, come possono essere le costruzioni relative devianti, le quali vengono, inoltre, sanzionate sistematicamente dai docenti e dalle docenti. Al contrario, tratti che si sono ormai acclimatati negli usi anche formali della lingua, come i fenomeni relativi al paradigma dei pronomi soggetto, sono presenti in larga misura nei testi e vengono trascurati nella correzione (Grandi/Zucchini 2021). Questo si riflette parzialmente anche nei libri di testo, che sanzionano in maniera esplicita le costruzioni relative devianti, mentre considerano le forme *lui*, *lei* e *loro* completamente accettabili, includendole negli specchietti riassuntivi a fianco delle forme dello standard letterario. Un’eccezione è rappresentata dal *che* temporale, che malgrado sia indicato come accettabile nella grammatica di Serianni (1988), viene considerato errato da numerose grammatiche per la scuola.

Emerge dall’osservazione dei testi e delle reazioni disomogenee degli e delle insegnanti nei confronti dei restanti fenomeni (*gli* dativale, *che* polivalente, *dove* non locativo e indicativo pro congiuntivo) che l’atteggiamento è incerto. Questo collima con i risultati della rilevazione di Grandi (2018), dal momento che questi tratti, ad eccezione alle relative con *dove* che non sono oggetto di indagine nello studio citato, ottengono giudizi di accettabilità intermedi.

Riguardo alle relative neostandard con *dove*, tuttavia, è stato sottolineato da altri studi (Ballarè/Cerruti/Goria 2018, fra gli altri) che si tratta di un fenomeno riscontrato in varietà della lingua diafasicamente alte; possiamo aggiungere, inoltre, che non vengono trattate in maniera specifica dai manuali scolastici ed è forse meno immediato per alunni/e percepirle come un tratto deviante. Entrambi questi fattori contribuiscono, a mio parere, al quadro rilevato dall’analisi dei testi del corpus.

I tratti appena menzionati, che hanno dunque uno status incerto, ricevono un trattamento differente dalle grammatiche scolastiche considerate. Come già detto, il *dove* non locativo non viene trattato in maniera esplicita; l’uso del *che* come connettore generico, con sfumatura consecutivo-causale, non rientra fra gli esempi di relative devianti di cui sono corredate le spiegazioni fornite dai manuali; il *gli* dativale plurale viene indicato come errato nella maggior parte dei casi, sebbene ciò non si allinei in toto con gli studi, che lo descrivono come altamente diffuso nelle varietà scritte dell’italiano; infine, l’indicativo pro congiuntivo viene sanzionato a tutti gli effetti, ma la trattazione delle grammatiche non è esauriente, presenta solo gli esempi più tipici e fornisce motivazioni basate sulla semantica della frase, che si prestano dunque a un’interpretazione e un’applicazione soggettiva.

Nei paragrafi precedenti, si sono esposte osservazioni anche riguardo ad alcuni tratti del vecchio standard, in particolare i pronomi *egli* ed *esso*, *essa*, *essi*, *esse*, *vi* locativo e *ciò* incapsulatore

⁴² Anche Palermo (2010: 246), in un lavoro che indaga l’accettabilità dei tratti neostandard secondo un gruppo di docenti, ottiene risultati coerenti con il radicamento dei fenomeni in questione negli usi parlati e scritti.

anaforico. La presenza di queste strutture nei testi analizzati rappresenta un dato interessante, in quanto è un segnale della convivenza dei due standard nel repertorio dell'italiano. Questi tratti non vengono sanzionati dai/dalle docenti, se non in casi isolati, e gli autori e le autrici dei testi mostrano di saperli utilizzare come indicato dalle grammatiche; non sono stati individuati, infatti, usi particolarmente devianti. Fra questi solo *ella*, di cui non si rilevano occorrenze, sembra essere percepito come troppo aulico per il contesto scolastico.

Un confronto fra le percentuali di realizzazione dei tratti indagati nei diversi sottocorpora ha messo in luce significative differenze. In primo luogo, gli elaborati dell'area liceale si mostrano più conservatori rispetto ai testi di IP e SS1: nei testi dei licei, nessuno dei tratti neostandard indagati, ad esclusione della forma *lei*, presenta una percentuale di realizzazione maggiore al 50%, suggerendo che le varianti del vecchio standard vengono preferite in più della metà dei casi. I testi dell'IP mostrano un atteggiamento più conservatore rispetto alla SS1, ma con differenze più ridotte.

Contribuiscono a creare questa disomogeneità, a mio parere, numerose caratteristiche delle popolazioni esaminate, fra le quali gli anni di scolarizzazione, le abitudini di lettura e scrittura, la biografia linguistica; inoltre, non va sottovalutato l'effetto del tipo di traccia proposto dai docenti per la stesura degli elaborati. Infatti, nella maggior parte dei casi, i testi dell'area liceale sono stati scritti a partire da un brano d'autore o di critica letteraria, la cui lingua non può che aver esercitato un'influenza sullo stile di scrittura; in questi testi, nella maggior parte dei casi, non sempre c'è spazio per la narrazione di esperienze personali o per l'espressione di opinioni su questioni vicine alla sensibilità degli/delle studenti/esse (vedi la prima traccia riportata nel paragrafo 2.1.1). Al contrario, quando questo accade, ed è il caso dei due licei scientifici (vedi ad esempio la seconda traccia riportata), la lingua impiegata dà l'impressione di essere meno aulica, sebbene gli autori e le autrici frequentino scuole dello stesso tipo e abbiano la stessa età.

La quantità di dati raccolti non permette, tuttavia, di operare confronti quantitativi e puntuali fra sezioni del corpus così ridotte, come sarebbe il caso se lo si dividesse in sezioni a seconda dell'argomento trattato; credo tuttavia che questa ipotesi potrebbe rappresentare uno spunto didattico e che sarebbe interessante verificarla qualora si esaminasse un corpus di dimensioni maggiori.

Malgrado le differenze, è stato comunque possibile elaborare una scala di implicazione con un indice di riproducibilità dello 0,89; ciò significa che il grado di penetrazione relativo dei tratti indagati nella varietà di italiano scritta a scuola è lo stesso nei diversi sottocorpora, sebbene su scala differente, e che le produzioni scritte delle popolazioni indagate si collocano su un continuum.

In conclusione, è possibile sostenere che i dati osservati forniscono un quadro sfaccettato, riguardo al ruolo della scuola nei processi di ristandardizzazione. Pertanto,

se si assume a riferimento la norma, cioè il 'vecchio' standard, non si può che confermare un certo ridimensionamento del ruolo della scuola come agente dello standard, a favore dei nuovi parlanti/scriventi modello. Se però si assume come riferimento il 'nuovo' standard, cioè il punto di arrivo del processo in corso, allora non è scorretto affermare che la scuola mantiene un ruolo attivo di agente dello standard, in quanto concorre a legittimare, in un

contesto sorvegliato e in qualche modo formale, tratti spesso osteggiati dalla norma (Grandi/Zucchini 2021: 136).

Grazie all'analisi dei dati raccolti è stato possibile osservare dove si colloca il fenomeno della recessione del congiuntivo, in termini di accettabilità, rispetto ai restanti tratti del neostandard indagati in questo lavoro: in particolare, questo fenomeno mostra di avere uno status intermedio e di penetrare nella lingua del corpus solo in una certa misura. Inoltre, a un primo sguardo (vedi Tabella 8), il fenomeno sembra essere tipico della scrittura dell'SS1 e dell'IP, mentre è pressoché assente nei testi dell'area liceale.

Come vedremo più nel dettaglio nel capitolo successivo, il congiuntivo è il tratto dell'italiano sorvegliato e della buona lingua per eccellenza (vedi, ad esempio, Stewart 2002). Coerentemente con ciò, tutte le grammatiche per la scuola affrontano il fenomeno della sua recessione in maniera specifica, dedicandovi sistematicamente un riquadro di approfondimento apposito.

Allo stesso tempo, è possibile dire che il congiuntivo non si presta a una trattazione univoca ed esaustiva, dal momento che può essere impiegato in contesti numerosi e molto diversi fra loro; inoltre, i criteri indicati per scegliere fra indicativo e congiuntivo sono spesso di tipo semantico (ad esempio, il grado di certezza espresso dalla frase principale) e rendono assai problematico interpretarli e applicarli in maniera univoca (vedi capitolo 5).

È dunque possibile ipotizzare che sia per questo che la grammatica esplicita, nonostante il fenomeno non venga mai trascurato, non ha un impatto completo sulle produzioni scritte in ambiente scolastico, specialmente nella fascia di età che ha meno anni di scolarizzazione alle spalle ed è presumibilmente esposta a testi meno formali, com'è il caso di alunni/e della SS1.

Sulla base di ciò, è possibile sostenere che la recessione del congiuntivo è un fenomeno complesso che merita un approfondimento maggiore. Il grado di penetrazione dell'indicativo pro congiuntivo nei testi analizzati, specialmente nel caso dell'SS1 e dell'IP, e l'atteggiamento dei docenti, che non lo sanzionano in maniera sistematica, sono in qualche misura in contraddizione, in primo luogo, con l'idea del congiuntivo tratto per eccellenza della buona lingua e, in secondo luogo, con la trattazione sistematica dei libri di testo.

3. Indicativo e congiuntivo nelle subordinate complete

Questo capitolo è dedicato allo studio dell'alternanza fra indicativo e congiuntivo ed è composto da tre parti; per i motivi che si espliciteranno in seguito, si tratterà in particolare del congiuntivo nelle subordinate complete.

I primi tre paragrafi sono dedicati a una ricognizione della letteratura pertinente; in particolare, il paragrafo 3.1 tratta delle subordinate complete e ne dà una descrizione generale e, successivamente, specifica per la lingua italiana; il paragrafo 3.2 affronta in termini generali i concetti di modalità e modo, nuovamente in termini dapprima generici e poi specifici per l'italiano. Il paragrafo 3.3 è dedicato al modo congiuntivo: si farà una breve introduzione, per poi riassumere come è descritto dalle grammatiche specialistiche dell'italiano e dagli studi; infine, si guarderà alla recessione del congiuntivo come tendenza di ristandardizzazione.

La seconda parte ospita l'analisi dei dati: nel paragrafo 3.4 si illustrerà la metodologia con cui sono stati estratti i contesti di interesse dal corpus e con quali criteri sono stati classificati; nel paragrafo; inoltre, si osserveranno le scelte linguistiche di autori e autrici dei testi per quanto riguarda la scelta del modo con i predicati delle diverse classi; i contesti estratti dai dati sono stati annotati secondo diversi parametri linguistici ed extralinguistici (paragrafo 3.4.4) per poter rilevare quali di questi correlano in maniera statisticamente significativa con l'uso di indicativo e congiuntivo.

Infine, il paragrafo 3.5 è dedicato all'esposizione di alcuni commenti conclusivi.

3.1 Le subordinate complete.

3.1.1 Descrizione generale

Le subordinate complete sono generalmente definite come frasi che fungono da soggetto o oggetto di un predicato e ne realizzano, quindi, un argomento⁴³ (Noonan 2007², fra gli altri).

⁴³ Cristofaro (2003) dà una definizione diversa di relazione di complementazione, in quanto quella riportata non sempre è applicabile a tutte le lingue del mondo. Nel caso dell'italiano, tuttavia, la definizione tradizionale è pertinente e per questo è stato scelto di adottarla.

Anche nelle grammatiche di riferimento della lingua italiana troviamo definizioni sovrapponibili a questa, come ad esempio in Serianni (1988: 548): “Con questo termine indichiamo due proposizioni che svolgono, nel periodo, rispettivamente la funzione di complemento oggetto o di soggetto.”

Le subordinate completive possono presentarsi in diverse forme, ma tutte le lingue hanno subordinate completive con una struttura sintattica riconducibile a quella della frase principale. In questo caso, si parla di *sentence-like complement types*, completive frasali, mentre si definiscono *non-sentence like complement types* (completive non frasali), le subordinate non riconducibili alla forma sintattica di una frase indipendente (Noonan 2007²). Di seguito riporto alcuni esempi, per maggiore chiarezza:

in English, the sentence

(25) Burt is a chicken farmer

is identical in form to the s-like [sentence-like] complement in (26):

(26) Max knows that Burt is a chicken farmer

The form taken by the complements in (27) and (28) is not s-like [sentence-like]:

(27) Max wants Burt to be a chicken farmer

(28) Burt's being a chicken farmer worries Max⁴⁴.

(Noonan 2007²: 59)

La lingua italiana presenta entrambe le strutture: possiamo definire frasali le completive esplicite, in quanto si costruiscono come le frasi principali, in primo luogo perché presentano un verbo flesso secondo le stesse categorie del verbo delle frasi indipendenti. Le completive implicite hanno, invece, una struttura non frasale, proprio in base al verbo che non è flesso secondo la persona e il numero.

Alcune lingue, fra le quali la lingua italiana, hanno diversi tipi di completive frasali. Infatti, in questo contesto linguistico possiamo trovare forme verbali differenti da quelle usate nelle frasi principali, che si definiscono con il termine semanticamente neutro di *congiuntivo*. Il modo congiuntivo può presentare un tema differente rispetto al modo standard della frase indipendente, che chiamiamo *indicativo*, o costruirsi con un complementatore apposito o con una particella modale. Inoltre, può presentare una flessione meno ricca e non esprimere lo stesso numero di distinzioni temporali e aspettuali dell'indicativo (Noonan 2007²). Nella lingua italiana, ad esempio:

subjunctives are characterized by special endings signalling tense, aspect, mood, and person (just like the corresponding indicative affixes). However, unlike indicatives, they have no future forms (Cristofaro 2003: 57).

⁴⁴ I due esempi di completiva non frasale in inglese diventano frasali se tradotti in italiano (*Max vuole che Burt sia un allevatore di polli; il fatto che Burt sia un allevatore di polli preoccupa Max*), perché non permette in questo caso una costruzione implicita.

In italiano, le completive esplicite sono normalmente introdotte dal complementatore *che*, ma possono presentare due varianti, possibili solo in alcune condizioni sintattiche: la prima prevede l'ellissi del *che* e il verbo ai modi congiuntivo, condizionale o indicativo futuro, unico tempo dell'indicativo possibile in questo tipo di costruzione; la seconda variante prevede il complementatore *come*, seguito dal modo congiuntivo, condizionale o indicativo futuro. È interessante notare che il complementatore *come* è responsabile per la selezione del modo della subordinata, a prescindere dalla semantica del predicato reggente: si costruisce, infatti, con il congiuntivo anche con predicati che solitamente non lo ammettono (Serianni 1988). Vediamo alcuni esempi di costruzioni con ellissi del *che* (29) e con il complementatore *come* (30) (Serianni 1988:562-563):

(29)

- a. Temo esca di prigione (Pavese).
- b. Immagino conosca molta gente (Sciascia).
- c. Spero non avrai moglie (Deledda).

(30) È desolante constatare come nessuno voglia intendere il messaggio in bottiglia di Leonardo Sciascia. (La Repubblica, 18.1.1987)

In (30), la frase avrebbe il verbo all'indicativo se il complementatore fosse *che*: "È desolante constatare *che* nessuno *vuole* intendere il messaggio in bottiglia di Leonardo Sciascia".

Nella trattazione di Cristofaro (2003), viene impiegato il termine *deranked* per definire le forme verbali che non si possono trovare in frasi indipendenti. Questo termine non è però completamente sovrapponibile a quello di *congiuntivo (subjunctive)* di Noonan, in quanto comprende anche le forme verbali che si trovano in completive non frasali, come ad esempio i modi della coniugazione verbale che non hanno una flessione personale. Il modo congiuntivo italiano, sebbene possa essere impiegato in frasi indipendenti non dichiarative, viene comunque considerato *deranked*, dal momento che le frasi indipendenti non dichiarative sono meno frequenti delle frasi dichiarative, presentano "a reduced behavioural potential" (Cristofaro 2003: 58) e sono dunque da considerare marcate.

Grazie all'analisi di un ampio campione di lingue, viene elaborata in Cristofaro (2003) una gerarchia implicazionale, che descrive le tendenze interlinguistiche nell'utilizzo delle forme verbali nelle subordinate complete.

The Complement Deranking Hierarchy

Modals, Phasals > Desideratives, Manipulatives ('make', 'order') > Perception > Knowledge, Propositional attitude, Utterance (Cristofaro 2003: 125)

Le etichette utilizzate nella gerarchia fanno riferimento alle classi semantiche dei predicati che possono reggere una subordinata completiva, aspetto che verrà illustrato nel dettaglio nel paragrafo 3.1.2. È interessante, però, anticipare qui il funzionamento della gerarchia

implicazionale che ho riportato: se una lingua utilizza una forma verbale *deranked* in qualsiasi punto della gerarchia, allora la utilizzerà anche in tutti i punti alla sua sinistra. Di conseguenza, le classi di predicati che si posizionano più in alto nella gerarchia più facilmente si costruiranno con forme verbali *deranked* (fra queste, anche il congiuntivo); al contrario, le classi di predicati che si collocano nel punto più basso del continuum (*knowledge*, *propositional attitude* e *utterance*), si costruiranno con meno frequenza con forme verbali *deranked*.

In aggiunta, la gerarchia mostra che alcune classi di verbi, ad esempio, i predicati di *propositional attitude* e di *utterance*, si comportano in maniera analoga e non è possibile stabilire un ordine.

3.1.2 Proprietà semantiche delle subordinate complete

In questo paragrafo ci si occuperà di classificare secondo criteri semantici i predicati che, nel corpus, reggono frasi subordinate complete. La classificazione in classi semantiche dei predicati principali è fondamentale per trattare della modalità nelle subordinate complete in italiano, in quanto questo è il criterio primariamente adottato dalle grammatiche di riferimento per descrivere l'uso del congiuntivo in questo contesto linguistico.⁴⁵ Questo criterio trova legittimazione nella natura della struttura linguistica in questione: la semantica della frase completiva è determinata da quella del predicato principale, dal momento che “the dependent SoA [State of Affairs]⁴⁶ conveys a necessary specification required by the semantics of the main one” (Cristofaro 2003: 99).

Per classificare i predicati estratti dal corpus, si prenderanno a modello, principalmente, la trattazione della complementazione di Noonan (2007²) e lo studio sulla subordinazione di Cristofaro (2003) che si rifà, a sua volta, alla classificazione di Noonan. Adottare questi modelli è sembrato particolarmente utile, agli scopi di questo studio, in quanto la classificazione da loro proposta è:

a practical one, allowing for easy identification of the classes relevant for a discussion of complementation, [...] with labels which correspond to those most commonly found in the literature (Noonan 2007²: 120).

Givón (2001) e il questionario di Hengeveld⁴⁷, nella letteratura tipologico-funzionalista, e le grammatiche di riferimento, Serianni (1988) e Wandruszka (1991), sono stati consultati per ulteriori approfondimenti.

⁴⁵ Le grammatiche della lingua italiana non hanno l'obiettivo di discutere in particolare la divisione in classi semantiche dei predicati. Sono comunque risultate fondamentali poiché, con l'obiettivo di indicare quali predicati si costruiscono con indicativo e quali con congiuntivo, ne riportano sempre una suddivisione in categorie, le quali sono spesso costruite sulla base di criteri semantici.

⁴⁶ Troviamo, nella trattazione di Cristofaro, il concetto di “State of Affairs” (da qui in avanti SoA). Si tratta di un iperonimo per i termini *situazione*, *evento*, *stato* o *condizione* e viene impiegato per indicare ciò che è espresso da una frase. In questo lavoro, si adotterà il termine “evento”, tranne quando si citano in maniera diretta le parole di uno/a studioso/a. In questo caso, la terminologia originale verrà rispettata.

⁴⁷ Hengeveld, Kees (2008), *Questionnaire complement clauses*, RMA-UvA 2008-2009 seminar Perspectives on Universals I, <http://tulquest.huma-num.fr/en/node/57>.

Le classi semantiche descritte da Noonan (2007²) che si sono rivelate utili all'analisi dei predicati del corpus sono le seguenti:

- predicati di parola (*utterance*) come *dire, sostenere, affermare*

(31) Zeke said that Norm left.

'Zeke ha detto che Norm se n'è andato'. (Noonan 2007²: 121);

- predicati di opinione (*propositional attitude*) come *pensare, credere, ritenere*

(32) It's possible that Perry will lose.

'È possibile che Perry perderà' (Noonan 2007²: 125);

- predicati commentativi (in questo lavoro "valutativi") o fattivi (*commentative or factives*) come *essere felice, ammettere, apprezzare o dispiacersi*

(33) Nelson regrets that Perry got the nod

'A Nelson rincresce che Perry abbia avuto l'autorizzazione' (Noonan 2007²: 128);

- predicati di conoscenza (*knowledge and acquisition of knowledge*) come *sapere, capire e scoprire*

(34) I discovered that Sally left Herman

'Ho scoperto che Sally ha lasciato Herman' (Noonan 2007²: 129);

- predicati desiderativi (*desiderative*) come *sperare e volere*

(35) I hope that John came

'Spero che John sia venuto' (Noonan 2007²: 132).

Queste categorie di predicati vengono trattate anche da Cristofaro (2003), ad eccezione delle classi dei predicati fattivi e valutativi, categoria che è stata adottata comunque in questo lavoro perché si è rivelata utile all'analisi dell'uso del congiuntivo nei testi del corpus.

Inoltre, è stata aggiunta una classe di predicati che non compare nelle trattazioni di Noonan e Cristofaro, in particolare i predicati di accadimento (*occurrence predicates*), parte della trattazione di Hengeveld (2008), che contiene verbi come *capitare* e *succedere*, non compatibili con nessuna delle altre classi.

Non sono invece state considerate le seguenti classi di predicati, in quanto nessuno dei predicati estratti dal corpus sembrava rientrarvi:

- modali (*modals*), ad esempio *dovere*

(36) Leon has to be in Fresno by three

‘Leon deve essere a Fresno entro le 3’ (Noonan 2007²: 138);

- fasali, come *iniziare*

(37) At 2 p.m. the cook began to work

‘Il cuoco cominciò a lavorare alle 2’ (Cristofaro 2003: 102);

- manipolativi (*manipulatives*)

(38) This pollen makes me sneeze

‘Questo polline mi fa starnutire’ (Cristofaro 2003: 104);

- percezione (*perception* o *immediate perception*), come *vedere*

(39) I saw him walking in the street

‘L’ho visto camminare per strada’ (Cristofaro 2003: 105).

Questo è probabilmente dovuto al fatto che in italiano solitamente reggono subordinate implicite, che non sono il focus di questo lavoro.

I predicati di timore (*fear*), come *temere* (esempio 40) e i predicati di riuscita (*achievement*), come *evitare* (esempio 41), nei casi in cui reggono una subordinata esplicita, sono stati inclusi nei predicati desiderativi per i motivi che verranno illustrati in seguito.

(40) He’s afraid that Floyd came

‘Teme che Floyd sia venuto’ (Noonan 2007²: 130);

(41) Zeke avoids eating spinach

‘Zeke evita di mangiare gli spinaci’ (Noonan 2007²: 139).

In questa sede, sarà di primario interesse esaminare le proprietà sintattiche e semantiche associate ad ogni classe, per individuare quali parametri possono essere rilevanti per l’analisi dei predicati del corpus e della selezione del modo nelle subordinate in loro dipendenza. Fare un confronto minuzioso fra le proposte sulla classificazione semantica dei predicati avanzate nella letteratura scientifica esula, infatti, dagli obiettivi dello studio, che si propone principalmente di riflettere sull’uso dei modi verbali.

La semantica della relazione fra predicato principale e frase completiva può, come sottolineato dagli studi di riferimento, essere descritta secondo una serie di parametri, in particolare: (i) predeterminazione di alcune caratteristiche del verbo della subordinata (come le marche di tempo, modo e aspetto e la persona); (ii) integrazione semantica fra le due frasi⁴⁸. In questo paragrafo, si farà una proposta di applicazione di questi parametri alla lingua italiana.

Il primo parametro, la predeterminazione di alcuni aspetti della subordinata, è espressione del principio di economia, secondo il quale le informazioni che possono essere dedotte dal contesto tendono ad essere omesse:

individual features of the linked SoAs, such as, for example, aspect or mood value, are assigned a fixed value. There are, however, other cases where the complement relation entails that these features should not be assigned any specific value, because their assuming a specific value is not relevant to the complement relation itself (Cristofaro 2003: 112).

In primo luogo, “some complement relations predetermine the participants of the linked SoAs” (Cristofaro 2003: 115). In italiano è possibile trovare esempi di questo fenomeno e, in questi casi, la frase completiva ha solitamente il verbo alla forma implicita, in quanto la specificazione della persona può essere dedotta dal contesto ed è quindi superflua. Questo fenomeno è detto *equi-deletion*:

equi-deletion deletes subjects of complements when they are coreferential with (i.e. refer to the same individual or thing as) some argument in the matrix. [...] It is possible to have equi-deletion under identity with matrix arguments other than the subject (Noonan 2007²: 76).

Con determinate classi di predicati, la condivisione di un partecipante è una condizione necessaria dettata dalla semantica del predicato principale. Il partecipante condiviso può essere soggetto di entrambe (come nel caso di predicati come *iniziare*, *smettere* e i verbi modali) oppure no (come nel caso di predicati come *ordinare* o *suggerire* o con i verbi di percezione). Vediamo alcuni esempi dal corpus:

(42)

- a. Quando nel 1824 [Leopardi] **inizia a scrivere** le Operette Morali [...]. (LMB4)
- b. Questo è anche il caso di Foscolo che [...] **ci costringe a riflettere** sul tema della morte. (LG25)

Vediamo che l'oggetto del verbo principale *costringere* è necessariamente il soggetto logico del verbo *riflettere* nella completiva implicita, e non sarebbe possibile altrimenti. È possibile osservare che le classi di predicati appena descritte si costruiscono principalmente, se non solo, con subordinate implicite. Si comportano in maniera diversa le altre classi di predicati, che ammettono la costruzione implicita quando c'è identità di soggetto. In questi casi, la costruzione

⁴⁸ In Cristofaro (2003), si parla anche di un terzo parametro, vale a dire il livello strutturale (*level of clause structure*).

con la subordinata esplicita è possibile, ma è meno frequente ed è riservata agli usi colloquiali. (Serianni 1988). Ecco un esempio tratto dal corpus:

(43) **Penso di aver raccolto** quante più informazioni possibili. (MD14)

Nonostante il presente lavoro abbia come focus la subordinazione esplicita, ho ritenuto opportuno fare una riflessione seppur non approfondita sui predicati che prediligono il costrutto implicito, in quanto avere un quadro più completo possibile può rivelarsi utile agli scopi di questo lavoro⁴⁹.

Di particolare interesse nel caso della lingua italiana è, inoltre, la predeterminazione di tempo. Il riferimento temporale del verbo della frase subordinata può essere condizionato da quello della frase principale, fenomeno identificato in Noonan (2007²) come *dependent time reference* (DTR). Nelle frasi con riferimento temporale dipendente, l'espressione di tempo nel predicato della subordinata è superflua e per questo non viene specificata. Per maggiore chiarezza, riporto gli esempi di Noonan (2007²:103):

(44) José ordered João to interrogate Smith

‘José ha ordinato a João di interrogare Smith’.

In questa frase, vediamo che l'evento descritto dalla subordinata deve necessariamente essere successivo a quello espresso dalla principale, mentre negli esempi seguenti l'evento della subordinata può avere luogo prima, allo stesso tempo o dopo l'evento della principale:

(45) I know that Zeke ate the leek / Zeke is eating the leek / Zeke will eat the leek

‘So che Zeke ha mangiato il porro / Zeke sta mangiando il porro / Zeke mangerà il porro’.

Per quanto riguarda la lingua italiana, vediamo che gli esempi citati poco sopra mostrano anche una predeterminazione di tempo, che si potrebbe definire tipica della costruzione implicita. Le complete con riferimento temporale dipendente non presentano, però, unicamente forme verbali implicite: in dipendenza da alcuni predicati è possibile avere un costrutto esplicito, quindi con marca temporale espressa, in cui il riferimento temporale è stabilito in funzione di quello della principale. Vediamo un esempio tratto dal corpus:

(46) Non dobbiamo lasciare che la paura prenda il sopravvento su noi stessi. (MOE23)

L'evento espresso della frase subordinata non può avere luogo con anteriorità rispetto alla frase principale. Lo possiamo vedere trasformando la frase al passato:

⁴⁹ In Noonan (2007²: 67-74) è possibile trovare una trattazione dettagliata delle complete implicite.

(47)

- a. Non dovevamo lasciare che la paura prendesse il sopravvento su noi stessi.
- b. *Non dobbiamo lasciare che la paura abbia preso il sopravvento su noi stessi.

Vediamo, infatti, come i due eventi devono necessariamente riferirsi alla stessa cornice temporale; questo accade anche con i predicati di percezione.

Per quanto riguarda la predeterminazione dell'aspetto, vediamo che alcune classi di predicati assegnano un valore preciso all'aspetto della frase subordinata: nel caso dei predicati di percezione, ad esempio, l'evento della subordinata deve avere un aspetto imperfettivo perché deve svolgersi mentre l'atto di percezione ha luogo. In altri casi, la determinazione aspettuale è superflua, come nel caso dei predicati desiderativi; infatti

whether or not this SoA actually occurs is irrelevant to the complement relation. [...] Aspect pertains to the internal temporary constituency of the SoA, that is to their development through time. But in order to specify the phase of development of an SoA through time, reference to the occurrence of that SoA must be made (Cristofaro 2003: 114).

Con i predicati di conoscenza, parola e opinione, invece, non abbiamo nessun tipo di condizionamento.

Tutte le classi semantiche, invece, influenzano in qualche maniera il modo della subordinata. In questo caso, con "modo" si intende la fattualità o non fattualità dell'evento espresso della subordinata (Cristofaro 2003).

Nel caso dei predicati desiderativi, come accade per l'aspetto, il modo della subordinata è irrilevante. L'evento della frase subordinata è invece presentato come fattuale, quindi reale, nel caso dei predicati di conoscenza, mentre con i predicati di parola e di opinione si presenta come non fattuale, perché il giudizio in questo caso è sospeso.

Il secondo parametro, integrazione fra le frasi o unione frasale, è basato sul principio di iconicità ed è stato introdotto da Givón (1985, 2001), secondo il quale le frasi complete sono caratterizzate da isomorfismo fra sintassi e semantica, che le rende uno dei più chiari esempi di iconicità:

the stronger is the semantic bond between the two events, the more extensive will be the syntactic integration of the two clauses into a single though complex clause (Givón 2001: 40).

Vediamo dunque che, se due concetti sono semanticamente dipendenti, allora saranno codificati in maniera dipendente dal punto di vista sintattico. Il grado di integrazione sintattica e semantica fra i due eventi è variabile e si esprime tramite una serie di *coding devices*, che possiamo definire strumenti o strategie di codificazione, fra i quali la categoria semantica e la struttura argomentale del predicato principale hanno un ruolo non marginale. Secondo lo studioso, per stabilire il grado di integrazione fra le frasi è necessario osservare se i due eventi espressi si svolgono nella stessa cornice spazio-temporale, se le frasi condividono i partecipanti e qual è il

grado di controllo che l'agente della frase principale esercita sullo svolgimento dell'evento nella subordinata. Questi fattori interagiscono fra loro in maniera complessa.

Givón identifica tre classi di predicati: i predicati modali, che comprendono predicati come *want, begin, finish, try*, predicati di manipolazione (*manipulative predicates*), che possono essere paragonati, in italiano, alla classe dei predicati del tipo *ordinare, comandare*, e predicati di percezione, cognizione e parola, esemplificati con i verbi *see, know, think, say*. Queste classi di verbi si possono posizionare su un continuum, che va da un'unione frasale completa a un grado zero di unione frasale, e vede:

modality verbs and manipulation verbs running in parallel from the top to mid-scale, showing roughly the same semantic and syntactic transitions. Around mid-scale, both classes shade gradually into PCU [perception, cognition and utterance] verbs, which then span the bottom portion of the scale (Givón 2001: 41).

È dunque evidente come non sia possibile definire in maniera netta il grado di integrazione delle singole classi di predicati, poiché non si tratta di una proprietà discreta; inoltre, le singole classi non sempre sono omogenee da questo punto di vista.

Cristofaro (2003), grazie all'individuazione di una serie di controesempi, sostiene, al contrario, che la contiguità spazio-temporale dei due eventi non è determinante nello stabilire l'integrazione fra le due frasi. Si tratta piuttosto di una sua conseguenza: due frasi che mostrano un alto grado di integrazione sono facilmente vicine dal punto di vista spazio-temporale. Leggiamo, invece, che: "the basic component of semantic integration [...] is the degree to which the boundaries between these SoAs are eroded or kept intact" (Cristofaro 2003: 120). La connessione si ha, dunque, se i due eventi sono parte dello stesso evento complesso, come accade con i predicati come *iniziare* o *smettere*, che esprimono solo la fase in cui ha luogo l'evento espresso dalla subordinata e non un'azione separata. Un minore grado di integrazione frasale si ha nel caso dei verbi modali, che esprimono certamente un evento separato, che però non sussiste senza il predicato della subordinata; un livello ancora minore si ha nel caso dei predicati di manipolazione, di percezione e desiderativi, perché l'evento della principale non potrebbe esistere in assenza della subordinata, ma non viceversa. Nei predicati desiderativi e manipolativi, gioca un ruolo anche la presenza di un elemento di intenzionalità e di preferenza, che il soggetto della principale esprime nei confronti del contenuto della subordinata (Givón 2001). L'importanza del ruolo svolto da questo fattore è confermata anche da Cristofaro (2003).

Infine, per completare il quadro, è necessario aggiungere che le classi di predicati di parola, conoscenza e opinione non comportano nessun tipo di integrazione fra le frasi, in quanto codificano due eventi separati che sono collegati solo in maniera indiretta (Givón 2001). Allo stesso modo, le complete in dipendenza da predicati fattivi non presentano un legame stretto con la principale, in quanto l'evento da esse codificato non dipende in nessun modo dalla principale: il parlante si limita ad esprimere un commento riguardo al contenuto della subordinata, che sussiste a prescindere da ciò che si dice nella principale (Cuzzolin 1994).

L'integrazione semantica fra principale e subordinata, secondo Givón, ha un legame non casuale con la scelta del modo della subordinata: le subordinate che presentano il massimo dell'integrazione (vedi lo schema sotto) presentano un verbo alla forma implicita; quando si ha

un livello di integrazione intermedio, si avrà facilmente il congiuntivo mentre l'indicativo è riservato alle subordinate con integrazione nulla⁵⁰. La distribuzione di indicativo e congiuntivo nelle completive italiane presenta grandi similarità con lo schema di Givón (1994: 280) riportato di seguito.

Main semantic steps on the complementation scale:

- | | |
|--|---|
| (i) successful causation (implicative; realis) | MOST LIKELY
RANGE OF
SUBJUNCTIVE
COMPLEMENTS |
| (ii) intended manipulation (non-implicative) | |
| (iii) preference/aversion | |
| (iv) epistemic anxiety ⁵¹ | |
| (v) epistemic uncertainty (non-factive) | |
| (vi) epistemic certainty (factive; realis) | |
| (vii) direct quote (dissociation from the speaker's perspective) | |

Il congiuntivo è dunque considerato un modo intermedio fra le forme non personali del verbo (come l'infinito) e l'indicativo, come si legge (Givón 1994: 286): “subjunctive-marked verbs are more finite than infinitives, but less than indicative, which allows a fuller range of tense-aspect distribution”.

Questo corrisponde a ciò che Cristofaro (2003) definisce *deranked*; sebbene nel suo studio non si parli in maniera altrettanto esplicita di un legame fra integrazione frasale e forma del verbo, troviamo comunque una corrispondenza anche fra le due gerarchie proposte, la *Complement Deranking Hierarchy* (già riportata a pagina 66) e la *Semantic Integration Hierarchy*, ai cui poli abbiamo massimo (*phasals*) e minimo grado di integrazione (*desiderative, perception*) (Cristofaro 2003: 122):

<i>Complement-taking predicates and semantic integration</i>	
Semantic integration: the Semantic Integration Hierarchy	No semantic integration
Phasals > Modals > Manipulatives ('make') > Manipulatives ('order'), Desiderative, Perception	Knowledge, Propositional attitude, Utterance
‘>’ = ‘involves higher semantic integration than’	

Tabella 11: gerarchia di integrazione semantica (Cristofaro 2003: 122).

Qui si può vedere che le completive in dipendenza dai predicati di *propositional attitude* non presentano integrazione con la principale, come già sottolineato; nello schema di Givón

⁵⁰ Su questo vedi anche Noonan (2007²: 67 e seguenti).

⁵¹ Con *epistemic anxiety*, si intendono le subordinate in dipendenza da verbi come *sperare* e *temere*.

riportato poco sopra abbiamo visto tuttavia che l'incertezza epistemica, tipica delle complete con predicati di *propositional attitude*, è espressa con il congiuntivo, sebbene non vi sia integrazione frasale. Sarebbe forse più spontaneo pensare che quest'ultima venga codificata con l'indicativo, se l'integrazione fra le frasi ha un ruolo così significativo nella scelta del modo della subordinata, alla pari delle complete rette dai predicati come *sapere* e del discorso riportato.

Il paragrafo 3.4.2 sarà dedicato a una descrizione dettagliata delle classi semantiche in cui sono stati suddivisi i predicati del corpus. Verranno presi in considerazione i parametri qui delineati e sarà specificato il comportamento di ogni classe rispetto ad ogni parametro. Inoltre, ci si soffermerà sulle motivazioni che mi hanno spinto ad assegnare ciascun predicato alla classe di appartenenza, con particolare attenzione ai casi più problematici.

3.2 Breve introduzione ai concetti di modalità e modo

La nozione di modalità è stata definita in diverse maniere nella letteratura scientifica; si tratta, infatti, di un concetto più sfuggente ed eterogeneo rispetto ad altre categorie funzionali⁵² e diversi autori (ad esempio Nuyts 2016) sono d'accordo con ciò che leggiamo in Bybee/Perkins/Pagliuca (1994: 176): “it may be impossible to come up with a succinct characterization of the notional domain of modality”.

È forse per questo che

authors are fairly systematically forced to revert to the listing of a set of more specific notions, each of which is defined separately, and which may be taken to share certain features motivating their grouping together under the label “modality”. [...] In this perspective, the notion of modality may better be viewed as a “supercategory”, which is more loosely structured - and which in fact probably belongs at a higher level of abstraction - than categories such as time and (types of) aspect (Nuyts 2016: 33).

Per poter delimitare l'ambito di ricerca di questo lavoro, che si pone l'obiettivo di riflettere sull'uso dei modi verbali in italiano, sembra in ogni modo utile rifarsi a una definizione riportata da Bybee/Perkins/Pagliuca (1994: 176), vale a dire: “modality is the grammaticization of speakers' (subjective) attitudes and opinions.” Anche qui, tuttavia, viene messo in chiaro che questa definizione, che corrisponde in linea generale alle definizioni più frequentemente date in letteratura, non riesce a comprendere in maniera esaustiva tutti i significati del concetto composito ed eterogeneo di modalità.

Alla luce di ciò, può essere utile soffermarsi sulle diverse dimensioni semantiche che sono state ascritte all'ampia categoria di modalità, sebbene non ci sia accordo fra gli studiosi neppure su quante e quali debbano essere (Nuyts 2016). La divisione tradizionale e più comune in letteratura è quella che vede tre tipi di modalità: modalità dinamica, deontica ed epistemica⁵³. La modalità dinamica si riferisce alla capacità del soggetto del verbo di svolgere l'azione

⁵² Di opinione diversa è Palmer (2001), che la considera alla stregua di altre categorie come tempo e aspetto.

⁵³ Riguardo a questo vedi anche Palmer (2001).

espressa dalla frase, la modalità deontica esprime un obbligo o un permesso e la modalità epistemica esprime una valutazione, del parlante o del soggetto del verbo, riguardo alla probabilità che l'evento espresso stia in un certo modo. Porto tre esempi tratti da Nuyts (2016: 34, 37 e 38) per esemplificare i tre tipi di modalità:

(48) a. He **can** stand on his head without using his hands.

‘Sa stare in equilibrio sulla testa senza usare le mani’

(Modalità dinamica).

b. We **cannot** fire him just like that, he’s been our best employee for years.

‘Non possiamo licenziarlo in questo modo, è stato per anni il nostro miglior dipendente’

(Modalità deontica).

c. That’s **probably** the postman bringing today’s newspaper.

‘Probabilmente è il postino che porta il giornale di oggi’

(Modalità epistemica).

Alla definizione di modalità deontica appena individuata se ne può accostare una più ampia, che troviamo nuovamente in Nuyts (2016: 36): “Deontic modality may be defined as an indication of the degree of moral desirability of the state of affairs expressed in the utterance, typically but not necessarily on behalf of the speaker”. Una questione irrisolta, in questo ambito, è se il dominio dell’intenzione e della volontà sia da ascrivere alla modalità deontica, alla modalità dinamica (vedi ad esempio Palmer 2001), o addirittura se sia il caso di non considerarla un’espressione della modalità. Questo dibattito non è di poca importanza, in quanto costruzioni con predicati desiderativi (*spero, voglio* e altri) seguiti da subordinate complete, a tutti gli effetti esempi del dominio della volontà, sono uno dei focus del presente lavoro.

La definizione di modalità epistemica si presenta meno controversa e in Boye (2016) si può trovare una trattazione dettagliata riguardo a come le lingue del mondo la codificano. In primo luogo, si possono servire di espressioni lessicali come forme verbali (*know, believe* and *doubt*), solitamente costruite con una subordinata completa o utilizzate in maniera parentetica, aggettivi, nomi e avverbi epistemic (*certain, probable; certainty, likelihood; probably, perhaps* e molti altri). La lingua italiana dispone di tutte queste strutture e saranno oggetto di questo lavoro, in particolare, le costruzioni con verbi, aggettivi e nomi epistemic che facciano parte del predicato della frase e reggano una completa esplicita.

Oltre alle espressioni lessicali, la modalità epistemica può essere espressa tramite forme grammaticali: in inglese e nelle lingue affini, come ad esempio l’italiano, alcuni verbi modali (ad esempio *may*) rientrano in questa categoria. Lingue con sistemi differenti utilizzano, invece, affissi e clitici o, meno frequentemente, adottano complementatori appositi.

Fra le numerose classificazioni alternative proposte nella letteratura scientifica, può essere interessante menzionare quella elaborata dai lavori di Bybee (1985, 1998; Bybee/Perkins/Pagliuca 1994): vengono individuate, oltre alla modalità epistemica, una modalità *agent-oriented* e una modalità *speaker-oriented*. La modalità orientata all'agente si riferisce a "the existence of internal and external conditions on an agent with respect to the completion of the action expressed in the main predicate" (Bybee/Perkins/Pagliuca 1994: 177) e comprende i domini dell'obbligo e della necessità, dell'abilità e del desiderio; dall'altra parte, la modalità orientata al parlante include richieste, ordini, esortazioni e raccomandazioni e "do not report the existence of conditions on the agent, but rather allows the speaker to impose such conditions on the addressee".

In questa trattazione, viene individuata un'ulteriore categoria, definita *subordinating modality*: le stesse forme che vengono usate per esprimere gli altri tipi di modalità si possono trovare anche in certi tipi di subordinate, come complete, concessive e finali. Questo aspetto può essere di interesse per il presente lavoro in quanto il modo congiuntivo italiano può a tutti gli effetti esprimere diversi tipi di modalità e trovarsi in certi tipi di frasi subordinate.

Anche la nozione di *modo* non è priva di ambiguità e non sempre viene impiegata in letteratura in maniera univoca, dal momento che, attraverso i secoli, è stata usata in riferimento a concetti differenti. In linea generale, è possibile individuare due significati principalmente attribuiti alla parola modo: in primo luogo, viene adottata per esprimere una categoria flessionale del verbo (ad esempio, indicativo, congiuntivo o imperativo), sia come mera categoria formale, sia come categoria significativa dal punto di vista semantico; in alternativa, può essere usata per riferirsi al tipo di atto linguistico (dichiarativo, interrogativo e imperativo)⁵⁴. Inoltre, il concetto di modo è stato talvolta adottato per riferirsi ad aspetti in altri casi associati alla nozione di modalità.

La concezione di modo legata alla forma morfologica del verbo sembra quella prevalente, soprattutto grazie alla fortuna della nozione di modalità, che prende ad indicare in maniera piuttosto sistematica il dominio della possibilità e della necessità (Van der Auwera/Aguilar 2016); i due concetti sono però strettamente interconnessi, in quanto il termine *modo* viene utilizzato spesso per indicare l'espressione formale della modalità, marcata sul verbo, come, ad esempio, il concetto di *tempo* si esprime tramite i tempi del verbo. Bybee impiega il termine modo con questa accezione, come possiamo vedere dalle sue parole: "mood is a marker on the verb that signals how the speaker chooses to put the proposition into the discourse context" (Bybee 1985: 166) e "modality is the conceptual domain, and mood is its inflectional expression" (Bybee/Perkins/Pagliuca 1994: 181). Lo stesso troviamo in Palmer (2001).

Prima di passare a trattare del modo congiuntivo italiano, è necessario precisare che gli scopi e l'impostazione generale di questo lavoro ci spingono ad adottare, per quanto riguarda i concetti di modo e modalità, la visione delle grammatiche di riferimento dell'italiano. In queste (Renzi/Salvi/Cardinaletti 1988; Serianni 1988), e in generale negli studi sull'indicativo e sul congiuntivo italiano, il termine modo viene impiegato per riferirsi a una categoria del verbo, alla pari di tempo, persona, numero e diatesi, con cui esprimere la modalità, intesa come

⁵⁴ Rimando a Van der Auwera/Aguilar (2016) per una descrizione dettagliata dell'uso dei termini modo e modalità, da Protagora a Kant, ai tempi contemporanei.

“l’atteggiamento del parlante o del referente del SOGGETTO della predicazione rispetto alla realizzazione di uno stato di cose” (Wandruszka 1991: 416). Da questo possiamo vedere anche come i due concetti non siano indipendenti l’uno dall’altro.

Oltre alle nozioni di modalità e modo appena approfondite, può essere rilevante, per gli scopi di questo lavoro, trattare anche di una categoria linguistica che in diverse maniere si interseca con quelle di modalità e modo, vale a dire l’*irrealis*. Analogamente a ciò che accade per modalità e modo, l’uso di questo termine è piuttosto controverso nella letteratura scientifica e non sempre ne vengono date definizioni coincidenti.

Secondo Mauri/Sansò (2012: 99), “there are at least two ways in which the terms *realis* and *irrealis* are used in grammatical theory”: la prima delle due considera l’*irrealis* come macromodalità, che comprende al suo interno due sottomodalità, vale a dire quella epistemica e quella deontica (Givón 2001; Noonan 2007²; Timberlake 2007²). Secondo Givón (2001: 306):

the unmarked clause-type in language – the main, declarative, affirmative clause – has, by default, a *realis* modal status. [...] several grammatical or lexical operators can cast an *irrealis* [...] modal scope over a main clause.

In una frase complessa composta da principale e subordinata completiva, il predicato principale può essere considerato un operatore modale:

realis modality is associated with complements whose propositions are asserted as a fact or commented on as a factual or actual event or state. *Irrealis* modality carries with it no such implication; what one can infer about a complement with *irrealis* modality comes directly from the CTP (Complement Taking Predicate) (Noonan 2007²: 106).

Come possiamo vedere dallo schema sotto, le subordinate completive possono essere divise nei due domini (realtà e irrealtà) a seconda del predicato che le introduce. Questo aspetto, nella descrizione di Noonan, ha molto a che vedere con la selezione del modo nelle subordinate e verrà ripreso nel paragrafo successivo.

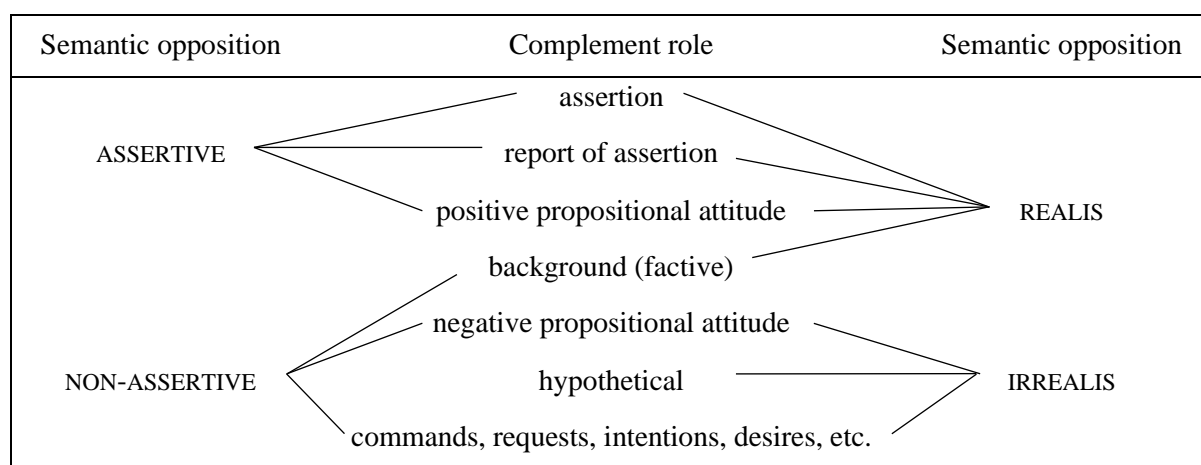


Tabella 12: modalità della realtà e dell’irrealtà nelle subordinate completive (Noonan 2007²: 110).

Anche Palmer (2001) propone un'organizzazione delle frasi completive nei due domini di *realis* o *irrealis*, che si presenta tuttavia parzialmente diversa:

the choice of the Irrealis marker, the subjunctive, does not depend on the distinction between what is factual and what is not (and still less on what is true and what is not true). It depends on the distinction between what is asserted and what is not asserted (Palmer 2001: 4)

In questa maniera si vogliono includere nell'ambito dell'*irrealis* gli usi del congiuntivo, in lingue come lo spagnolo e l'italiano, nelle completive rette da predicati fattivi (*background factives* nello schema sopra), la cui fattualità non può essere messa in dubbio, ma il cui contenuto non viene asserito dal parlante ma presupposto. Se seguiamo Palmer, dunque, la distribuzione di indicativo e congiuntivo nelle completive italiane corrisponderebbe in toto a quella fra *realis* e *irrealis*. Dalle parole dello studioso emerge, inoltre, che il congiuntivo viene considerato una marca di *irrealis*.

Infatti, nell'ambito di questo approccio, i termini *realis* e *irrealis* vengono talvolta adottati anche per indicare modi del verbo che tradizionalmente portano le etichette di indicativo, congiuntivo, condizionale e altre (vedi appunto Palmer 2001, ma anche Timberlake 2007²): il termine *realis* corrisponderebbe all'indicativo, mentre *irrealis* sarebbe un termine generico per riferirsi agli altri modi che si contrappongono a esso:

[Irrealis] tends not to be used for any single realm of modality, but is an all-purpose mood used to express a range of less-than-completely real modality when the degree of irreality rises to some threshold. [...] When there is no established term in some tradition, irrealis is useful. (Timberlake 2007²: 326)

In una tradizione di studi differente (ad esempio, Elliott 2000), lo stato di realtà, come viene qui definito, non viene considerato una categoria della modalità, ma una dimensione funzionale indipendente, che esprime l'attualizzazione o la non attualizzazione di un evento e viene codificata dalle lingue con diverse strategie morfosintattiche (Mauri/Sansò 2012).

Tuttavia, molte voci autorevoli hanno espresso il proprio scetticismo riguardo all'esistenza di una categoria grammaticale a se stante, valida dal punto di vista interlinguistico, che esprima la distinzione fra realtà e irrealtà (Bybee 1998; Bybee/Perkins/Pagliuca 1994; Cristofaro 2012; de Haan 2012). In primo luogo, si è sottolineato come la correlazione fra il dominio concettuale e l'espressione grammaticale non sia sufficientemente stretta da poter sostenere l'esistenza di una categoria a sé detta appunto *irrealis*: “a highly generalised notion such as ‘lacking in reality’ is probably too abstract to be of much communicative use.” Si sostiene, inoltre, che lo stato di realtà è “largely coextensive with the domains of modality” (Bybee 1998: 267).

Inoltre, la posizione di Bybee (1998), secondo cui la distribuzione delle marche di *irrealis* sarebbe piuttosto il risultato di processi diacronici differenti, viene ripresa da una recente indagine di Sansò (2020); grazie allo studio di un campione di 100 lingue, si dimostra che è possibile individuare la fonte diacronica delle marche di irrealtà:

all the diachronic processes described in this paper are substantially similar to those that characterize the emergence and spread of future and modal markers, and that are well-attested in languages with richer historical documentation. What grammatical descriptions

call irrealis markers are thus nothing more than markers that have come a longer way than modal or future markers (Sansò 2020: 424).

È per questo che l'etichetta *irrealis*, quando usata per riferirsi a una marca linguistica specifica, viene considerata come un termine descrittivo, adatto alle lingue nelle cui grammatiche viene impiegato, ma senza una corrispondenza con un dominio nozionale.

La distribuzione di marche di *irrealis* nelle lingue del mondo è, infine, molto variabile (Cristofaro 2012; Mauri/Sansò 2012); grazie allo studio di Cristofaro (2012), sono stati individuati due pattern principali, che oltre ad essere molto diversi fra loro, non riescono effettivamente a ricoprire tutti gli usi propri di queste marche: secondo il primo pattern, le marche di *irrealis* sono impiegate per esprimere eventi non realizzati, ma che potrebbero verificarsi (situazioni future e ipotetiche, frasi che esprimono ordini o suggerimenti); nelle lingue che seguono il secondo pattern, le marche di *irrealis* esprimono eventi che non possono più avere luogo (situazioni immaginarie, che non hanno avuto luogo, obblighi non realizzati e desideri). La presenza di due pattern diversi “is suggestive of the fact that it is not a general notion of unactualized SoA that is responsible for the emergence and establishing of these patterns” (Mauri/Sansò 2012: 104).

Anche secondo de Haan (2012), non ci sono prove nei dati linguistici che esista una categoria interlinguistica definibile stato di realtà, o meglio

if we label a certain morpheme, construction or passage in a given language as *irrealis*, there is no way in which we can predict the semantic range of that morpheme within the language or how comparable it is to morphemes labeled *irrealis* in other languages (de Haan 2012: 129).

Questo non invalida, tuttavia, le somiglianze individuate fra lingue diverse, ma piuttosto limita la prospettiva di studio a confronti fra lingue o famiglie linguistiche (de Haan 2012).

Ci si potrebbe dunque chiedere se l'attualizzazione o non attualizzazione dell'evento espresso dalla subordinata non sia rilevante per la distribuzione di indicativo e congiuntivo in italiano, sebbene tradizionalmente le grammatiche della lingua italiana non si servano dell'etichetta “*irrealis*”⁵⁵.

3.3 Il modo congiuntivo

3.3.1 Introduzione al modo congiuntivo

La letteratura che tratta del congiuntivo con un approccio interlinguistico definisce questo modo in contrapposizione al modo indicativo: se chiamiamo *indicativo* la forma che si trova nella frase dichiarativa indipendente, il congiuntivo è una forma speciale, che si distingue in quanto presenta caratteristiche diverse. Noonan (2007²) tratta della contrapposizione fra indicativo e

⁵⁵ Questo aspetto verrà approfondito nel paragrafo 3.3.3, in particolare quando si parlerà degli studi di Prandi (2002 e 2012).

congiuntivo nel contesto delle subordinate complete, che nelle lingue del mondo possono costruirsi con l'una o l'altra forma verbale:

in many languages there is more than one s-like [sentence-like] complement type⁵⁶. When such a distinction exists, the form that most closely resembles declarative main clauses is referred to as indicative. Non-indicative s-like complement types usually have a special non-indicative stem or conjugation. [...] Non-indicative s-like complement types can be referred to by the semantically neutral term subjunctive (Noonan 2007²: 61).

In Cristofaro (2003), il congiuntivo viene incluso nelle forme verbali dette *deranked* che, pur essendo una categoria più ampia che comprende anche le forme non finite del verbo, si definiscono nuovamente grazie alla contrapposizione formale rispetto al modo della frase dichiarativa, detto *balanced* quando usato nelle subordinate. Anche in Bybee/Perkins/Pagliuca (1994: 212) viene adottato il termine congiuntivo, per indicare “special verb forms or markers that obligatorily occur in certain types of subordinate clauses”. Da questa definizione è possibile notare che il focus è sulla forma, che si distingue dall'indicativo in quanto *special form*, e sulla distribuzione: certi tipi di frasi subordinate si costruiscono obbligatoriamente con il modo congiuntivo; non si fa quindi nessun riferimento a significati eventualmente espressi dal congiuntivo.

Bybee, Perkins e Pagliuca (1994), oltre a definire il congiuntivo come forma grammaticale, si occupano di approfondire la questione del suo significato, che è controversa in quanto, in alcuni contesti, la sua presenza è resa obbligatoria dal predicato reggente, facendo presupporre neutralità semantica, mentre in altri il congiuntivo può essere portatore di una differenza nel significato. Sembra comunque impossibile individuare un significato comune a tutti i contesti in cui viene impiegato, a meno di non attribuirgli un contenuto semantico così generico da renderlo pressoché vuoto; la risposta a una distribuzione tanto eterogenea viene individuata da Bybee/Perkins/Pagliuca (1994) nella diacronia: “if we view the uses of subjunctives as links on a grammaticization chain, we can accept the possibility that a gram might be meaningful in one context but not in another” (Bybee/Perkins/Pagliuca 1994: 213).

È possibile trovare una spiegazione simile anche in Schneider (1999) che, pur non occupandosi nello specifico dello sviluppo diacronico di questo modo, fa comunque un accenno alla questione per muovere una critica agli approcci che hanno cercato un valore unitario che comprendesse tutti gli usi del congiuntivo italiano: “la molteplicità funzionale del congiuntivo è la testimonianza sincronica di stadi diacronici distinti e come tale va semplicemente registrata” (Schneider 1999: 34). Questo ricorda, senza dubbio, la posizione di Bybee, Perkins, Pagliuca (1994), poi ripresa da Sansò (2020), riguardo alla distribuzione delle marche di irrealis e alla loro origine diacronica, come già approfondito nel paragrafo precedente.

Può essere utile tornare brevemente alla trattazione di Noonan (2007²), che merita ulteriore attenzione in quanto definisce il modo congiuntivo come modo della dipendenza; in questo caso, il concetto di dipendenza è piuttosto ampio e non si riferisce solo alla mera subordinazione, ma ne include diversi tipi: “Three sorts of dependency are important here: (i)

⁵⁶ La distinzione fra le complete frasali e non frasali è descritta con maggiori dettagli nel paragrafo dedicato alle frasi complete (3.1).

time reference dependency (DTR); (ii) truth-value (epistemic) dependency; (iii) discourse dependency” (Noonan 2007²: 102). I tre tipi di dipendenza verranno indicati in questo lavoro come dipendenza di riferimento temporale, dipendenza epistemica e dipendenza discorsiva.

I tre tipi di dipendenza individuati si differenziano in grande misura l’uno dall’altro: una subordinata completiva ha riferimento temporale dipendente quando il tempo del verbo è determinato dal significato dell’espressione reggente e non può essere scelto liberamente dal parlante; questo è il caso, secondo Noonan (2007²), delle subordinate in dipendenza dai predicati detti *manipulative* (in italiano, *ordinare*, *richiedere* e altri) e predicati desiderativi (*sperare* e *volere*):

A complement having dtr [dependent time reference] typically refers to a future world-state relative to the time reference of the ctp [complement-taking predicate]. For example, in the sentence

(49) José ordered João to interrogate Smith.

João’s interrogation of Smith must be thought of as following José’s order in time. That is, the complement has a future time reference relative to the time reference of the ctp [complement-taking predicate] order, even if both events, the order and the interrogation, took place in the past relative to now. José could not, for example, order João to do something in the past relative to the act of ordering, thus ruling out a sentence like (50):

(50) *José is ordering João to interrogate Smith yesterday.

La dipendenza epistemica, invece, vede il parlante esprimere una riserva esplicita nei confronti del valore di verità della subordinata, tramite il predicato principale; questo accade nelle subordinate rette dai predicati di opinione: nella frase “è possibile che Perry perderà” (traduzione mia da Noonan 2007²: 125), il parlante tramite la frase principale “è possibile” pone un filtro di soggettività sulla frase “Perry perderà”.

Infine, la dipendenza discorsiva si ha quando la frase subordinata fa parte dello sfondo conversazionale e la sua fattività è data per scontata dai partecipanti allo scambio comunicativo; questo è il caso dei predicati fattivi o commentativi, in italiano *dispiacersi*, *essere felice* e altri: nell’esempio (33) “A Nelson rincresce che Perry abbia avuto l’autorizzazione” (Noonan 2007²: 128), la subordinata non è parte della comunicazione, ma funge da sfondo e da oggetto del messaggio trasmesso tramite la frase principale.

Dallo studio di Noonan (2007²) emerge che l’opposizione fra congiuntivo e indicativo può non avere la stessa funzione nelle diverse lingue del mondo e che anche all’interno della stessa lingua può essere impiegato con valori differenti. Se applichiamo questa trattazione alla lingua italiana, è possibile sostenere che questi tre tipi di dipendenza si possono codificare con il modo congiuntivo: abbiamo dipendenza temporale con i predicati come *ordinare* e *suggerire*, benché nelle subordinate con questo tipo di dipendenza si possa trovare anche il modo infinito; la dipendenza epistemica è tipica delle subordinate in dipendenza da predicati di opinione, mentre

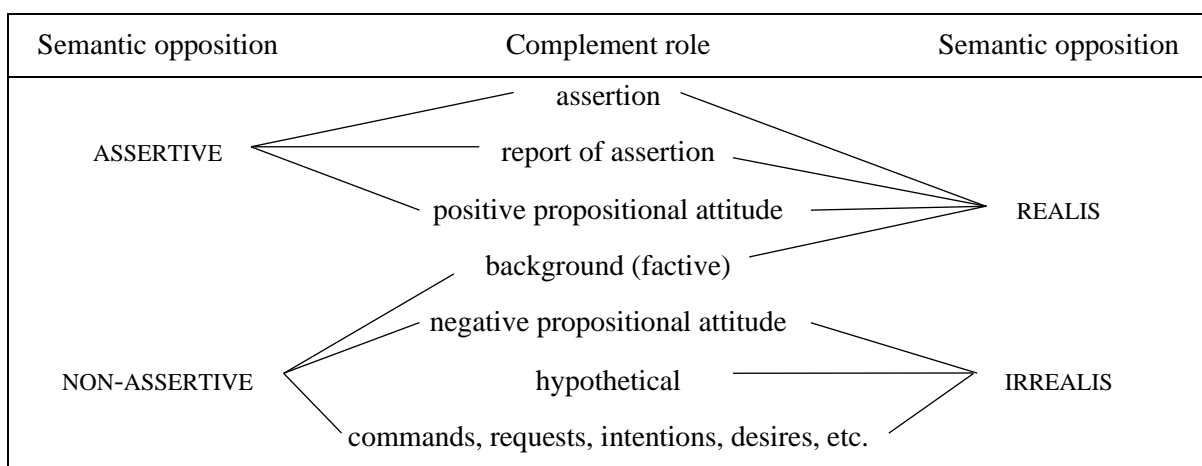
la dipendenza discorsiva è tipica dei contesti fattivi, ovvero delle subordinate in dipendenza da predicati fattivi o valutativi. In tutti i casi elencati in italiano troviamo il modo congiuntivo⁵⁷.

È più controverso affermare che questa spiegazione sia effettivamente sufficiente a rendere conto della distribuzione del congiuntivo italiano: in primo luogo, non tutti i predicati desiderativi hanno riferimento temporale dipendente, come invece indicato da Noonan (2007²) (vedi il caso di *sperare*, che può costruirsi con una subordinata al passato: *spero che tu abbia fatto i compiti*). Nuovamente riguardo alla dipendenza temporale, è possibile notare che le subordinate introdotte da predicati di percezione, che hanno a loro volta una limitazione nel riferimento di tempo (l'evento della subordinata deve essere contemporaneo a quello della principale), si costruiscono non con il congiuntivo ma con l'indicativo.

Infine, vediamo che la teoria del congiuntivo come modo della dipendenza non riesce a rendere conto dell'alternanza di modo nei contesti che, presumibilmente, selezionerebbero il congiuntivo, a meno di non ammettere che sia in atto un processo di evoluzione della lingua in cui il congiuntivo sta progressivamente perdendo questa funzione. Questo approccio risulterà comunque utile in quanto potrebbe spiegare perché il congiuntivo in dipendenza da certe classi di predicati, corrispondente a un certo tipo di dipendenza, è più stabile nell'italiano contemporaneo rispetto a quello riscontrabile in altri contesti. Se così fosse, sarebbe forse possibile sostenere che alcuni tipi di dipendenza sono una motivazione più forte per avere il congiuntivo rispetto ad altre.

Come già sottolineato in precedenza, all'interno della categoria della modalità, è stata individuata da alcuni studiosi una modalità di realtà e di irrealtà. Nella trattazione di Noonan (2007²), l'espressione di uno dei due tipi di modalità viene considerata uno dei fattori che possono stare alla base della selezione del modo nelle frasi complete.

Per chiarezza, riporto nuovamente lo schema nella Tabella 12 (Noonan 2007²:110):



⁵⁷ Più dettagli riguardo a questo aspetto nel paragrafo dedicato alla divisione in classi semantiche dei predicati del corpus (3.4.2).

Come si può vedere, le subordinate completive vengono divise nei due domini, a seconda della classe semantica del predicato principale: alcune lingue, come ad esempio il russo, sono sensibili alla distinzione fra *realis* e *irrealis* e in base a questo selezionano, rispettivamente, l'indicativo o il congiuntivo (Noonan 2007²). Se consideriamo, invece, l'uso del congiuntivo italiano, è possibile notare come in una certa misura corrisponda alla tabella: infatti, codifica con il congiuntivo le completive che dipendono da predicati di volontà, di desiderio e di richiesta (*volere, sperare, comandare ...*), il periodo ipotetico e le completive che dipendono da verbi di opinione con negazione (nello schema: *negative propositional attitude*). Inoltre, esprime tramite l'indicativo il discorso indiretto (nello schema: *report of assertion*).

In alcuni casi, la divisione fra *realis* e *irrealis*, invece, non corrisponde a quella fra indicativo e congiuntivo: è il caso delle completive rette da verbi di opinione senza la negazione (nello schema: *positive propositional attitude*) e dai predicati fattivi (ad esempio, *dispiacersi, essere felice*), che sono parte del dominio del reale ma si codificano comunque con il congiuntivo. A un primo sguardo sembrerebbe, dunque, che l'italiano non sia una lingua che basi la selezione del modo sulla distinzione fra realtà e irrealtà. Tuttavia, vedremo con maggior dettagli nel paragrafo 3.3.2 che questo tipo di congiuntivo è considerato un'innovazione della lingua, anche se non recente, a differenza di altri contesti di impiego.

Oltre a ciò, viene sottolineato da Noonan (2007²) che

a much more common situation is for languages to distinguish between positive propositional attitudes and negative or dubitative propositional attitudes and to group the former with assertions and reports of assertions as the indicative, and the latter with DTR [dependent time reference] complements as the subjunctive (Noonan 2007²: 106).

L'italiano, infatti, non si associa alla tendenza interlinguistica individuata, a differenza di altre lingue romanze come lo spagnolo (Carrera Díaz 2004), il francese (Riegel/Pellat/Rioul 2011) e portoghese (Cunha/Cintra 2017), in quanto costruisce con il congiuntivo anche i predicati che rientrano nello spettro della possibilità positiva. Viene spontaneo, dunque, chiedersi se questo abbia a che fare con gli alti livelli di variabilità nella selezione del modo rilevata nelle subordinate in dipendenza da questi predicati.

3.3.2 Il modo congiuntivo nelle grammatiche dell'italiano

Grazie allo studio di Digesto (2019), che raccoglie ed esamina un campione di grammatiche dal XVI al XXI secolo, è possibile osservare come il congiuntivo italiano viene trattato dalle origini ai giorni nostri; emergono, in questo studio, diversi aspetti interessanti che caratterizzano l'impostazione delle grammatiche considerate. In primo luogo, si osserva che l'uso del congiuntivo viene solitamente giustificato in base a due criteri principali:

normative injunction for the contexts of use of the subjunctive has mainly taken two directions: a) the type of main verb, here termed the *governor*, that is prescribed or proscribed with the subjunctive in the embedded clause [...] b) the (mainly) semantic reading attached to the morphology (Digesto 2019: 21).

Vedremo in seguito che l'identificazione e l'elencazione dei predicati principali che sono da costruirsi con il modo congiuntivo rimane il punto di partenza delle grammatiche che si

prendono oggi a riferimento⁵⁸, come anche dei manuali adottati nelle scuole (vedi capitolo 5). Questi predicati vengono solitamente organizzati a seconda del loro significato, che è considerato il motivo principale per la selezione del congiuntivo. Questa scelta metodologica, tuttavia, si è delineata in particolare a partire dal XVIII secolo: il periodo che va da allora ai giorni nostri è caratterizzato da una particolare enfasi riguardo a quali predicati principali sono da costruirsi con il modo congiuntivo ed è in queste grammatiche che si afferma la consuetudine di fornire liste di verbi, suddivisi fra quelli che selezionano l'indicativo e quelli che selezionano, invece, il congiuntivo. È interessante notare che, nelle grammatiche scritte dal XX secolo in poi, queste liste presentano dimensioni molto maggiori rispetto alle grammatiche dei periodi precedenti. Sembra chiaro che l'attenzione nei confronti del congiuntivo sia andata crescendo attraverso i secoli.

Le indicazioni riguardo a quali verbi reggano il modo congiuntivo non sono, tuttavia, coerenti nelle grammatiche analizzate: nessun predicato reggente viene menzionato da tutte le grammatiche⁵⁹ e diversi predicati che alcune indicano come corretti con il congiuntivo, da altre vengono inclusi nella lista dei verbi da costruirsi con l'indicativo. Emerge in maniera piuttosto chiara come le grammatiche della lingua italiana non forniscano indicazioni precise e univoche riguardo all'uso di questo modo: “such discrepancies and inconsistencies are empirical evidence of the grammatical tradition failing to provide the ‘correct’ set of subjunctive rules.” (Digesto 2019: 29).

Come rilevato da altri studi (Prandi 2002; Stewart 2002)⁶⁰, un altro aspetto interessante, e molto saldo nella tradizione, è che al congiuntivo siano associati dei significati, in particolare quello della possibilità, del desiderio e del dubbio. Questa è un'interpretazione che nasce con le grammatiche ottocentesche, mentre fino a quel momento era prevalsa l'idea, ereditata dalle grammatiche latine, che il congiuntivo segnalasse la subordinazione e fosse dunque privo di un contenuto semantico proprio. Vedremo in seguito che questa concezione non è del tutto scomparsa dagli studi sull'italiano, ma è indubbio che la visione del congiuntivo come modo dell'irrealtà e della soggettività è in ogni caso la più comune anche fra le grammatiche odierne. È stato sottolineato in diversi casi (vedi il paragrafo successivo), come dare un'interpretazione univoca agli usi del congiuntivo italiano non sia un compito così pacifico e come il congiuntivo sia riscontrabile anche in frasi che esprimono una situazione reale; tuttavia,

si percepisce, insomma, una certa fatica ad allontanarsi da questo significato stereotipico, anche se in certe grammatiche qualche breve accenno a questo ‘congiuntivo della realtà’, se così lo vogliamo chiamare, si può senza dubbio trovare (Stewart 2002: 114).

Si fa qui riferimento al caso delle subordinate rette da predicati fattivi o valutativi, ovvero il congiuntivo chiamato tematico da Wandruszka (1991), a cui infatti va riconosciuto “il merito di aver portato una boccata di aria fresca alla descrizione del congiuntivo, di aver estirpato certe idee antiquate e improponibili.” (Stewart 2002: 118). Se questo è vero nel caso del congiuntivo

⁵⁸ Mi riferisco principalmente a Renzi/Salvi/Cardinaletti (1988) e Serianni (1988). Troviamo un'impostazione diversa, invece, nel manuale di Prandi e De Santis (2019)

⁵⁹ “Only 3% of governors (N=15/488) were graced with a mention in more than 10 grammars, which is barely a quarter of the entire compendium.” (Digesto 2019: 24)

⁶⁰ Questo è evidente anche se si sfoglia un qualsiasi manuale di grammatica per le scuole. Un approfondimento in questo senso si può trovare nel capitolo 5.

della realtà, per usare le parole di Stewart (2002), la ragione semantica viene comunque richiamata, in Wandruszka (1991) come in molti altri, quando si tratta di rendere conto dei casi di alternanza di modo.

Nel paragrafo dedicato agli studi sul congiuntivo italiano, si mostrerà che è molto complesso individuare in maniera precisa quali sono i criteri seguiti dai parlanti nella selezione del modo; inoltre, è possibile individuare esempi, in corpora di italiano, che contraddicono l'idea tradizionale che la selezione di indicativo o congiuntivo corrisponda a diversi gradi di certezza. Ne riporto uno:

(51) Mi sembra abita a Santa Lucia, è possibile? (LIP.314.28, citato in Digesto 2019: 69)

In questo esempio, possiamo vedere, dall'espressione di incertezza *è possibile*, che il parlante non è affatto certo della frase appena pronunciata.

Ci occuperemo ora di approfondire le funzioni e i contesti d'uso del congiuntivo italiano, seguendo le grammatiche di riferimento, in particolare Renzi/Salvi/Cardinaletti (1988) e Serianni (1988). Secondo quest'ultimo, la funzione dei modi è quella di esprimere l'atteggiamento del parlante nei confronti di ciò che dice e, in particolare:

il modo indicativo presenta un fatto nella sua realtà [...] e 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 (Serianni 1988: 382-383).

Tuttavia, in più di un'occasione viene sottolineato che questi sono valori generici, che non sempre vengono espressi nei reali contesti d'uso dei modi:

in alcune subordinate il congiuntivo riflette bene la componente volitiva-potenziale-dubitativa considerata tradizionalmente caratteristica di questo modo verbale [...]. In altre subordinate, il congiuntivo non è portatore di specifici significati rispetto all'indicativo, ma può essere preferito ad esso per ragioni stilistiche, in quanto proprio di un registro più sorvegliato, oppure perché è richiesto da particolari reggenze (Serianni 1988: 475-476).

Per quanto riguarda i contesti d'uso del congiuntivo italiano, si sottolinea che, pur svolgendo un numero limitato di funzioni anche nelle frasi indipendenti, è impiegato principalmente nelle subordinate (Serianni 1988). Per quanto riguarda le frasi indipendenti, "il congiuntivo si può impiegare nelle interrogative con valore dubitativo, nelle volitive (congiuntivo esortativo o permissivo) e nelle ottative" (Serianni 1988: 476); fra le frasi subordinate, il congiuntivo si trova nelle subordinate avverbiali, in certi tipi di relative e nelle subordinate argomentali (completive e interrogative indirette). In tutti questi contesti, accanto al congiuntivo si può utilizzare anche l'indicativo, a seconda del predicato o della congiunzione reggente oppure per ragioni stilistiche. In questo lavoro, ci occuperemo principalmente del congiuntivo nelle subordinate completive, dal momento che è soprattutto questo il contesto linguistico in cui, secondo ciò che indica la letteratura in merito, il congiuntivo è vittima di recessione a favore dell'indicativo.

Si può dire che la grammatica di Serianni (1988), quando tratta del modo congiuntivo nelle subordinate complete, non si pone l'obiettivo di fornire spiegazioni riguardo alla sua distribuzione: la definizione appena riportata è, infatti, uno dei pochi passi in cui si fa riferimento a un "significato" del modo congiuntivo, mentre l'intenzione generale sembra quella di dare indicazioni riguardo ai contesti d'uso.

La fonte primaria di Serianni è la monografia sul congiuntivo italiano di Schmitt Jensen (1970), in cui vengono individuate quattro categorie di espressioni reggenti:

- a) verbi che richiedono normalmente il congiuntivo; b) verbi che richiedono l'indicativo;
- c) verbi in cui l'alternanza di modo corrisponde a diverse accezioni di significato; d) verbi in cui tale alternanza sembra priva di fondamenti semantici (Serianni 1988: 555).

Questa ripartizione viene seguita in linea generale da Serianni, che trascurerà però la quarta classe in quanto meno significativa. Vengono quindi elencate classi di verbi, con relativi esempi, e viene indicato con quale modo verbale si costruiscono, facendo particolare attenzione ai casi che assumono significati differenti a seconda del modo. In particolare, viene portato l'esempio del verbo *capire* e l'esempio del verbo *pensare* (Serianni 1988: 556-557):

Capire, comprendere (+ indic. 'rendersi conto', come atto di pura comprensione intellettuale: "capivo che lei se n'era accorta" Pavese; + congiunt. 'trovare naturale', attraverso una valutazione soggettiva, aderendo effettivamente all'azione verbale: "per te, che sai giocare, capisco che le americane non abbiano molto senso" Pavese). [...]

Pensare (+ indic. 'riflettere': "e pensare che erano costrette a cucir loro le camicie" Palazzeschi; + congiunt. 'supporre': "mi parve una sciocchezza pensare che qualcosa potesse andare male" Fondagni)

In aggiunta, viene fatto l'esempio dei verbi di dire, che solitamente reggono l'indicativo ma che si possono costruire con il congiuntivo quando si vuole dare un significato volitivo al verbo. Vediamo che si tratta di vere e proprie accezioni diverse che il predicato principale assume, e non di sfumature date dal parlante alla frase.

Il saggio sulle subordinate al congiuntivo contenuto nella Grande grammatica italiana di consultazione (Wandruszka 1991) presenta una trattazione approfondita e dettagliata dei diversi usi del congiuntivo italiano nelle frasi subordinate. Qui troviamo, a differenza di quello che avviene nella grammatica di Serianni (1988) una trattazione esplicativa, oltre che descrittiva, dei diversi valori del congiuntivo italiano in frasi dipendenti. In particolare, vengono individuati tre tipi di congiuntivo: il congiuntivo volitivo, il congiuntivo dubitativo e il congiuntivo tematico, fattivo o di valutazione.

Il congiuntivo volitivo si utilizza nelle frasi

che esprimono la volontà del soggetto sintattico o del SOGGETTO della predicazione riguardo al contenuto della frase subordinata. [...] A differenza delle frasi principali al congiuntivo, qui il significato volitivo non viene indicato solo dal predicato che descrive uno stato di cose, ma primariamente da un'espressione lessicale della frase sovraordinata (Wandruszka 1991: 416).

Le espressioni che reggono il congiuntivo volitivo possono essere verbi, nomi o aggettivi accompagnati da copula, ed esprimono una volontà, un desiderio, una richiesta, un ordine, un divieto o un permesso. Questo è il tipo di congiuntivo che troviamo in dipendenza da predicati desiderativi, come *spero* e *voglio* e da aggettivi come *necessario*:

(52)

- a. Speriamo che gli faccia piacere;
- b. Voglio che nessuno dica una parola;
- c. È necessario che tu parta subito. (Wandruszka 1991: 426; 416; 417)

Il congiuntivo è volitivo anche quando si costruisce con i verbi di *dire*, che in questo caso assumono il significato di *dire + volere* o *dire + dovere* (per esempio: *Ho detto al cameriere che mi portasse due caffè*, Wandruszka 1991: 422).

Il secondo tipo di congiuntivo è detto *dubitativo* e rientra nell'ambito della modalità epistemica: il parlante o il soggetto della predicazione si esprimono riguardo alla "validità di un'asserzione oppure della possibilità di esistenza di uno stato di cose" (Wandruszka 1991: 418). Questo è il tipo di congiuntivo che troviamo in dipendenza da predicati di opinione, come *credo*, *penso* o aggettivi e nomi come *possibile*, *probabile*, *dubbio*, *idea*.

(53)

- a. Molti credono che la borsa abbia toccato il suo tetto;
- b. Qualcuno pensa che siano probabili nuove elezioni;
- c. È molto probabile che il presidente rivolga un messaggio al paese;
- d. Mi venne l'idea che Cecilia volesse annunciarmi una decisione definitiva. (Wandruszka 1991: 434; 436; 447; 450)

Le frasi epistemiche esprimono varie gradazioni: da una certezza assoluta o relativa, a vari gradi di dubbio e insicurezza.

Il terzo tipo di congiuntivo, al contrario, non si trova in frasi che esprimono un dubbio o un desiderio, ed è definito congiuntivo tematico, o fattivo, di valutazione. Si tratta del congiuntivo retto da predicati come *dispiacersi*, o da aggettivi come *felice*, *normale*, *logico*:

(54)

- a. Gli dispiace che Martina sia già partita;
- b. Ero felice che fossero venuti. (Wandruszka 1991: 418)

Qui

la verità della frase dipendente e la certezza del soggetto della predicazione o del parlante non sono affatto in discussione. [...] Si tratta piuttosto del fatto che la verità della frase dipendente è *presupposta* dal parlante (Wandruszka 1991: 419).

Le frasi che si trovano in dipendenza da questo tipo di predicati hanno un valore comunicativo debole e vengono definite *tematiche*, perché alla presupposizione di fattività sul piano pragmatico corrisponde, a livello discorsivo, il fatto che contengono informazioni date, quindi note ai partecipanti allo scambio.

Questo tipo di congiuntivo si differenzia dai congiuntivi epistemico e deontico in quanto è considerato un'innovazione, seppure non recente⁶¹: l'uso del congiuntivo in contesti fattivi non sembra essere stato ereditato dal latino e, inoltre, in italiano antico non è frequente quanto in italiano contemporaneo; secondo Vegnaduzzo (2010: 973), questo suggerisce che l'impiego del congiuntivo in questi contesti “fosse in it. ant. [italiano antico] solo incipiente e il suo uso dipendesse invece dalle proprietà semantiche degli elementi reggenti”.

Rati (2004), sulla base di uno spoglio di testi scritti dalle origini al Quattrocento, critica apertamente questa posizione, sottolineando che “per i verbi fattivi la situazione dell'italiano antico non appare così diversa rispetto a quella moderna” (Rati 2004: 42); secondo la studiosa, l'alternanza modale in questo contesto, in italiano antico, non è portatrice di differenze di significato e il congiuntivo ha invece la funzione di segnalare la non-comunicatività della frase (come dice Wandruszka, 1991, riguardo allo stesso contesto in italiano moderno). Vegnaduzzo (2010: 712), al contrario, sostiene che in italiano antico la scelta del modo in dipendenza da questi predicati è dettata da criteri semantici, caratteristica che lo differenzia dunque dall'italiano moderno.

In ogni caso, sembra essere assodato che ci troviamo di fronte a un'espansione delle funzioni del congiuntivo rispetto al latino, il quale, da portatore di modalità epistemica e deontica, diviene espressione di tematicità, valore non armonico rispetto alle funzioni che aveva in latino:

so the Romance subjunctive developed a new function which it did not have in Latin: that of signalling the theme of the sentence. This non-etymological or non-harmonic (Bybee/Perkins/Pagliuca 1994: 218ff.) subjunctive now regularly appears in subject clauses in all three languages [francese, spagnolo e italiano] (Lamiroy/De Mulder 2011: 256)⁶².

Può essere interessante, considerati gli scopi di questo lavoro, soffermarci sui casi di variabilità nella selezione del modo individuati nella trattazione di Wandruszka (1991). È nel caso del congiuntivo dubitativo che ne troviamo la maggior parte: i predicati di opinione, che, come abbiamo visto, si costruiscono prevalentemente con il congiuntivo, ammettono l'utilizzo del modo indicativo, soprattutto nella lingua non sorvegliata. È il caso, ad esempio, del verbo *dubito* che, quando preceduto da negazione, arriva ad esprimere una quasi-certezza, favorendo la costruzione con l'indicativo (“*Non dubito che è molto intelligente* [...] dal punto di vista semantico corrisponde ampiamente a *sono convinto che è molto intelligente*”, Wandruszka

⁶¹ Paganelli (2021), grazie a uno spoglio di CORIS e DIACORIS ha rilevato che il congiuntivo era già predominante in questi contesti nei testi datati dal 1861 al 2020.

⁶² Su questo vedi anche Carlier/De Mulder/Lamiroy (2012); Renzi (2019); Cerruti/Ballarè (*in stampa*).

1991: 432). In altri casi, è possibile utilizzare l'indicativo per indicare che si intende presentare il contenuto della subordinata come un fatto, come ad esempio con i predicati *credere*, *negare*, *accadere*⁶³. Porto alcuni esempi (Wandruszka 1991: 433, 434, 446):

(55)

- a. La bambina negava che aveva trovato la chiave sotto la porta;
- b. Credo che ho dimenticato gli occhiali proprio lì;
- c. È accaduto che un camion è precipitato.

Secondo Wandruszka (1991), nel primo esempio il parlante costruisce la frase con l'indicativo perché sa oppure è fortemente convinto che il contenuto della subordinata corrisponda a verità. Nel secondo esempio, il parlante vuole esprimere, nuovamente, una forte convinzione, mentre nel terzo si usa l'indicativo per riferirsi a un fatto realmente accaduto (in questo caso, è favorito dall'aspetto perfettivo del verbo della principale). Vediamo, dunque, che in maniera sistematica la sostituzione del congiuntivo con l'indicativo è collegata all'intenzione di esprimere un fatto o un minor grado di soggettività. Viene aggiunto, inoltre, che fattori come la negazione favoriscono il congiuntivo.

Per quanto riguarda il congiuntivo tematico, in primo luogo, si sottolinea la differenza di significato fra *capire/comprendere* + indicativo o + congiuntivo, come già osservato da Serianni (1988). Se si esclude questo caso, in cui l'alternanza dei modi esprime una differenza di significato vera e propria, l'uso dell'indicativo è ammesso con la maggior parte dei predicati senza differenze di significato: non sarebbe infatti possibile mettere in discussione la fattività della subordinata. In questo caso, la scelta fra i due modi è considerata unicamente una scelta di registro, mentre, nel caso del congiuntivo dubitativo, accanto al registro troviamo anche motivazioni legate alle sfumature di significato.

Osservando il modo in cui vengono discussi i casi di alternanza nella selezione del modo, è possibile notare come emerga una concezione dell'indicativo come modo della realtà e della fattualità, e del congiuntivo come modo dell'incertezza, specialmente nel caso dei congiuntivi dubitativo e volitivo, accanto all'indicazione di registro.

Può essere opportuno, a questo punto, fare un accenno al manuale di linguistica e grammatica italiana di Prandi e De Santis (2019). Qui non viene data una definizione precisa del modo congiuntivo e ci si cura di specificare che:

studiando la frase complessa ci siamo già resi conto che i modi non hanno valori stabili, ma valori che dipendono dalle costruzioni nelle quali si trovano (Prandi/De Santis 2019: 401).

⁶³ Il congiuntivo retto da *accadere* viene considerato da Wandruszka (1991) dubitativo, sebbene si sottolinei che non è facile classificarlo. Si vedrà in seguito che, in questo lavoro, *accadere* e verbi dal significato simile saranno considerati in maniera distinta.

Il capitolo dedicato alla morfologia delle parti del discorso segue, infatti, quello dedicato alla sintassi della frase semplice e del periodo. Se si guardano i paragrafi in cui si descrivono le subordinate complete, emerge chiaramente che è il verbo della principale a governare il modo della subordinata e la scelta fra indicativo e congiuntivo non è condizionata dal significato espresso né funzionale alla sua espressione. A scanso di equivoci, viene fatto l'esempio dell'alternanza fra congiuntivo e indicativo nelle subordinate rette da verbi come *credere*:

sembra naturale pensare che *credere* regga l'indicativo quando esprime una certezza e il congiuntivo quando esprime un'ipotesi. In realtà, uno studio accurato del rapporto tra usi e credenze ha dimostrato che questa correlazione non esiste (Prandi/De Santis 2019: 201).

Secondo gli autori, è il registro linguistico a condizionare la scelta del modo: “in queste frasi il congiuntivo rappresenta una forma colta, non una forma di modulazione specifica del pensiero” (Prandi/De Santis 2019: 48).

3.3.3 Gli studi sul congiuntivo italiano

Dopo aver osservato da vicino come il congiuntivo nelle subordinate complete viene trattato nelle grammatiche di riferimento della lingua italiana, sarà necessario fare una panoramica sugli studi che si sono occupati di questo tema⁶⁴.

Un primo approccio allo studio del congiuntivo nelle lingue romanze lo considera una struttura portatrice di significati, che variano da studioso a studioso. Giorgi e Pianesi (1997), ad esempio, propongono un'analisi della distinzione fra indicativo e congiuntivo in termini di *realis* e *irrealis*: le diverse classi semantiche di predicati reggenti si caratterizzano per un diverso grado di realtà o irrealtà, che giustificherebbe la selezione del modo. Questa analisi mostra aspetti particolarmente interessanti (in particolare, il confronto fra lingue diverse) ma non riesce a motivare l'impiego dell'indicativo in alcuni casi, ad esempio con predicati come *sognare* e *immaginare*⁶⁵, che sono espressione di un mondo fittizio ma si costruiscono comunque con il modo indicativo.

In altri lavori (Hooper 1975; Klein 1975; Lindschow 2010), il modo congiuntivo viene associato all'incertezza e all'indeterminatezza: questi studi sottolineano il suo carattere non-assertivo, proprietà che lo distingue dall'indicativo, modo dell'assertività. La classificazione categorica dei contesti come assertivi o non-assertivi è stata, però, messa in discussione di fronte ai casi di alternanza fra i due modi negli stessi contesti (vedi Digesto 2019: 67).

Altri studi (ad esempio, Giannakidou/Mari 2015; Mari 2016) attribuiscono al congiuntivo un valore di soggettività: secondo questa interpretazione, il parlante sceglie se utilizzare l'indicativo o il congiuntivo a seconda del grado di soggettività che vuole esprimere. L'approccio che caratterizza questi studi, tuttavia, è stato criticato in quanto, quando sono in gioco sfumature di significato molto sottili derivanti dall'atteggiamento psicologico del parlante, “this makes the analyst's task of identifying the contexts that should license the subjunctive much harder” (Digesto 2019: 67). Distinguere fra questi contesti è infatti possibile

⁶⁴ Revisioni della letteratura sul congiuntivo molto dettagliate si possono trovare in Schneider (1999) e Digesto (2019).

⁶⁵ Questo aspetto viene commentato da Prandi (2002), come vedremo in seguito.

solo a patto di individuare elementi linguistici espliciti che rivelerebbero le effettive intenzioni del parlante, e studiare la loro co-occorrenza alternativamente con l'indicativo o il congiuntivo. Queste spie non sono però sempre rintracciabili nella conversazione o nel testo in maniera precisa e affidabile.

Come abbiamo già visto nel paragrafo precedente e come vedremo nel capitolo 5, l'idea che il congiuntivo trasmetta una serie di significati è ben radicata nella tradizione grammaticale italiana.

Un approccio differente è quello di Wandruszka (1991), che, come abbiamo visto nel paragrafo 3.3.2, è composito: secondo lo studioso, in alcuni casi il congiuntivo viene selezionato a seconda della semantica del predicato reggente (congiuntivo volitivo e dubitativo); in altri, il congiuntivo si seleziona per motivi pragmatico-comunicativi, quando la frase subordinata è presupposta e non asserita (congiuntivo tematico). “Il contenuto presupposto, a differenza del contenuto asserito, sarebbe espresso al congiuntivo in quanto non dà un contributo attivo alla comunicazione” (Prandi 2002: 31). Il congiuntivo in dipendenza dai predicati fattivi si spiegherebbe, dunque, in questo modo: il parlante, infatti, non comunica realmente il contenuto della subordinata, ma si limita a commentarlo.

La critica principale a questo lavoro è quella di “scegliere il principio a seconda della spiegazione a cui si vuole arrivare” (Schneider 1999: 29): non sempre è chiaro, infatti, perché il principio pragmatico-comunicativo non si possa applicare anche ai primi due tipi di congiuntivo. Non è ritenuta una spiegazione sufficiente quella addotta in Wandruszka (1991: 474): “se un predicato appartiene contemporaneamente all'ambito epistemico e a quello tematico, la sua reggenza modale si conforma, in linea di principio, al primo”. Anche Prandi (2002) propone una critica di questo tipo:

la spiegazione è visibilmente *ad hoc*, dato che l'indicativo non è per nulla incompatibile con la presupposizione di verità. *Accorgersi* è un verbo fattivo esattamente come *sorprendersi* o *dispiacere*, ma regge l'indicativo (Prandi 2002: 31).

La teoria di Wandruszka (1991) ha tuttavia degli indubbi punti di forza: gli studiosi che hanno tentato di individuare una spiegazione unica per rendere conto di tutti i contesti d'uso del congiuntivo hanno spesso dovuto ricorrere a spiegazioni incoerenti o così vaghe da perdere di senso⁶⁶. Secondo Stewart (2002: 118) il saggio di Wandruszka (1991) “ha il grande merito di aver portato una boccata di aria fresca alla descrizione del congiuntivo, di aver estirpato certe idee antiquate e improponibili”.

Un approccio ancora diverso è quello di Schneider (1999), che osserva il comportamento di indicativo e congiuntivo nelle frasi complete nel corpus del LIP (Lessico di frequenza dell'Italiano Parlato⁶⁷). Nel suo studio, Schneider (1999) si pone l'obiettivo di individuare se il modo congiuntivo nell'italiano parlato si possa definire il modo della non-asserzione e sia

⁶⁶ Su questo, vedi anche Schneider (1999: 34). È di particolare interesse per questa ricerca che fra le interpretazioni dette unitaristiche dallo studioso ci sia anche la grammatica di Serianni (1988).

⁶⁷ De Mauro/Mancini/Vedovelli/Voghera (1993).

quindi neutro dal punto di vista del significato o se sia portatore di modalizzazione, quindi dia un apporto al significato della frase.

I contesti assertivi e quelli non assertivi vengono definiti, in questo studio, secondo diversi criteri: in particolare se la reggente può essere messa in posizione parentetica o se la subordinata può essere dislocata a sinistra, e quindi la reggente fungere da rema, allora la dipendente è assertiva; al contrario, se queste condizioni non si verificano o se la subordinata può essere trasformata in un SN, allora risulta non assertiva.

Da uno spoglio e un'analisi quantitativa del modo selezionato da ciascuna classe di predicati nei dati presi in considerazione, lo studioso conclude che

per la maggioranza, le clausole al congiuntivo non sono frasi a illocuzione neutralizzata. [...] Deduciamo che nell'italiano parlato moderno il congiuntivo è (ancora?) prevalentemente un segno (seppur concomitante) di illocuzione e valutazione epistemica piuttosto che un segno di neutralizzazione (Schneider 1999: 190).

Secondo lo studioso, dunque, non è possibile escludere del tutto la presenza di un apporto semantico del congiuntivo, sebbene emerga chiaramente dal suo studio che il significato espresso non è in nessun modo uguale in tutti i contesti.

Di stampo differente sono gli studi che considerano il congiuntivo come modo della subordinazione. Secondo questa interpretazione, il congiuntivo nelle frasi subordinate non contribuirebbe in alcun modo alla semantica della frase, ma segnalerebbe solamente la sua dipendenza. Troviamo questa ipotesi in Schmitt Jensen (1970), in una monografia dedicata al congiuntivo italiano e all'individuazione dei predicati con cui si costruisce. Secondo l'autore, il congiuntivo è il modo non marcato nelle frasi dipendenti, ed è più che altro l'indicativo a necessitare di una spiegazione, in quanto si trova in dipendenza da espressioni reggenti molto meno omogenee fra di loro. Inoltre, nelle subordinate anteposte e nei periodi in cui il complementatore *che* viene omissivo, il congiuntivo è obbligatorio a prescindere dal predicato principale: questo modo verbale, in questi casi, sarebbe sufficiente a codificare la dipendenza fra le due frasi senza bisogno di elementi che le uniscano.

Schneider (1999), tuttavia, solleva un'obiezione a questa ipotesi, sostenendo che la presenza dell'indicativo in un ampio numero di frasi subordinate contraddice questa teoria: "non si può semplicemente interpretare il congiuntivo come segno di subordinazione sintattica. Solo un quarto delle clausole argomentali del corpus LIP sono al congiuntivo" (Schneider 1999: 28). Anche secondo Stewart (2002), la spiegazione sintattica non è convincente, in quanto è contraddetta dall'uso del congiuntivo nelle frasi indipendenti e, inoltre, viene spesso adottata dalle grammatiche solo quando la spiegazione semantica (il congiuntivo come espressione della soggettività e dell'irrealità) non è applicabile.

Pressoché nessuna trattazione del congiuntivo italiano manca di indicarlo come il modo della subordinazione; questa interpretazione non viene però presentata come in conflitto con l'interpretazione semantica, vale a dire l'idea che il congiuntivo abbia a tutti gli effetti un significato proprio. Questo nemmeno riguardo agli stessi contesti linguistici: leggiamo, ad esempio, in Simone (1993) che la differenza fra congiuntivo e indicativo è particolarmente evidente, nelle complete oggettive in dipendenza da verbi come *essere sicuro*, che si

costruiscono con l'indicativo quando si vuole riportare un fatto e con il congiuntivo quando si vuole esprimere certezza. Più avanti, invece, leggiamo:

ciò non toglie che, in numerosi casi (specialmente in dipendenza dai verbi di credere) il congiuntivo sia semplicemente una marca di dipendenza: *Sono persuaso che il colpevole sia tu. Sono certo che stia piovendo.* In questi casi, esso non ha alcuna funzione specifica, e serve solamente a contrassegnare l'enunciato come accurato (Simone 1993: 80).

È possibile notare come proprio questa debolezza funzionale venga considerata una possibile causa della sua graduale regressione.

Che il congiuntivo sia principalmente il modo della subordinazione emerge in una certa misura anche dagli studi di Prandi (2002, 2015) e dai suoi testi di grammatica (Prandi/De Santis 2019, 2020). Secondo lo studioso, l'obiettivo che si pongono tutti gli studi di questo ambito "si fonda su un presupposto tutt'altro che ovvio: il congiuntivo ha in tutti i suoi usi un valore in quanto congiuntivo, e questo valore è sostanzialmente uno" (Prandi 2002: 29). Le difficoltà riscontrate da chi ha cercato di afferrare il valore del congiuntivo sono dovute al fatto che si sta cercando di associare a questo modo usi che non hanno niente a che vedere l'uno con l'altro, ma che piuttosto testimoniano l'assenza di un valore unico.

Secondo Prandi (2002), è solo nei casi in cui vi è alternanza libera fra indicativo e congiuntivo che può essere "coerente parlare di un contributo del congiuntivo al valore modale della proposizione subordinata" (Prandi 2002: 40). Non è però pacifico, a mio parere, distinguere in quali casi questa alternanza sia significativa⁶⁸, anche se l'assenza delle completeive fra gli esempi portati a sostegno di questa affermazione può far pensare che la scelta del modo sia obbligatoria in questo caso.

Una certa interpretazione del saggio di Prandi potrebbe indurci a pensare che solamente i casi che presentano una reale differenza di significato (vedi i casi già elencati nel paragrafo dedicato al congiuntivo nelle grammatiche di riferimento) corrispondano a quelli considerati "con alternanza libera"; una lettura diversa potrebbe però includere in questa categoria tutti i predicati che aprono a ventagli di sfumature di significato, come accade con una varietà di predicati.

In altri contributi dello stesso studioso, tuttavia, viene sottolineato in maniera piuttosto esplicita come l'alternanza modale nelle frasi completeive non sia portatrice di significato:

sembra naturale pensare che *credere* regga l'indicativo quando esprime una certezza e il congiuntivo quando esprime un'ipotesi. [...] In realtà, uno studio accurato del rapporto tra usi e credenze ha di mostrato che questa correlazione non esiste (Prandi/De Santis 2019: 201).

Da qui si evince che la scelta fra i due modi è dunque dovuta al verbo o alla congiunzione reggente e, inoltre, a motivi di registro linguistico: "l'osservazione degli usi di registro basso

⁶⁸ Viene citata la differenza fra *perché* causale e finale, fra i diversi tipi di periodo ipotetico e fra le frasi relative con antecedente definito o indefinito.

porta un ulteriore argomento all'idea che il congiuntivo, controllato dal verbo principale, non dia un contributo proprio al contenuto della completiva" (Prandi 2015: 153).

3.3.4 Recessione del congiuntivo come tratto del neostandard.

All'uso adeguato del congiuntivo è spesso dedicata un'attenzione particolare dai parlanti di italiano, come viene sottolineato da numerosi autori (Stewart 2002; Della Valle/Patota 2009; Digesto 2019 e molti altri): "un congiuntivo ritenuto sbagliato o mancato viene percepito come il più grave degli errori, quello che più degli altri dimostra scarsa confidenza con le regole della lingua" (Della Valle/Patota 2009: 9), mentre viene sottolineato da Stewart (2002) come la teoria secondo cui "uno che sbaglia il congiuntivo non sa la grammatica" (Stewart 2002: 106) sia piuttosto diffusa. È facile notare che l'uso scorretto del congiuntivo è considerato sintomo di ignoranza per eccellenza, anche grazie ai numerosi impieghi, con funzione ironica e comica, nel mondo del cinema⁶⁹.

Come già approfondito nel capitolo 1, grazie ai cambiamenti storici e sociali del secondo Dopoguerra, l'italiano si diffonde a fasce sempre più ampie della popolazione e subisce profondi mutamenti. Attraversa, infatti, un processo di oralizzazione che vede la diffusione di costrutti e forme estranee allo standard, che risalgono verso la norma. Sin dai primi studi sul tema (Sabatini 1990; Berruto 2012², fra gli altri), i fenomeni considerati neostandard includono l'estensione dell'indicativo a contesti propri del congiuntivo, in particolare in alcuni contesti. Secondo Sabatini (1990), è possibile considerare un fenomeno neostandard

l'indicativo invece del congiuntivo nei seguenti cinque casi: dopo i *verba putandi* (*credo che hai ragione*); dopo una dichiarativa negativa (*non dico che hai torto*); in un'interrogativa indiretta (*gli chiesi se poteva aiutarmi*); nel periodo ipotetico dell'irrealtà (*se me lo dicevi ci pensavo io*); nelle relative restrittive (*sei l'unico che parla l'arabo*). (Sabatini 1990: 98).

Leggiamo in Berruto (2012²) che il congiuntivo nell'italiano contemporaneo è certamente in recessione, soprattutto in dipendenza dai *verba putandi* e, in particolare, nelle varietà centro-meridionali dell'italiano. Viene sottolineato, tuttavia, che la questione è piuttosto complessa:

se l'italiano radiofonico, anche colto, pare desolatamente povero di congiuntivi, non è chiaro quanto di questo vada attribuito al fatto che si è portati molto di più a cogliere i casi in cui l'indicativo 'stona' e quindi a trascurare i congiuntivi "correttamente" realizzati. [...] Si tratta di uno di quei casi, evidentemente, in cui un vasto spoglio degli usi effettivi potrebbe anche portare sorprese (Berruto 2012²: 70).

Secondo lo studioso, le cause alla base di questo fenomeno sono molteplici: la complessità della forma e della distribuzione del congiuntivo, che è dunque oggetto di semplificazione; l'influenza esercitata dai dialetti di alcune regioni, in particolare del centro-sud, e dalle lingue europee che usano il congiuntivo in maniera più ridotta. Viene sottolineato, inoltre, che l'uso dell'indicativo in luogo del congiuntivo è attestato già nell'italiano antico, ma "il neo-standard

⁶⁹ È possibile trovarne una raccolta in Della Valle/Patota (2009: 10-12).

attuale sembra comunque sulla via della progressiva estensione” (Berruto 2012²: 71). Il congiuntivo rimane piuttosto stabile, al contrario, in dipendenza da verbi di volontà.

Secondo Benincà (1993), il congiuntivo ha un valore debole, al punto che talvolta si deve appoggiare al verbo che lo regge (ad esempio, per quanto riguarda il riferimento temporale o la semantica). È per questo che le sue funzioni vengono assorbite dall’indicativo presente, il cui valore sta divenendo sempre più generico come si può notare nel suo impiego al posto del futuro o con valore atemporale. È più difficile che le cause della sua recessione siano l’influenza dei dialetti, che mantengono invece un congiuntivo stabile, o lingue straniere come l’inglese. Inoltre, i parlanti tendono a essere poco esposti alle forme del congiuntivo nella lingua parlata, che, oltre ad essere evitate più possibile, non sempre sono morfologicamente distinguibili da quelle dell’indicativo: “questo fatto riduce ulteriormente le occasioni di distinguere il congiuntivo dall’indicativo in italiano e può contribuire a una progressiva perdita della sensibilità alla distinzione stessa dei due modi verbali” (Benincà 1993: 262). Si fa qui riferimento alla seconda persona singolare (*canti*) e plurale (*cantiamo*) del congiuntivo presente che non sono distinguibili dalle persone corrispondenti dell’indicativo.

Viene spesso sottolineato che la sovraestensione dell’indicativo a svantaggio del congiuntivo sembra colpire in maniera particolare la seconda persona singolare del verbo, almeno nel caso del congiuntivo presente (Serianni 1988). La causa di questa peculiarità è probabilmente da ricercarsi nell’omonimia fra le tre persone singolari del presente congiuntivo, che non sono morfologicamente distinte. Per questo motivo, il pronome soggetto di seconda persona singolare *tu* è obbligatorio con il congiuntivo presente (*Pensano che tu sia in grado*, Benincà 1993: 259) mentre, mancando il pronome, la forma verbale viene interpretata come flessa alla I o alla III persona singolare. Inoltre,

la seconda persona del congiuntivo presente è distinta dalla persona corrispondente dell’indicativo solo nella seconda e nella terza coniugazione (verbi in *-ere* e in *-ire*), mentre nella prima le due forme sono identiche, tranne che per l’obbligatorietà del soggetto pronominale del congiuntivo (Benincà 1993: 262).

Per ragioni di economia, il parlante sarebbe dunque portato, specialmente nella lingua orale, a preferire l’indicativo, quando si tratta di seconda persona singolare, per evitare di specificare il pronome soggetto, “esplicitazione che non è usuale nell’italiano corrente contemporaneo, tranne che in casi particolari” (Serianni 1988).

La recessione del congiuntivo a favore dell’indicativo ha dato spesso luogo ad atteggiamenti allarmisti, che considerano il congiuntivo una specie di via d’estinzione da proteggere (Trabalza 1908; Fochi 1957, citati in Digesto 2019; Simone 1993): “The subjunctive, therefore, represents something of a cultural inheritance that speakers should maintain and protect” (Digesto 2019: 3).

La perdita del congiuntivo è una fonte di preoccupazione perché, spesso, si ritiene che la sua scomparsa causi la perdita di sfumature linguistiche: un italiano senza il congiuntivo è dunque un italiano più povero e piatto, privo di sfaccettature. Al congiuntivo, infatti, è tradizionalmente associato un unico valore, quello dell’incertezza e dell’irrealtà, che verrebbe dunque perso se

questo modo scomparisse del tutto; tuttavia, abbiamo visto che non è possibile individuare un'unica funzione e un unico significato del modo congiuntivo:

è chiaro che l'idea di morte segnala semplicemente la nostra incapacità di sganciare una forma da una funzione, con la quale la nostra intuizione di parlanti, quando non addirittura i nostri pregiudizi, l'hanno sbrigativamente identificata (Scheda/Prandi/Mazzoleni 2002: 10).

Numerosi studi hanno mostrato come il congiuntivo sia in realtà lontano dallo scomparire del tutto. Secondo un'indagine di Seriani (1986), il congiuntivo è presente nella lingua della letteratura non solo colta, ma anche nei romanzi rosa, nei fotoromanzi e nei fumetti; dal già citato studio di Schneider (1999), emerge chiaramente che, anche nella lingua parlata, il congiuntivo non è prossimo all'estinzione. Come vedremo in seguito, da studi recenti sulla lingua del web e del parlato televisivo emerge che le percentuali di congiuntivo non sono tanto ridotte quanto ci si aspetterebbe. Se si prende infine in considerazione la varietà di italiano oggetto di studio in questo lavoro, vale a dire la scrittura scolastica, vediamo che gli studi che si sono occupati di indagarla non includono l'uso del congiuntivo fra le principali difficoltà; lo stesso si può dire riguardo a testi di studenti universitari⁷⁰.

Come vedremo a breve, il fenomeno della recessione del congiuntivo italiano è stato indagato con approcci e metodologie variegati.

In primo luogo, Gatta (2002) analizza l'uso del congiuntivo italiano in un corpus di parlato televisivo (notiziari e talk show). In questo studio si osserva che i verbi reggenti più ricorrenti sono i verbi di opinione, fra i quali *penso*, *credo* e, più raramente, *ritengo*; con questi predicati, il congiuntivo è sistematico e gli indicativi sono rari. Il congiuntivo sembra apparire in maniera regolare in dipendenza dai verbi più frequenti, come appunto *penso* e *credo*, mentre viene sostituito dall'indicativo quando le costruzioni sono più insolite o più complesse:

visto il carattere meno formale della discussione, la ricorrenza costante del congiuntivo sembra essere ascrivibile ad una sorta di repertorio di forme stereotipate depositate nella memoria del parlante (Gatta 2002: 87).

Inoltre, in questo studio, si osserva che, quando il congiuntivo viene sostituito dall'indicativo, i parlanti tendono ad usare espressioni modalizzanti, come ad esempio avverbi o locuzioni, per trasmettere quella soggettività che l'indicativo non può esprimere. In questo caso, dunque, non fungerebbero da *trigger* del congiuntivo, ma al contrario sembrerebbero correlare con l'indicativo.

Anche lo studio di Santulli (2009) si concentra sulle complete in dipendenza da verbi di opinione, questa volta estratte da un corpus di testi scritti sul web (NUNC, Newsgroups UseNet Corpora). Secondo Santulli (2009: 167): “la resistenza del congiuntivo è innegabile e nettissima”, in quanto la percentuale di congiuntivi supera di gran lunga quella degli indicativi, che sono in alcuni casi “decisamente ‘giustificati’ sotto il profilo semantico”. Molti di questi casi, inoltre, sono dovuti all'identità di soggetto fra la principale e la subordinata, che, alla

⁷⁰ Si fa riferimento qui agli studi sull'italiano scolastico e sull'italiano degli studenti universitari già citati nel capitolo 1, nota 13.

forma esplicita, non funziona se costruita con il congiuntivo (vedi, ad esempio, la frase *penso che ho fatto bene a prendere questa decisione*, Santulli 2009: 167).

Di stampo prettamente quantitativo è il lavoro di Lombardi Vallauri (2003), che indaga la presenza degli indicativi pro congiuntivi nel corpus del LIP. Secondo questo studio, la distribuzione di questo fenomeno è omogenea nelle varietà regionali dell'italiano, conclusione che contraddice l'idea che sia più caratteristico delle regioni centrali e meridionali. La variazione diafasica, inoltre, non sembra essere determinante nella scelta del modo: i testi più informali presentano meno strutture che richiederebbero l'uso del congiuntivo, che viene però utilizzato quando richiesto. Un dato interessante, inoltre, viene rilevato raggruppando i contesti a seconda del verbo della subordinata, al contrario di ciò che si fa solitamente:

il verbo *essere* presenta delle percentuali di congiuntivi decisamente più alte del verbo *avere*. Il dato è di proporzioni tali da non potersi considerare casuale. [...] È possibile che questo sia connesso con il maggiore ingombro fonetico delle forme del C [congiuntivo] di *avere*, che le farebbe sentire al parlante come più marcate e dunque lo spingerebbe a evitarle. Un'ipotesi interessante da non scartare a priori è che *essere* sopporti più facilmente il C [congiuntivo] perché è semanticamente più vuoto di *avere* (Lombardi Vallauri 2003: 625).

Emerge, infine, che la categoria dei verbi di desiderio seleziona quasi unicamente il modo congiuntivo, come mostrato anche in altri studi (Wandruszka 1991; Berruto 2012²; Digesto 2019, fra gli altri)

Un punto di vista interessante sul congiuntivo italiano è dato dai contributi di Lamiroy/De Mulder (2011), Carlier/De Mulder/Lamiroy (2012), Poplack *et al.* (2018) e Digesto (2019). Questi studi considerano il processo di scomparsa del congiuntivo nelle lingue romanze come un processo di grammaticalizzazione:

there seems to be widespread agreement, based on a considerable number of linguistic features, that French is the most advanced as compared to its sisters, Italian is intermediate, and Spanish most conservative (Poplack *et al.* 2018: 217).

Questo sarebbe ulteriormente confermato dal fatto che il congiuntivo tematico, considerato di sviluppo "recente", è più stabile in francese, il quale nei contesti fattivi non ammette l'indicativo a differenza di italiano e spagnolo:

it is revealing in this respect that the thematic subjunctive in subject clauses seems to have become the general rule in French: in a recent corpus study (Lagerqvist 2009: 423), not a single case was found in the indicative. Loengarov (2005) similarly underscores the extremely high frequency of the subjunctive after Fr. [French] *le fait que* 'the fact that'. (Lamiroy/De Mulder 2011: 256).

Un'altra conferma della funzione tematica del congiuntivo deriva dallo studio di Cerruti/Ballarè (*in stampa*) condotto sulle completive in dipendenza dai fattivi in un corpus di parlato.

Nell'approccio variazionista adottato in Poplack *et al.* (2018) e Digesto (2019), indicativo e congiuntivo vengono considerati due varianti di una variabile linguistica in senso laboviano, vale a dire "alternate ways of saying the same thing" (Labov 1972: 188), la cui scelta non è

dettata dal caso ma indotta da diversi fattori. Nel caso del congiuntivo, i fattori che, tradizionalmente, vengono considerati rilevanti nella scelta del modo sono la classe semantica del verbo principale, il tipo di frase (affermativa, interrogativa o negativa) e altri indicatori di non-fattualità (avverbi come *forse* o espressioni come *se non sbaglio*; presenza di un verbo modale nella frase principale; modo del verbo della frase principale; apodosi di un periodo ipotetico come frase principale; Poplack *et al.* 2018 e Digesto 2019). L'obiettivo degli studi citati è verificare se e in che misura queste variabili abbiano un impatto effettivo nella selezione del modo:

determining which factors are significant to variant choice can be achieved through multivariate analysis, a statistical method that considers all factors simultaneously, weights the effects of each factor (Digesto 2019: 61).

Secondo i risultati dello studio di Poplack *et al.* (2018), che indaga la grammaticalizzazione del congiuntivo in corpora orali di francese, spagnolo, italiano e portoghese (per l'italiano, C-ORAL-ROM⁷¹), le quattro lingue si trovano a stadi diversi del processo di desemantizzazione del congiuntivo. Più rilevante per gli obiettivi di questo studio, è che

subjunctive selection is constrained neither by contextual elements consistent with its oft-ascribed meanings nor by semantic class of governors harmonic with such meanings. [...] Lexical bias was found to be the major predictor of subjunctive selection (Poplack *et al.* 2018: 248).

Infatti, i fattori che sembrano giocare il ruolo principale nella selezione del modo congiuntivo sono il predicato della frase principale in sé e non, quindi, la classe semantica di appartenenza, e il verbo della subordinata: “the cohort of embedded verbs featuring subjunctive morphology, though theoretically unrestricted, turned out to be limited as well” (Poplack *et al.* 2018: 248). Questo fa pensare che il modo congiuntivo stia attraversando, in misura diversa ma in tutte le lingue romanze, un processo di lessificazione e convenzionalizzazione.

A risultati simili giunge anche Digesto (2019) che, con metodi affini, indaga l'uso del congiuntivo in diversi corpora di italiano: LIP e C-ORAL-ROM per l'italiano contemporaneo; Corpus of Historical Italian, COHI, compilato *ad hoc* per questa ricerca e composto da testi teatrali dal XIV al XX secolo; infine, un corpus di latino volgare contenente i capitoli della *Cena Trimalchionis* del Satyricon di Petronio. L'obiettivo dello studio di Digesto (2019) è infatti osservare l'uso di congiuntivo e indicativo in maniera diacronica, oltre a identificare i fattori linguistici che favoriscono o sfavoriscono il congiuntivo nell'italiano parlato contemporaneo (come in Poplack *et al.* 2018).

Tramite il confronto diacronico si vuole verificare se il congiuntivo sia impiegato con maggiore frequenza nei dati meno recenti, come suggerirebbe l'ipotesi di una sua progressiva scomparsa. Tuttavia, le percentuali di congiuntivi non seguono un lineare percorso di decrescita nel corso dei secoli e, inoltre, la sua selezione non è mai categorica. Questo suggerisce che “the popular assumption concerning change or loss of the subjunctive is mainly based on its differences relative to some idealized benchmark” (Digesto 2019: 179).

⁷¹ Cresti/Moneglia (2005).

Un altro dato interessante è rappresentato dal numero dei predicati principali che selezionano il congiuntivo almeno una volta all'interno del corpus diacronico e nel corpus di latino volgare: “in 20th-century speech data, the number of governors is by far the highest” (Digesto 2019: 180). Viene inoltre rilevato che le espressioni reggenti che possono costruirsi con il congiuntivo non sono rimaste le stesse attraverso i secoli e, in aggiunta, che non sempre mostrano di preferire nella stessa misura un modo piuttosto che un altro. Questo dato corrisponde, in effetti, alle indicazioni non coerenti delle grammatiche, come emerso dall'analisi di Digesto (2019), rispetto a quali predicati si dovrebbero costruire in maniera obbligatoria con il modo congiuntivo.

L'indagine sul corpus di latino volgare, inoltre, mostra un'altra differenza rispetto ai corpora di lingua italiana: il congiuntivo è selezionato da un numero ristretto di verbi, ma in maniera piuttosto categorica. Osservando queste forme verbali, è possibile notare che “it is clear that subjunctive morphology was mainly restricted to emotive and volitive contexts in Latin⁷²” (Digesto 2019: 225); questo dato è molto interessante, in quanto questi sono i casi che vengono generalmente considerati categorici nella selezione del congiuntivo in italiano, diversamente da ciò che succede con altri tipi di verbi principali. In questi contesti, il congiuntivo sembra avere un significato proprio, in quanto “the subjunctive retains the meanings of the old paratactic solutions” (Digesto 2019: 226), mentre acquista una funzione meramente sintattica quando comincia ad essere esteso ad altri tipi di strutture, fenomeno già riscontrabile in latino, ad esempio, nelle frasi interrogative.

Se si opera un confronto diacronico con l'uso del congiuntivo in italiano, si osserva che “subjunctive morphology is gaining ground in other contexts that are non-harmonic with the original Latin's, operationalized here as opinion, communicative, and evaluative verbs” (Digesto 2019: 227). La minore stabilità del congiuntivo in dipendenza da questi predicati potrebbe dipendere, dunque, dal fatto che è frutto di una sovraestensione⁷³ già nella lingua latina.

Per quanto riguarda i corpora di italiano parlato contemporaneo, lo studio di Digesto (2019) porta ulteriori prove a sostegno della teoria di Poplack *et al.* (2018), oltre a smentire tramite controesempi ogni altra interpretazione precedentemente elaborata in letteratura, come si legge qui:

the widespread contemporary assumption that semantic conditioning is responsible for subjunctive selection was not fully supported. [...] Only two semantic labels (emotive and volitive verbs) showed a consistent effect, though the authenticity of this effect is challenged by the relatively small number of tokens to which this purported semantic effect applies (Digesto 2019: 166).

Nemmeno altri fattori presi in considerazione nello studio sembrano avere un impatto effettivo sulla scelta del modo, tanto che la principale conclusione è la seguente:

⁷² Vengono considerati emotivi e volitivi verbi come *rogo*, *spero*, *volo* e *timeo* (vedi Digesto 2019: 225).

⁷³ In Digesto (2019), si ammette tuttavia che solo ulteriori studi potranno escludere che, nel latino volgare, anche il congiuntivo con verbi emotivi e volitivi fosse già privo di significato e fosse una mera marca di subordinazione a sua volta.

Italian does show, to some degree, lexically routinized use of the subjunctive in discourse, with a handful of governors accounting for most of the variation and the subjunctive marked to a great extent on a single embedded form, i.e. suppletive *essere* (Digesto 2019: 167).

Un confronto fra le sezioni del corpus, divise in base alla diatopia, permette anche di evidenziare come questa tendenza abbia carattere panitaliano, come già sottolineato da Lombardi Vallauri (2003).

Il fattore di variazione che, al contrario, esercita un'influenza sull'uso del congiuntivo è quello legato al livello di istruzione; l'aspetto più interessante emerge dall'osservare in che modo questo fattore influenzi la scelta del modo. Nella lingua dei parlanti colti, infatti, non troviamo percentuali più alte di congiuntivo, ma una maggiore varietà di verbi principali che si costruiscono con esso; i parlanti meno istruiti, al contrario, tendono ad utilizzare solo forme comuni, molto frequenti all'interno del corpus. Questo, secondo Digesto (2019), costituirebbe un'ulteriore conferma del fatto che il congiuntivo in lingua italiana è un indicatore di prestigio: è produttivo solamente nei parlanti colti, che si adoperano attivamente per utilizzarlo. Inoltre, non si notano significative differenze, all'interno dei gruppi, fra le situazioni formali e informali: i parlanti colti utilizzano il congiuntivo in misura pressoché uguale in entrambi i contesti.

Infine, si vuole spendere qualche parola su un fenomeno che appoggia ulteriormente l'idea del congiuntivo come tratto di prestigio. Oltre alla sua recessione, è stata notata in tempi recenti anche una tendenza contraria, vale a dire la sovraestensione del congiuntivo a contesti in cui solitamente si impiega l'indicativo, specialmente nella lingua sorvegliata (Renzi 2018: 19): "L'ambito di questo fenomeno è il registro 'alto' o preteso alto, della lingua, sia orale che scritto, e il cambiamento è 'dall'alto'". Il congiuntivo ipercorretto viene rilevato in particolare in alcuni contesti linguistici: frasi complete in dipendenza dai verbi di dire, o da nomi come *affermazione*, *notizia* e *conferma* (Renzi 2018).

3.4 Analisi dei dati

3.4.1 Metodi e strumenti di estrazione e annotazione

Come già anticipato nel capitolo dedicato alla presentazione del corpus, una volta terminata la raccolta dati, i testi scritti a mano sono stati digitalizzati per permettere la consultazione tramite la piattaforma Sketch Engine. Il software in questione offre varie funzionalità, fra le quali la lemmatizzazione dei testi e l'estrazione di concordanze tramite parole chiave.

Per estrarre le frasi complete, il corpus è stato interrogato tramite i predicati reggenti: questo ha permesso di ottenere tutte le occorrenze delle subordinate in loro dipendenza a prescindere dalla congiunzione reggente (*che*, *come* oppure assenza di subordinatore) e a prescindere dal modo in cui il verbo della subordinata si trova coniugato.

Si è scelto di cercare, oltre a verbi, anche aggettivi e nomi, in quanto, se costruiti con un verbo supporto come *essere*, *avere*, *fare* o altri, possono fungere da predicato della frase; in seguito, si delinearanno con maggiore precisione le motivazioni dietro a questa scelta.

Per elaborare una lista di verbi, aggettivi e nomi da ricercare nel corpus, si è proceduto a uno spoglio delle grammatiche di riferimento e degli studi sperimentali sul congiuntivo italiano⁷⁴; si sono selezionati gli elementi che, secondo gli autori citati, possono costruirsi con il modo congiuntivo, anche solo in particolari contesti. Si può fare riferimento all'appendice 1 per consultare la lista completa di verbi, nomi e aggettivi ricercati nei testi.

In seguito, i contesti estratti dal software sono stati selezionati e annotati manualmente secondo diversi parametri. In particolare, sono state incluse le frasi in cui il predicato principale è formato da verbo + aggettivo o nome (esempi 56a e 56b) mentre si è deciso di escludere i casi in cui la subordinata si trovava in dipendenza da un aggettivo o da un nome esterno al predicato principale (esempi 56c, 56d, 56e):

(56)

- a. Sono conscio, purtroppo, che non sarà l'unica (LG22);
- b. [...] perché ho la consapevolezza che essa è scaturita da una presunta solitudine (LF17);
- c. [...] nella speranza che presto potremo tutte essere pienamente fiere della nostra individualità (LG20);
- d. L'idea che gli animali non siano giocattoli non esiste nemmeno (MP8);
- e. Partendo dal presupposto che non mi sono mai innamorato [...]. (LF7)

Questa scelta è dovuta principalmente all'importanza che rivestono i predicati reggenti nella selezione del modo delle frasi subordinate. Abbiamo visto che le indicazioni delle grammatiche di riferimento, con cui si vogliono confrontare i dati raccolti, dividono i predicati in due gruppi: quelli che si costruiscono con l'indicativo e quelli che si costruiscono con il congiuntivo; lo stesso si può dire per gli studi sulla complementazione che sono stati presi a modello. Come si può vedere dagli esempi riportati, quando un nome o un aggettivo sono costruiti con un verbo e formano il predicato principale, è possibile individuare con più facilità un verbo semplice di cui la costruzione è sinonimo: il verbo *sapere* nel caso dell'esempio (56a) (*essere conscio*) o nell'esempio (56b) (*avere la consapevolezza*). Al contrario, quando si tratta di un nome o di aggettivo esterni al predicato principale, può essere complesso ricondurre l'esempio a una classe semantica, senza il contributo di un verbo come *essere* o *avere*. Se nell'esempio (56c) può essere immediato considerare il nome *speranza* alla stregua del verbo *sperare*, non è così semplice nel caso dell'esempio (56d) o nell'esempio (56e). Si è dunque optato per selezionare solo i contesti in cui aggettivi e nomi compongono, insieme a un verbo supporto, il predicato principale.

⁷⁴ Si sono prese in considerazione le grammatiche già citate in precedenza (Serianni 1988 e Wandruszka 1991) e, fra gli studi sperimentali, Schneider (1999), Lombardi Vallauri (2003) e Digesto (2019).

Come già menzionato, i risultati ottenuti sono stati annotati secondo diversi parametri; in particolare, sono stati annotati:

- (i) Classe semantica del predicato principale (6 classi: accadimento, conoscenza, desiderativi, fattivi e valutativi, opinione, parola); vedi paragrafo 3.4.2 per l'organizzazione in classi semantiche dei predicati del corpus;
- (ii) scuola di provenienza dell'autore o dell'autrice del testo (3 categorie: SS1, area liceale, IP);
- (iii) distanza fra il complementatore e il verbo della subordinata: il verbo può essere distante o adiacente;
- (iv) presenza o assenza del verbo *essere* nella frase subordinata, come predicato o come ausiliare del verbo;
- (v) presenza o assenza del verbo modale *potere* nella frase principale;
- (vi) presenza della negazione nel predicato principale;
- (vii) soggetto del predicato principale indeterminato (costruzioni riflessive o passive, III persona plurale impersonale);
- (viii) modo, tempo e persona del verbo della subordinata;
- (ix) tipo di complementatore o omissione del complementatore.

La semantica del verbo principale è il criterio fondamentale, come indicato dalle grammatiche di riferimento e dagli studi sulla complementazione, per selezionare il modo della subordinata; in Wandruszka (1991), in particolare, vengono individuati tre tipi diversi di congiuntivo a seconda della classe semantica del verbo principale (epistemico, deontico e tematico). I predicati del corpus sono dunque stati organizzati in diverse classi secondo criteri che meritano una trattazione approfondita, a cui sarà dedicato il paragrafo 3.4.2.

Successivamente, le frasi estratte sono state classificate a seconda del modo e del tempo della subordinata, per individuare in quali casi i dati rispecchiano le indicazioni delle grammatiche e quando, invece, se ne discostano. È stato necessario annotare anche il tempo del verbo della subordinata in quanto l'uso dell'indicativo futuro è assimilato al congiuntivo dalle grammatiche di riferimento ed è quindi considerabile standard.

Sono stati poi annotati i fattori che, secondo le grammatiche e gli studi sul congiuntivo, possono avere un impatto sulla scelta del modo. In primo luogo, la presenza della negazione nella frase principale, che può avere un impatto significativo: si pensi, ad esempio, a verbi come *dire* e *sapere*, che ammettono la costruzione con il congiuntivo solo a patto di essere negati. Lo stesso si può dire, nel caso dei verbi di parola, quando il verbo della frase principale contiene il modale *potere*, specialmente al condizionale, oppure è costruito in maniera impersonale (per chiarezza ecco alcuni esempi: *potresti dire che; si dice che; dicono che ...*).

In secondo luogo, è stata annotata la persona in cui i due predicati sono flessi: è stato spesso sottolineato (paragrafo 3.3.4) come la recessione del congiuntivo a favore dell'indicativo sia

più comune nel caso della II persona singolare, a causa della necessità di esplicitare il pronome soggetto per evitare ambiguità. Annotare la persona del verbo della subordinata ha permesso inoltre di escludere tutti gli esempi in cui era flessa alla I persona plurale del presente, operazione necessaria dal momento che indicativo e congiuntivo condividono la desinenza *-iamo* e non è dunque possibile distinguerli. In tutti gli altri casi di omonimia, si può solitamente riconoscere i due modi del verbo grazie alla presenza o assenza del pronome personale.

Ho poi annotato la presenza di una forma del verbo *essere* all'interno del predicato della dipendente, includendo i casi in cui è l'ausiliare di un tempo composto. La presenza del verbo *essere* nella subordinata, infatti, è stato indicato da alcuni studi recenti (Lombardi Vallauri 2003; Digesto 2019; Ballarè/Mauri 2022) come fattore che favorisce il congiuntivo, specialmente la forma del presente *sia*. Infatti, si differenzia maggiormente dalle forme dell'indicativo ed è quindi più saliente (Digesto 2019); inoltre, è molto frequente e resiste maggiormente al cambiamento (secondo il *conserving effect of token frequency*, Bybee 2010⁷⁵). Questo aspetto è piuttosto interessante in quanto:

this would suggest that the subjunctive is maintained because of these salient forms and therefore strengthen the conclusion that the subjunctive is not semantically-motivated, but instead showing that it might be lexicalized. Moreover, if the subjunctive is becoming fixed as a sort of 'discourse formula' (Bonomi 1993; Gatta 2002; Schneider 1999), it follows that it would be favoured with more frequent and irregular forms, since these forms resist change and are more amenable to entrenchment (Digesto 2019: 126-127).

Si è voluto includere nell'annotazione anche la presenza di materiale linguistico interposto fra il subordinatore *che* e il verbo della frase subordinata. Si sono considerate "distanti" le subordinate separate dal complementatore da qualsiasi tipo di elemento linguistico tranne nel caso di pronomi clitici o della negazione; la presenza di elementi interposti rende la relazione di subordinazione più debole e ciò potrebbe favorire la selezione dell'indicativo. Si è optato per annotare anche questo aspetto nonostante in Digesto (2019) questa ipotesi non venga confermata.

Infine, la scelta del complementatore è fondamentale nella selezione del modo, come osservato in precedenza: se la subordinata è introdotta da *come* oppure il complementatore è omesso, la costruzione con l'indicativo è esclusa, con l'eccezione dell'indicativo futuro. Già da un primo esame, è stato possibile rilevare che questo si rispecchia nei dati⁷⁶ e, per questo motivo, le complete introdotte da *come* o prive di subordinatore sono state escluse dall'analisi.

⁷⁵ Secondo Bybee (2010: 24-25), "high-frequency exemplars will be stronger than low-frequency ones. The effects of this strength are several: first, stronger exemplars are easier to access [...] in lexical decision tasks. Second, high-frequency, morphologically complex words show increased morphological stability. By morphological stability, I refer to two phenomena in linguistic change. [...] First, frequent forms resist regularizing or other morphological change with the well-known result that irregular inflectional forms tend to be of high frequency."

⁷⁶ È stato rilevato un solo caso di omissione del complementatore + indicativo, nello specifico in questo esempio: "Scoprire che si può fare scuola a distanza era una cosa che non pensavo era possibile." (MCF7)

3.4.2 Le classi dei predicati del corpus e l'uso dei modi indicativo e congiuntivo.

In questo paragrafo, si descriveranno le classi semantiche in cui si è scelto di organizzare i predicati rilevati nel corpus. Dopo aver discusso la divisione in classi, si illustrerà con quale modo, fra indicativo e congiuntivo, gli/le autori/autrici dei testi scelgono di costruire i relativi predicati.

Per la divisione in classi, si prenderanno a modello, principalmente, la trattazione della complementazione di Noonan (2007²) e lo studio sulla subordinazione di Cristofaro (2003) che si rifà, a sua volta, alla classificazione di Noonan. Come già sottolineato, verranno consultati anche altri lavori, in particolare Givón (2001) e Hengeveld (2008) fra la letteratura tipologico-funzionalista, e le grammatiche di riferimento dell'italiano.

Si è deciso di considerare tutti i verbi e le locuzioni verbali che, secondo le grammatiche di riferimento, si possono costruire con il modo congiuntivo, sia in generale sia in particolari condizioni. È questo il caso, ad esempio, del verbo *sapere*, che può reggere il congiuntivo se accompagnato dalla negazione, o del verbo *dire* e sinonimi, che possono costruirsi con il congiuntivo se negati o se in forma impersonale. Questi aspetti verranno approfonditi nei paragrafi dedicati alle relative classi semantiche.

Non verranno considerati, invece, verbi e locuzioni verbali che si costruiscono in maniera sistematica con il modo indicativo, secondo le grammatiche di riferimento, e non presentano alternanza di modo in alcun contesto.

È necessario premettere che assegnare un predicato a una o un'altra classe può essere controverso; per questo talvolta è stato necessario compiere delle scelte, con in vista gli obiettivi di questo lavoro, che si cercheranno di argomentare. Le tabelle che seguono riportano le sei classi in cui sono stati divisi i predicati del corpus.

Parola	Conoscenza
Affermare	Accorgersi
Aggiungere	Capire
Concludere	Dimenticare
Confessare	Essere consapevole
Dichiarare	Essere conscio
Dire	Evincere
Garantire	Intendere
Mettere in chiaro	Notare
Sostenere	Realizzare
Sottintendere	Ricordare
Spiegare	Sapere
Rivendicare	Scoprire

Tabella 13: predicati del corpus + IND secondo le grammatiche di riferimento.

Opinione	Desiderativi	Valutativi – Fattivi	Accadimento
Avere il dubbio	Avere intenzione	Accettare	Capitare
Avere l'idea	Confidare	Ammettere	Conseguire
Concordare	Contare su	Apprezzare	Succedere
Convenire	Desiderare	Bastare	
Crederci	Evitare	Essere auspicabile	
Dare per scontato	Lasciare	Essere difficile	
Escludere	Preferire	Essere felice	
Essere certo	Sperare	Essere importante	
Essere contrario	Temere	Essere inevitabile	
Essere convinto	Volere	Essere logico	
Essere del parere		Essere necessario	
Essere dell'idea		Essere peculiare	
Essere impensabile		Essere raro	
Essere opinione comune		Sorprendere	
Essere plausibile			
Essere possibile			
Essere probabile			
Essere sicuro			
Ipotizzare			
Mettere in dubbio			
Parere			
Pensare			
Ritenere			
Sembrare			
Trovare			
Trovarsi d'accordo			

Tabella 14: predicati del corpus + CNG secondo le grammatiche di riferimento.

3.4.2.1 *Predicati di opinione*

Con questi predicati, il parlante esprime la propria opinione riguardo alla verità della frase subordinata. Una frase dichiarativa ha, infatti, un implicito valore di verità e, ponendola in dipendenza di un predicato di opinione, il parlante può esprimere una riserva esplicita nei confronti di questo valore di verità (Noonan 2007²). Negli esempi seguenti, possiamo vedere come cambia una frase dichiarativa se posta in dipendenza da un predicato di opinione:

(57)

- a. All'inizio, nessuno di noi alunni era spaventato.
- b. Credo che, all'inizio, nessuno di noi alunni fosse spaventato. (MCF15)

L'esempio (57a) è implicitamente sottoscritto dal parlante, che garantisce che il suo contenuto corrisponde al reale senza alcuna riserva. Nell'esempio (57b), vediamo invece che il parlante attenua la sua garanzia di verità, tramite il predicato di opinione *credo*.

Questa valutazione di verità può essere espressa in maniera diretta, quando l'opinione del soggetto è veicolata da verbi come *penso* o *credo*, o in maniera indiretta, con predicati come *è certo* o *è possibile*. Rientrano in questa classe i predicati che esprimono “le più svariate gradazioni e forme di riserva nei confronti della verità della frase subordinata, dalla certezza della non-esistenza fino all'incertezza dell'esistenza” (Wandruszka 1991: 418), come accade anche nei predicati del corpus (vedi Tabella 14).

È importante sottolineare che il grado di garanzia espresso dal parlante varia da predicato a predicato, ma non è mai totale neanche con espressioni come *sono certo*, in quanto il significato della subordinata ha origine da una fonte ed è quindi filtrato da una lente di soggettività. Il grado di certezza può essere espresso anche tramite altre strategie, che variano a seconda della lingua; secondo Cristofaro (2003: 107): “for instance, Italian uses the indicative when the dependent SoA [State of Affairs] is presented as quite likely to be factual, and the subjunctive when this is not the case.” Vediamo dunque che il modo congiuntivo italiano è considerato espressione di soggettività: infatti, alle diverse gradazioni di certezza e incertezza espresse dai predicati di opinione viene talvolta imputata l'alternanza modale fra congiuntivo e indicativo, che registra un picco delle subordinate in loro dipendenza, specialmente negli stili linguistici non sorvegliati.

Le complete in dipendenza da predicati di opinione non presentano predeterminazione di tempo, aspetto né di persona del verbo, e non vi è integrazione semantica, perché la semantica del predicato non esprime una volontà o una preferenza del parlante nei confronti del verificarsi dell'evento della subordinata. Il modo, in termini di fattualità, è invece predeterminato, come in tutti i tipi di completa; in questo caso, la semantica del verbo principale fa sì che la subordinata sia non-fattuale, in quanto “the object of the complement-taking predicate is never presented as positively true nor as positively false” (Cristofaro 2003: 114).

Noonan (2007²) propone una divisione interna alla classe dei predicati di opinione in termini di stato di realtà: le frasi complesse con le quali il parlante esprime un atteggiamento positivo nei confronti di un certo evento (ad esempio, quando il verbo principale non è preceduto da negazione) rientrano nella sfera del *realis*, mentre quando si esprime un'opinione negativa, quindi si è in presenza della negazione o di predicati come *dubitare*, ci si trova nell'ambito dell'*irrealis*. Questa distinzione è realizzata tramite l'alternanza fra indicativo e congiuntivo nella subordinata in altre lingue romanze, come spagnolo (Carrera Díaz 2004: 569)⁷⁷, portoghese (Cunha/Cintra 2017: 480) e francese (Riegel/Pellat/Rioul 2011).

⁷⁷ Vedi anche Palmer (2001: 2).

Per chiarezza riporto lo schema di Noonan (2007²: 106):

COMPLEMENT ROLE	
REALIS	<ul style="list-style-type: none"> Assertion Report of assertion Positive propositional attitude Background (factive)
IRREALIS	<ul style="list-style-type: none"> Negative propositional attitude Hypothetical proposition DTR (commands, requests, intentions, desires, etc.)

Tabella 15: modalità della realtà e dell'irrealtà nelle subordinate complete (Noonan 2007²: 106).

Se si guarda il comportamento dell'italiano in questo senso, vediamo che è diverso e che non si allinea in toto con le tendenze interlinguistiche, dal momento che codifica le subordinate in dipendenza dai predicati di opinione con il congiuntivo, senza fare distinzioni sistematiche a seconda della presenza della negazione o della gradazione di certezza/incertezza espressa dal predicato principale.

Al contrario, è stato osservato che

a common situation is for languages to distinguish between positive propositional attitudes and negative or dubitative propositional attitudes and to group the former with assertions and reports of assertions as the indicative and the latter with dtr [dependent time reference] complements as the subjunctive (Noonan 2007²: 105-106).

Alla classe semantica dei predicati di opinione sono stati ascritti tutti i predicati rilevati nei testi che presentassero le proprietà descritte sopra e con i quali venisse attenuata la garanzia di verità riguardo al contenuto della subordinata. Ne cito alcuni a mo' di esempio e rimando alla Tabella 14 per l'elenco completo: *sono certo, penso, credo, ritengo, è plausibile, ho l'opinione, ho l'idea, sono convinto, sono sicuro, dubito*. Come si può notare, questa classe di verbi contiene l'intero spettro epistemico della probabilità, a partire da *sono sicuro* e *non credo* a *è plausibile*. Tutte queste forme sono comunque espressione della soggettività, come già discusso in precedenza, e per questo sono state incluse nella classe dei predicati di opinione, a prescindere dal grado di certezza espresso. Anche la locuzione *non è detto* è stata classificata come predicato di opinione, in quanto il suo significato è parafrasabile con "non è sicuro che".

Wandruszka (1991) cita, fra i verbi appartenenti a questa classe, anche la forma *ammettere*, come sinonimo del verbo *supporre*. L'assegnazione di questa forma a questa classe solleva alcuni dubbi, se si guarda l'uso che ne fanno gli/le autori/autrici dei testi. Ne troviamo un'occorrenza, che riporto:

(58) Nonostante ciò la Natura alla fine **ammette** che gli uomini grandi saranno sempre ricompensati da gloria e fama (LMB19).

In questo contesto, il verbo *ammettere* viene impiegato con un significato più simile al verbo *riconoscere* e la subordinata completiva che lo segue ha presupposizione di fattività. Non verrà dunque classificato come predicato di opinione, trovandosi, a mio parere, a metà strada fra un uso come verbo di parola (vedi par. 3.4.2.5) e come verbo di conoscenza (3.4.2.6), classe a cui è stato assegnato in questo lavoro.

I predicati di opinione sono la classe più rappresentata nei testi del corpus, sia per varietà di lemmi sia per numero totale di occorrenze (vedi Tabella 17). Fra questi, i più frequenti sono riportati nella Tabella 16; i predicati restanti (vedi Tabella 14 per una lista esaustiva) occorrono nel corpus una oppure due volte ciascuno.

Predicato reggente	IND		CNG		Totale
	Valore assoluto	%	Valore assoluto	%	
<i>Pensare</i>	29	30,85%	65	69,15%	94
<i>Ritenere</i>	5	27,78%	13	72,22%	18
<i>Essere convinto</i>	2	25%	6	75%	8
<i>Essere sicuro</i>	1	16,67%	5	83,33%	6
<i>Crederne</i>	1	1,79%	55	98,21%	56
<i>Sembrare</i>	0	0%	7	100%	7

Tabella 16: predicati di opinione più frequenti nei testi del corpus ordinati per % di indicativo.

È facile notare dalla Tabella 16 che il verbo *pensare* viene costruito con il modo indicativo⁷⁸ molto più frequentemente rispetto agli altri verbi (38,85%). Anche il verbo *ritenere* presenta una percentuale alta di costruzioni con indicativo (27,78%); tuttavia, a causa dell'esiguità delle occorrenze totali (18), non è possibile fare osservazioni tanto fondate quanto nel caso di *pensare*. Sorprende, tuttavia, che una scelta lessicale marcata in diafasia come *ritenere* non sia costruita in maniera sistematica con il congiuntivo, ma presenti una percentuale alta di indicativi.

Un altro dato interessante emerge se si confrontano le occorrenze di *pensare* + indicativo (29) con il numero totale di predicati di opinione + indicativo (in totale 45, vedi Tabella 16).

Questi sono alcuni esempi tratti dai testi del corpus: possiamo vedere come il verbo *pensare* venga costruito sia con congiuntivo, (59a), (59b) che con indicativo, (59c) e (59d).

(59)

- a. Molte persone pensano che le delusioni amorose **siano** solo fonte di dolore, sconforto e infelicità. (LF21)

⁷⁸ Quando il termine “modo indicativo” non è seguito da specificazioni ulteriori, si intendono tutti i suoi tempi tranne il futuro, che è stato escluso perché previsto dalle grammatiche in luogo del congiuntivo.

- b. Penso che la ricerca “have your say” **abbia** più vantaggi che svantaggi. (MCC19)
- c. Molte persone pensano che i compiti **vanno** fatti esclusivamente da soli. (MD7)
- d. Personalmente penso che la fragilità è sia quella riguardante il corpo umano nelle parti fisiche in generale, come per esempio quello degli atleti, come quando riportanti infortunii molto spesso in un breve periodo, ai legamenti strappandosi i muscoli o altre parti fisiche. (P515)

Di seguito, due esempi con *credere*. L'esempio (60b) è l'unico che presenta l'indicativo; in questo caso, tuttavia, il verbo principale non è usato con il suo significato tipico, trovandosi nella costruzione *far credere*: questo potrebbe aver avuto a che fare con la selezione del modo e, inoltre, non ci dice niente riguardo all'uso di *credere* + indicativo, che è infatti assente dal corpus.

(60)

- a. Credo che ogni tanto la fortuna **giochi** a favore. (MD7)
- b. [...] cercando di farmi credere che è un crimine e non una ragazzata. (P420)

Il grado di certezza con cui gli autori dei testi si esprimono non sembra essere il criterio di selezione del modo: secondo l'interpretazione tradizionale, che emerge anche dalle indicazioni dei libri di testo (vedi capitolo 5), il congiuntivo è il modo della soggettività e, dunque, si sposerebbe meglio con i predicati che esprimono incertezza e dubbio. L'indicativo sarebbe invece più adatto, e dunque più accettabile, con i predicati che esprimono una maggiore certezza.

Nel corpus, tuttavia, non è raro trovare esempi di forme come *sono sicuro* oppure *sono convinto* costruiti con il modo congiuntivo. Vediamone alcuni:

(61)

- a. Sono convinto che un'attività del genere, svolta da un esperto del settore, **possa** essere molto utile e interessante. (MF6)
- b. Sono sicuro che queste persone **siano** le stesse che [...]. (P43)

Nel caso di questi esempi, la forma verbale della principale è flessa alla I persona singolare, in quanto l'autore/autrice del testo riporta la propria opinione. In questo modo, non c'è spazio per sfumature di incertezza, che sarebbero invece ipotizzabili se venisse riportata l'opinione di altri.

In altri esempi contenenti gli stessi predicati troviamo invece l'indicativo, senza che sia possibile individuare una qualsiasi differenza, tranne che nel modo, rispetto agli esempi sopra:

(62)

- a. Sono convinta che la prima regola per essere amici è apprezzarsi. (MOB10)
- b. Sono convinto che per ottenere buoni risultati **occorrono** impegno e studio. (MD10)

Il fatto che i casi di costruzione con l'indicativo si concentrino in particolare con i predicati di questa classe semantica conferma ciò che è stato osservato dagli studi sul neostandard, che considerano questa classe di verbi come problematica; lo stesso troviamo in Wandruszka (1991), che motiva questa alternanza basandosi sulle diverse sfumature di certezza e incertezza espresse dai predicati che appartengono a questa classe. L'interpretazione semantica è stata però criticata da Digesto (2019), che sottolinea come, nei corpora esaminati nel suo studio, non sia difficile trovare esempi al congiuntivo in cui il parlante esprime certezza, e viceversa. Questa interpretazione, come vedremo nel capitolo 5, è comunque quella sposata dai libri di testo per la SS1.

Per concludere, è necessario puntualizzare che è emerso dall'analisi dei dati che non tutte le forme del verbo *pensare* permettono a tutti gli effetti la costruzione con il congiuntivo: si tratta dei casi in cui *pensare* si trova coniugato all'imperativo, come nell'esempio (63a), oppure in costruzioni riconducibili all'imperativo, come nell'esempio (63b):

(63)

- a. Pensa che nel periodo natalizio si illuminano anche! (MF23)
- b. Basti solo pensare che negli ultimi giorni di Novembre, [...], nel giro di tre giorni ci sono stati almeno tra casi di aggressione. (LF17)

Si può forse dire lo stesso di alcuni esempi in cui *pensare* è impiegato come sinonimo del verbo *riflettere*:

(64)

- a. È un racconto commovente, soprattutto se si pensa che situazioni del genere sono accadute realmente. (LG13)
- b. [...] fatto inverosimile se si pensa che la stessa ragazza non ne era a conoscenza. (LMA15)

È infatti possibile sostenere che il verbo principale *pensare* significa “riflettere su qualcosa che è accaduto” e, dal punto di vista della semantica, assume caratteristiche simili a un predicato valutativo o fattivo; se si cambia il modo da indicativo a congiuntivo, il verbo *pensare* torna ad assumere il suo significato primario di “avere un'opinione” (vedi anche Serianni 1988):

(65)

- a. È un racconto commovente, soprattutto se si pensa che situazioni del genere *siano accadute* realmente. (LG13)
- b. [...] fatto inverosimile se si pensa che la stessa ragazza non ne *fosse* a conoscenza (LMA15).

Il cambiamento di significato del verbo principale si collega in questo modo alla presupposizione di fattività della subordinata, che in questo caso è veicolata dal modo del verbo: le due subordinate di (64a) e (64b) esprimono un evento dato come reale da chi parla, mentre non è più così se si cambia l'indicativo con il congiuntivo.

Questo è un fenomeno interessante, soprattutto se si considera che le subordinate rette da predicati fattivi (vedi il paragrafo 3.4.2.3) in italiano si costruiscono, almeno prevalentemente, con il congiuntivo e non con l'indicativo.

3.4.2.2 *Predicati desiderativi*

“Desiderative predicates, such as *want, wish, desire* and *hope* are characterized by having experiencer subjects expressing a desire that the complement proposition be realized” (Noonan 2007²: 132).

In questo lavoro, oltre alle forme verbali appena menzionate, sono stati inclusi in questa classe anche predicati come *temere, avere paura* e altri, che hanno significato diametralmente opposto: il soggetto del verbo in questo caso esprime il desiderio che il contenuto della frase subordinata non si avveri.

La classe dei predicati desiderativi è piuttosto varia e non sempre i predicati contenuti presentano le stesse proprietà. Nella trattazione di Noonan (2007²), vengono divisi in tre diverse sottoclassi, esemplificate da un predicato prototipico ciascuna: la classe di *hope*, in italiano *sperare*, che non presenta predeterminazione di alcun tipo rispetto alla predicazione della subordinata; la classe di *wish*, che presenta l'evento della subordinata come controfattuale e che non presenta predeterminazione; la classe di *want*, le cui subordinate sono condizionate dal punto di vista temporale, potendo riferirsi solo a un evento futuro. In questo modo, si potrebbe ipotizzare che la classe di *want*, e dell'italiano *volere* che possiamo dire corrisponda alla forma inglese, condivida molti aspetti con la classe semantica dei verbi di manipolazione come *ordinare* e *comandare*. Per il tipo *wish*, l'italiano utilizza la forma condizionale del verbo *volere*, condizione prevista da Noonan (2007²:133):

other languages may not make the same lexical distinctions that English does for the CTP [complement taking predicates] verbs themselves, but they may have contrasting choices for complement types, or they may have reliability, *irrealis* or conditional markers on the CTP, on the complement predicate, or both.

Se si guardano le tendenze interlinguistiche, i predicati del primo tipo, esemplificati dal verbo *sperare*, vengono costruiti con il modo indicativo, differenziandosi dai verbi del secondo

gruppo (*volere*), che invece tendono a costruirsi con il congiuntivo⁷⁹ (Noonan 2007²). In italiano, tutti i verbi di questa classe si costruiscono con il congiuntivo in maniera piuttosto sistematica, come vedremo in seguito.

Si può aggiungere che le complete in dipendenza da predicati desiderativi mostrano un certo grado di integrazione con la frase principale, grazie al ruolo svolto dall'intenzionalità espressa dalla semantica del predicato principale (Givón 1994, 2001; Cristofaro 2003).

Nei testi del corpus è stato possibile rilevare diverse forme ascrivibili a questa classe, fra le quali la più frequente è *sperare* (12 occorrenze). Le forme *confidare* e *contare su* sono state incluse in questa classe in quanto presentano un significato simile a questo verbo. Il verbo *volere* è presente solo alla forma condizionale, riconducibile al tipo *wish* discusso sopra, e vengono impiegate alcune forme prossime come significato, come *avere l'intenzione di*, *desiderare* e *preferire*. Come già indicato, sono stati considerati parte di questa classe anche i predicati come *temere*, controparte negativa di *sperare*, ed *evitare*, inteso come “non volere” (vedi paragrafo 3.1.2).

Questi predicati reggono, in lingua italiana, subordinate complete al congiuntivo. Questo tipo di congiuntivo viene descritto da Wandruszka (1991: 416) come volitivo: “le frasi volitive sono quelle che esprimono la volontà del soggetto [...] riguardo alla realizzazione del contenuto della frase subordinata”. Le frasi al congiuntivo rette da espressioni volitive sono caratterizzate da un fattore di insicurezza, che le accomuna alle subordinate rette da predicati di opinione, ma si distinguono da queste perché esprimono la volontà di realizzare o impedire la realizzazione di uno stato di cose che è ancora ipotetico.

È per questo che “la frase volitivamente modalizzata è qualcosa di basilamente diverso da un'asserzione [...] e il tratto ‘non-assertivo’ è, proprio per il congiuntivo volitivo, marcato in modo particolarmente netto” (Wandruszka 1991: 417). In questo si potrebbe trovare una giustificazione alla stabilità del congiuntivo in dipendenza da questo tipo di verbi e alla sua presenza in tutti i registri linguistici.

Osservando l'uso dei modi in dipendenza da questo tipo di predicati, nei testi del corpus, emerge un dato interessante, vale a dire l'assenza totale di costruzioni con l'indicativo; non è dunque possibile fare osservazioni sull'accettabilità dell'indicativo in dipendenza da questo tipo di predicati, né fare confronti con le costruzioni con altri predicati. La categoricità del congiuntivo in questo contesto è in linea con le osservazioni della letteratura, che lo indicano come il più stabile e meno soggetto ad alternanza di modo.

3.4.2.3 *Predicati valutativi e fattivi*

I predicati valutativi e fattivi “provide a comment on the complement proposition which takes the form of an emotional reaction or evaluation” (Noonan 2007²: 127).

In questo lavoro chiameremo fattivi quei predicati che si impiegano per esprimere un commento riguardo a un fatto dato per noto. Nelle costruzioni con questi predicati, la completa porta con

⁷⁹ In casi eccezionali, i predicati del tipo *want* si costruiscono con l'infinito, allineandosi al tipo *ordinare* (Noonan 2007²). Questo non è per il caso della lingua italiana, che prevede l'infinito solo con identità di soggetto, come per le altre classi di predicati.

sé una presupposizione di verità: “The speaker presupposes that the embedded clause expresses a true proposition and makes some assertion about that proposition” (Kiparsky/Kiparsky 1970: 348). Per questo, le complete in dipendenza da questi predicati si costruiscono come topic, vale a dire informazioni note (*background information*) e mostrano una dipendenza discorsiva (*discourse dependency*) (Noonan 2007², su questo vedi par. 3.3.1). Nei testi del corpus, rientrano in questa categoria i seguenti predicati: *essere felice; accettare; ammettere; apprezzare; sorprendersi; essere visibile*.

In italiano, i predicati fattivi selezionano il modo congiuntivo, che è classificato da Wandruszka (1991) come congiuntivo tematico, fattivo o di valutazione e, in questo caso, non ha alcun valore dubitativo, ma si adotta in quanto “il contenuto della frase dipendente non viene comunicato, *asserito*, come uno stato di cose realizzato, bensì presupposto come fatto già accaduto” (Wandruszka 1991: 419). La frase subordinata è qui detta tematica perché presenta un valore comunicativo inferiore, rispetto alla sovraordinata, e non è autonoma.

All’interno della stessa classe, trovano spazio anche predicati che esprimono sì un commento riguardo al contenuto della frase subordinata, ma non implicano necessariamente una presupposizione di verità. Fra i predicati del corpus, sono stati inseriti in questa classe i seguenti predicati: *essere auspicabile, essere importante, essere raro, essere peculiare, essere necessario e bastare*⁸⁰. Come si può vedere, molti di questi si possono considerare simili ai predicati desiderativi, in quanto il loro significato esprime un desiderio del parlante, seppur espresso tramite forme impersonali. Infatti, Wandruszka (1991) considera il congiuntivo delle subordinate in loro dipendenza come congiuntivo volitivo, alla pari di quello retto da *sperare*.

Vediamo alcuni esempi tratti dal corpus:

(66)

- a. Cara Matilde, sono molto felice che tu mi abbia scritto. (MF1)
- b. È molto raro che [gli animali] perdano il loro istinto primordiale e il loro carattere selvaggio. (MP13)
- c. Io penso che sia necessario che ognuno di noi abbia la propria opinione. (MOB5)

Il predicato *essere felice* nel primo esempio si riferisce a un evento che è dato come certamente avvenuto ed è quindi stato considerato fattivo, mentre non si può dire lo stesso del predicato *è molto raro* del secondo esempio. Nel terzo esempio possiamo invece vedere come, tramite un’espressione valutativa (*è necessario*), il parlante esprima indirettamente il proprio desiderio riguardo al verificarsi del contenuto della subordinata.

Dal punto di vista interlinguistico, le complete rette da questo tipo di predicati si costruiscono con l’indicativo, dal momento che non presentano dipendenza dal punto di vista della determinazione di tempo. Tuttavia, si osserva anche che “languages that employ an

⁸⁰ Sono state incluse alla classe dei predicati valutativi anche le forme come *è necessario* e *basta*, che sono talvolta classificati come *predicates of necessity* (Hengeveld 2008). In questo lavoro, tuttavia, non è sembrato necessario operare un’ulteriore suddivisione.

assertive/non-assertive distinction for their indicative/subjunctive opposition will use a subjunctive complement type for these complements” (Noonan 2007²: 128). Fra queste lingue è forse possibile inserire anche l’italiano, seguendo la posizione di Wandruszka (1991), esposta poco sopra. Inoltre, il caso del congiuntivo nelle subordinate con presupposizione di fattività dimostra che in italiano l’alternanza indicativo/congiuntivo non rispecchia quella fra *realis/irrealis*, se si segue la classificazione di Noonan (2007²) che considera reali le complete dei predicati fattivi⁸¹.

Riguardo alla “novità” di questo contesto d’uso per il congiuntivo si è già detto nei paragrafi 3.3.2 e 3.3.4, sul congiuntivo nelle grammatiche di riferimento e sul processo di grammaticalizzazione che sta attraversando nelle lingue romanze.

Per quanto riguarda questa classe, è stato possibile rilevare che le costruzioni con il congiuntivo sono la maggior parte. Fra i predicati fattivi in senso stretto, solo un caso su sette viene costruito con l’indicativo.

(67) Di questo articolo non apprezzo troppo che lo scrittore **ha accentuato** una metafora (secondo me) con tono razzista (P420) [corretto in: *abbia accentuato*]

Nonostante gli esempi rilevati nei testi siano un numero esiguo, rappresentano comunque un punto interessante in quanto l’alta percentuale di congiuntivi contraddice l’interpretazione tradizionale del congiuntivo come modo dell’irrealità: se così fosse, la recessione del congiuntivo interesserebbe questa classe di predicati in misura maggiore.

L’indicativo non è molto presente neanche nel caso dei predicati valutativi; bisogna tuttavia sottolineare che molti di questi portano una sfumatura volitiva che li avvicina ai predicati desiderativi, con i quali il congiuntivo è indicato come piuttosto stabile. Per chiarezza, riporto due esempi:

(68)

a. Affinché questo avvenga è **necessario** che qualcuno **si dedichi** a onorare la memoria [...]. (LG7)

b. Questa volontà nel riaffermare il ruolo della donna, è **importante** che non **venga letta** come volontà di imporsi. (LMA16)

La presenza sistematica del congiuntivo nel caso di questo tipo di predicati ibridi può essere letta come un’ulteriore conferma alla stabilità del congiuntivo chiamato volitivo da Wandruszka (1991).

Gli unici due casi di costruzione con indicativo hanno il verbo della subordinata coniugato alla II persona singolare, che, come abbiamo già avuto occasione di vedere, sembra essere la più

⁸¹ Il congiuntivo in italiano è invece espressione dell’*irrealis* se si segue Palmer (2001), che considera irreali tutto ciò che è non assertivo (vedi paragrafo 3.3.1).

colpita dall'alternanza fra indicativo e congiuntivo. Ciò non permette di valutare se la presenza dell'indicativo sia dovuta alla persona del verbo della subordinata oppure ad altri fattori, come ad esempio il verbo della principale. Ecco uno degli esempi in questione; il secondo è del tutto equivalente:

(22)

b. È vero che in dad ci si può svegliare più tardi, non ti devi preparare del tutto basta che ti **metti** una maglietta. (MCG12)

3.4.2.4 *Predicati di accadimento*

Con questa etichetta si vogliono indicare i verbi come *accadere*, *succedere* e *capitare*, che in italiano reggono il congiuntivo. Si è deciso di creare una classe a parte, su modello di Hengeveld (2008) (*predicates of occurrence*), in quanto non è possibile ricondurre il loro significato a nessuna delle classi elencate sopra. Il congiuntivo retto da questo tipo di predicati viene considerato da Wandruszka (1991) come dubitativo, sebbene venga sottolineato che non è facile classificarlo. Anche per questo, ho ritenuto di separare questi dai predicati di opinione.

La classe dei predicati di accadimento si è rivelata essere particolarmente interessante, in particolare le frasi con i verbi *capitare* e *succedere*. Degli 11 esempi totali, 4 sono costruiti con il congiuntivo, mentre 7 con indicativo. Ne riporto alcuni:

(69)

a. Tuttavia, può capitare che dal passaggio da una generazione all'altra alcuni valori **vengano perduti**. (LG19)

b. Capita molte volte che l'insicurezza ci **porti** a trascurare quello che veramente siamo o che pensiamo. (MOE2)

c. Ma cosa succede quando questa persona si fida di voi? Succede che si **apre, mostra** i sentimenti così come sono. (P512)

d. Nella vita può capitare che per piacere agli altri si **recita**. (MOE9)

L'esiguo numero totale di frasi in dipendenza da questo tipo di predicati non permette di trarre conclusioni. Mi limito dunque a osservare che le costruzioni con indicativo sono piuttosto numerose in proporzione al numero totale delle occorrenze e che questa classe di predicati potrebbe rappresentare un interessante tema di approfondimento, se indagato in corpora più estesi⁸².

⁸² Questo contesto risulta ancora più interessante se si legge Rati (2004), che studia l'alternanza fra indicativo e congiuntivo in testi di italiano antico: le occorrenze di indicativo in dipendenza da verbi come *avvenire* o *accadere* superano di gran lunga quelle di congiuntivo, che risultano marcate in quanto legate a particolari strutture sintattiche (ad esempio il periodo ipotetico: “*Se per avventura incontra che tu vadi* Dante Conv. II 11, 12, Rati 2004: 42).

A margine, è necessario fare una puntualizzazione: l'esempio riportato con il verbo *succedere*, (69c), è l'unico presente nel corpus. Di conseguenza, non è possibile osservare se si comporta in maniera diversa rispetto a *capitare* e se vi è un effetto del singolo verbo sulla scelta del modo della subordinata.

3.4.2.5 *Predicati di parola*

“Utterance predicates are used in sentences describing a simple transfer of information initiated by an agentive subject” (Noonan 2007²: 121). In termini generali, le completeive rette da predicati di parola non presentano predeterminazione di tempo, aspetto né di persona del verbo, e l'evento descritto dalla subordinata è presentato come non fattuale in quanto, come abbiamo già detto riguardo alle subordinate rette da predicati di opinione, l'evento della subordinata non è mai presentato né come certamente vero né come certamente falso (Cristofaro 2003).

In italiano, le completeive rette dai verbi di dire si costruiscono con indicativo e non è possibile usare il congiuntivo per mettere in dubbio la verità della subordinata. È necessario, tuttavia, trattare separatamente forme del verbo *dire* come *direi*, *si dice*, *dicono*, con le quali non si riporta più solamente una comunicazione ma si fa una congettura. Queste forme si avvicinano, dal punto di vista del significato, ai predicati di opinione e ammettono la costruzione con il congiuntivo. Ancora diverso è il caso di *non è detto* e di *(non) vuol dire*. Si osserva che:

dire tanto più regge il congiuntivo, quanto meno funge da puro *verbum dicendi*. Considerazioni analoghe valgono per la scelta del modo dopo altri *verba dicendi*, come *affermare*, *sostenere*, *asserire* ecc. (Wandruszka 1991: 441).

Secondo Noonan (2007²), le lingue del mondo hanno una tendenza a codificare il discorso riportato, vale a dire le completeive rette da predicati di parola, con il modo indicativo, che è favorito dall'indipendenza di riferimento temporale; non mancano eccezioni, che sono però definite idiosincratiche. In questo, la lingua italiana sembra allinearsi alle tendenze interlinguistiche, anche se gli studi sull'italiano neostandard hanno rilevato alcuni casi di quello che viene definito congiuntivo ipercorretto, usato in dipendenza da alcuni predicati di questa classe.

Fra i verbi estratti dal corpus, sono stati considerati predicati di parola i verbi *dire*, *affermare* e *sostenere*, in quanto inclusi nei *verba dicendi* da Wandruszka (1991: 441).

Non ho escluso dai predicati di parola la costruzione *(non) vuol dire*, in quanto questa classe sembrava la più adatta nonostante in questo caso il verbo *dire* perda parzialmente il suo significato prototipico. Riporto un esempio tratto dal corpus, al quale sono riconducibili gli altri casi presenti nei testi:

(70) Sono casi di ragazzi minorenni, ciò non **vuol dire** che possano essere giustificati. (P422)

Sono stati presi in considerazione anche i verbi che Serianni (1988) denomina “verbi di giudizio” ma che sembrano essere riconducibili alla classe in questione, fra i quali troviamo, oltre ai verbi già citati, anche *dichiarare* e *spiegare*. Per quanto riguarda gli altri predicati rilevati nel corpus, sono state inserite in questa classe le forme che esprimono un atto di

trasmissione verbale di informazioni, come è il caso di *aggiungere, concludere, confessare, mettere in chiaro, garantire*, i quali non rappresentano veri e propri sinonimi di *dire* ma possono comunque trovarsi in reggenza di un discorso diretto.

Più controverso il caso di *sottintendere*. Il verbo *sottintendere* si allontana molto dalla base semantica condivisa dai verbi di parola sopra citati, in quanto si riferisce a qualcosa che in verità non è stato detto. È possibile, seppur forse raro, costruirlo in apertura di un discorso diretto, che non si riferisce tuttavia a parole che il parlante avrebbe potuto pronunciare, ma che sono state taciute.

Sebbene i verbi di parola si costruiscano prevalentemente con l'indicativo, l'alternanza con il congiuntivo si può presentare ad alcune condizioni.

In primo luogo, secondo le grammatiche di riferimento, il verbo *dire*, come anche altri verbi affini, si può costruire con il congiuntivo quando è accompagnato da negazione, quando si trova al modo condizionale o quando ha un soggetto indeterminato, ad esempio:

(71)

- a. Dicono che l'isola sia / è a quaranta miglia dalla costa
- b. Non dico che l'idea sia / è cattiva (Wandruszka 1991: 439 e 441).

Il congiuntivo in questi casi viene motivato sulla base della sfumatura di significato assunta dal predicato principale, che si approssima a un verbo di opinione; più in generale, "si può affermare che *dire* tanto più regge il congiuntivo, quanto meno funge da *verbum dicendi*" (Wandruszka 1991: 441). Tuttavia, viene sottolineato come i due modi si trovino, in questo caso, in alternanza libera: il congiuntivo non è la soluzione predominante ma è un'alternativa possibile all'indicativo.

Se ci si rifà a queste indicazioni, le costruzioni con l'indicativo non sono considerabili substandard (alla pari, ad esempio, di *pensare* o *sperare* + indicativo), sebbene il congiuntivo sia possibile. Se si guarda Sabatini (1990), al contrario, l'indicativo dopo i *verba dicendi* con negazione è incluso fra gli esempi di recessione del congiuntivo.

Nei testi del corpus, l'indicativo sembra comunque essere la scelta preferita quando il verbo principale è impersonale, come in esempi con *dicono, c'è chi dice*, oppure *si può/potrebbe dire*.

Vediamo dunque alcuni esempi:

(72)

- a. C'è anche chi dice che **servono** per combattere la disoccupazione. (MP8)
- b. Quindi, si può affermare che nel Medioevo l'eccezione **era** alla base del sistema giuridico. (LMA14)
- c. Anzi, si può dire che **costituisca** l'altra faccia del positivismo. (LMD10)

L'esempio (72c) l'unico caso in cui troviamo il congiuntivo con verbo impersonale + *dire* all'interno del corpus.

Nel corpus, *non vuol dire* viene costruito in maniera quasi sistematica con il modo congiuntivo, come possiamo vedere da questi esempi, tranne in un caso (esempio 73b):

(73)

- a. Questo non vuol dire che ogni lettura **debba** avere un effetto positivo su di noi. (LG1)
- b. Non vuol dire che dobbiamo litigare e io non **debba** più stare in quel gruppo. (MOE3)
- c. Non vuol dire che è inferiore agli altri. (MOE14)

Non ci sono altri esempi di verbi di parola accompagnati da negazione ed è quindi impossibile osservare quale sia il suo impatto sulla scelta al di fuori dei casi con *non vuol dire*.

Un fenomeno interessante che riguarda questa classe di predicati è la presenza di congiuntivo in casi non previsti dalle grammatiche di riferimento, vale a dire quando non si presenta nessuna delle condizioni menzionate sopra (in totale 11 casi). Questo fenomeno non è elencato fra i tratti del neostandard negli studi fondanti, ma è stato rilevato da Renzi (2018). Troviamo traccia di questo fenomeno nei testi del corpus specialmente in dipendenza dal verbo *sostenere* e, in misura minore, dal verbo *affermare*. Sebbene si tratti di pochi casi, può essere comunque interessante osservarli.

In primo luogo, si nota che il verbo *sostenere* non viene mai costruito con l'indicativo: su 6 esempi, 5 sono al congiuntivo e 1 al condizionale presente. Vediamone alcuni:

(74)

- a. Steinberg, d'altro canto, sostiene che **stia** ai lettori e alla loro interpretazione riflettere sulle eccezioni. (LMA25)
- b. Esposto ciò, io sostengo che l'omologazione **sia** un fenomeno erroneo. (MOE21)

Se si osservano gli esempi, è possibile ipotizzare che venga impiegato dagli autori del corpus come un sinonimo di *avere un'opinione* e che non sia percepito come un verbo di parola. Questo potrebbe motivare la scelta del modo, in questo caso un congiuntivo dubitativo, sebbene sarebbe necessario un numero maggiore di esempi per confermare questa ipotesi.

Nel caso del verbo *affermare*, invece, la costruzione con l'indicativo è prevalente (esempio 75a), ma è possibile rintracciare alcuni casi di costruzione con il congiuntivo (esempi 75b e 75c):

(75)

- a. Allo stesso modo, l'autore, nella parte conclusiva, afferma che anche la poesia è in grado di trasmettere e garantire il passaggio di valori e ideali di generazione in generazione. (LG22)
- b. Il testo afferma che alcune cose positive (durante la pausa dai social) **siano** migliore qualità del sonno e aumento della concentrazione a studiare e non. (MCA19).
- c. Altri addirittura giustificano l'atto affermando che il ragazzo si **sia** meritato l'aggressione. (P421)

Il verbo *affermare* ha un significato più simile a un verbo di parola e viene impiegato come alternativa più formale al verbo *dire*. Questo è visibile nell'uso che ne viene fatto nei testi, dove viene adottato in moltissimi casi per citare in maniera esplicita le parole di un autore il cui articolo, saggio o testo letterario si sta commentando (vedi esempio 75a e 75b). Nell'esempio (75c), invece, il verbo viene impiegato con un riferimento meno esplicito alle parole di un testo o di un autore e il suo significato oscilla fra verbo di parola e un verbo di opinione.

Con questa riflessione non si vuole certamente dire che la scelta fra indicativo e congiuntivo avvenga sistematicamente sulla base delle sfumature di significato del verbo principale. Piuttosto, si vuole sottolineare come la distinzione fra predicati di parola e predicati di opinione abbia talvolta un carattere sfumato; questo è particolarmente interessante in quanto, secondo le grammatiche di riferimento, le due classi di predicati si costruiscono, almeno in maniera prevalente, con due modi differenti.

3.4.2.6 *Predicati di conoscenza*

I predicati di conoscenza descrivono uno stato di conoscenza o di acquisizione di conoscenza. Fra questi, i predicati come *sapere* presentano uno stato di cose come già conosciuto, mentre i predicati di acquisizione di conoscenza come *scoprire* o *accorgersi* possono esprimere anche contenuti non condivisi dai partecipanti allo scambio comunicativo.

I primi, pur essendo predicati fattivi, mostrano una differenza rispetto ai fattivi-valutativi (vedi paragrafo 3.4.2.3) e sono stati talvolta denominati *cognitive factives* (Colonna Dahlman/van de Weijer 2022); infatti:

la credenza del soggetto non è presupposta, ma asserita; proprio questo infatti è il contenuto del verbo *sapere*: affermare che qualcuno ha una determinata credenza, in altre parole, che qualcuno è convinto della verità di una determinata proposizione (Schneider 1999: 156).

Quando il parlante non coincide con il soggetto del verbo, infatti, non può distanziarsi dalla credenza attribuita al soggetto, cosa che invece può fare nel caso dei predicati fattivo-valutativi (Schneider 1999: 155, esempio 77). Nell'esempio (76a), tratto dal corpus, vediamo che chi scrive riporta l'ottenimento di conoscenza da parte di un soggetto (*Leo*) e non può prendere le distanze da questa conoscenza, come si può vedere nell'esempio (76b):

(76)

- a. Leo [...] scopre che Beatrice è malata (LF18);
- b. *Leo [...] scopre che Beatrice è malata, ma in realtà non è malata davvero.

Per mancanza di esempi calzanti nel corpus, porto un esempio di Schneider (1999: 155) per mostrare la differenza con la fattività dei predicati fattivo-valutativi:

(77) XYZ era contento che io non avevo detto che volevo fare l'attore; invece, avevo detto che volevo fare l'attore.

Uno studio recente (Colonna Dahlman/van de Weijer 2022) sottolinea come il verbo *sapere* in italiano può essere usato in maniera non fattiva e per esprimere evidenzialità, come nell'esempio che segue:

(78) A: Dov'è Maria?

B: Gianni sa che è andata al cinema, ma non è vero.

Conversazioni come quella riportata nell'esempio sono state, infatti, sottoposte al giudizio di parlanti nativi di italiano, i quali nella grande maggioranza dei casi le hanno giudicate come grammaticali e perfettamente naturali.

In questo caso

the speaker is not necessarily committed to the truth of p [the proposition]: by answering “X sa che p”, the speaker only asserts that there is indirect evidence for p (namely that X believes/is convinced that p), however, she does not say anything about how reliable this evidence is (Colonna Dahlman/van de Weijer 2022: 8).

Come indicato sopra, di questa classe fanno parte anche i predicati di acquisizione di conoscenza, i quali presentano una lettura fattiva solo in alcuni contesti e infatti sono detti semi-fattivi (Noonan 2007²): ad esempio, quando si costruiscono con la congiunzione interrogativa *se*, la subordinata non ha presupposizioni di fattività. Questo si vede se si modifica la frase nell'esempio (76a) cambiando il complementatore: “Leo scopre se Beatrice è malata”. Nella classificazione qui adottata, i predicati semi-fattivi sono stati inclusi nella classe dei predicati di conoscenza in quanto i contesti che presentano una lettura non fattiva non sono stati considerati in questa ricerca.

In questa classe di predicati sono stati inclusi il verbo *sapere*, come predicato di conoscenza, e i verbi *accorgersi* e *notare* come predicati di acquisizione di conoscenza. Oltre a questi, sono stati così classificati i loro sinonimi più prossimi, come *essere consapevole*, *essere conscio*, *realizzare* e *scoprire*. Più controversa è stata l'assegnazione a questa classe dei verbi come *capire* e *intendere*, che sono stati considerati predicati di acquisizione di conoscenze, anche seguendo Hengeveld (2008); le complete in loro dipendenza, a tutti gli effetti, hanno

presupposizioni di fattività o di semi-fattività, a seconda dell'uso, alla pari delle altre forme citate. Lo stesso per *ricordare*.

I predicati di conoscenza presentano la tendenza interlinguistica ad essere costruiti con l'indicativo; la negazione, tuttavia, può favorire l'uso del congiuntivo come accade per i predicati di opinione (Noonan 2007²). L'italiano in questo senso si allinea con le tendenze interlinguistiche: il congiuntivo è infatti possibile, anche se non obbligatorio, quando il verbo è preceduto da negazione (Wandruszka 1991: 442 e 444):

(79)

- a. I vicini non sapevano che la casa era/fosse in vendita da tempo;
- b. Non mi ero mai accorto che i ragazzi con cui giocavo fossero/erano sporchi e mal rattoppati;
- c. Non mi ricordavo che si potesse fare il bagno in questo laghetto.

Questo non si applica al verbo *dimenticare*, che ammette il congiuntivo solo quando non è negato, dal momento che il suo significato contiene già la negazione (significa “non ricordare”), come si può vedere se si modifica la frase citata poco sopra “avevo dimenticato che si potesse fare il bagno in questo laghetto”.

È necessario aggiungere, inoltre, che in tutti i casi in cui un verbo di conoscenza è preceduto da negazione, la frase è al passato: è infatti possibile dire “non sapevo che fosse partito”, ma non “non so che sia/è partito”. Questa frase funziona solamente se trasformiamo la completiva in un'interrogativa indiretta (“non so se sia/è partito”), struttura che non è stata considerata in questa analisi.

Solamente con il verbo *capire* è possibile avere la struttura *negazione + capire* al tempo presente + *che*. In questo caso, il verbo della subordinata va lo stesso all'indicativo, come è possibile notare se si volgono al congiuntivo i seguenti esempi tratti dal corpus (indicativo nei testi originali):

(80)

- a. Molta gente non capisce che l'amore, se è forte, è/*sia pericoloso. (LF3)
- b. Le persone che difendono l'atteggiamento degli aggressori non capiscono che la violenza è/*sia sempre sbagliata. (P421)

In altri due casi, la negazione non serve realmente per negare la frase:

(81)

- a. [...] finché non scopre che Beatrice è malata e decide di starle vicino. (LF18)
- b. [...] e di non dimenticare che questi possono cambiare nel tempo. (LG17)

Nell'esempio (81a), il *non* è pleonastico e non modifica il significato della frase; nell'esempio (81b) abbiamo il verbo *dimenticare* che ha una negazione interna, dal momento che significa "non ricordare". La presenza della negazione espressa nella frase non fa altro che annullare la polarità negativa, rendendo il significato sostanzialmente positivo.

Tuttavia, ho potuto riscontrare che il congiuntivo viene comunque impiegato in quattro casi con i predicati di questa classe semantica. Li riporto:

(82)

- a. Tuttavia l'utilizzo del lessico, la durezza con cui descrive la vita a cui Mazzarò si è sottoposto, l'ironia che utilizza nel far ridere il protagonista mentre viene picchiato ci fanno capire che **venga criticata** estremamente questa condizione. (LMD11)
- b. Si può capire dal testo che codesti **avessero** già dei precedenti. (P45)
- c. Leopardi è consapevole del fatto che la mente **necessiti** di una visione ristretta per poter immaginare quello che non vede. (LMB14)
- d. Dante immagina un aldilà governato da leggi, giurisdizioni, punizione e premi, nonostante noi sappiamo che non **abbia** una base giudiziaria. (LMA6)

Mentre non si trovano spiegazioni apparenti per quando riguarda l'esempio (82a), a margine si può notare che il congiuntivo dell'esempio (82b) potrebbe essere dovuto a un'influenza dell'uso di *capire* + congiuntivo (vedi par. 3.3.2)⁸³, con significato di *essere solidali, comprensivi*, sebbene il significato dell'esempio qui riportato sia diverso. Nell'esempio (82c), invece, si nota la presenza di *il fatto che*, che potrebbe aver condizionato la scelta del modo (su questo, vedi Cerruti/Ballarè *in stampa*).

Infine, nell'esempio (82d), è possibile ipotizzare un'attrazione modale esercitata dalla forma *sappiamo* (che deduciamo essere al congiuntivo in base alla presenza di *nonostante*) sul verbo della subordinata di secondo grado.

3.4.3 Congiuntivo e indicativo nel corpus: per riassumere.

Nella Tabella 17 sono riportate le occorrenze delle subordinate complete rette dai predicati di ciascuna classe semantica e le percentuali di selezione di indicativo e di congiuntivo.

⁸³ Ringrazio uno dei revisori per questo suggerimento.

Classe semantica predicato reggente	IND		CNG		Totale
	Valore assoluto	%	Valore assoluto	%	
Accadimento	6	60%	4	40%	10
Conoscenza	64	94,11%	4	5,89%	68
Desiderativi	0	0%	24	100%	24
Opinione	45	20,74%	172	79,26%	217
Parola	95	79,83%	24	20%	119
Valutativo-fattivi	3	16,67%	15	83,34%	18
Totale	213	46,71%	243	53,29%	456

Tabella 17: distribuzione di IND e CNG a seconda della classe del predicato principale.

A partire da questi dati, è possibile notare che la maggior parte delle frasi complete si trova in dipendenza da predicati di opinione. Questo accomuna tutte le sezioni del corpus ed è probabilmente dovuto alla tipologia di traccia, che richiedeva nella maggior parte dei casi di esprimere la propria opinione riguardo a un tema, o riportare l'opinione di altri.

Già a un primo sguardo possiamo vedere che le indicazioni delle grammatiche si riflettono nelle scelte linguistiche degli autori dei testi. Infatti, le classi di predicati che selezionano il congiuntivo secondo le grammatiche di riferimento si trovano costruite con questo modo anche nei testi del corpus, almeno prevalentemente. Lo stesso si può dire per i predicati che si costruiscono in prevalenza con l'indicativo (parola e conoscenza).

Fra le classi considerate, quella dei predicati di opinione vede le percentuali maggiori di indicativo, mentre nel caso dei predicati desiderativi le costruzioni con indicativo sono assenti. Possiamo dire che questo dato è in linea con le osservazioni degli studi sul congiuntivo italiano, che considerano il congiuntivo volitivo come più stabile rispetto a quello dubitativo; inoltre, abbiamo visto che le subordinate rette da predicati di opinione sono indicate sin dai primi studi sul neostandard come il contesto preferenziale della recessione del modo congiuntivo a favore dell'indicativo⁸⁴.

3.4.4 Distribuzione di indicativo e congiuntivo secondo diversi parametri

Come già esplicitato nel paragrafo 3.4.1, le frasi estratte dal corpus sono state annotate secondo numerosi parametri i quali, secondo la letteratura pertinente, possono avere un impatto sulla selezione del modo nella subordinata. Per chiarezza, si riportano nuovamente:

- (i) Classe semantica del predicato principale (6 classi: accadimento, conoscenza, desiderativi, fattivi e valutativi, opinione, parola);

⁸⁴ Rati (2004) rileva che il congiuntivo in dipendenza da verbi di volontà è piuttosto stabile anche in italiano antico, mentre definisce “problematici” i verbi come *credere* e *pensare*, in quanto vi sono già numerose attestazioni di indicativo in loro dipendenza, in testi di vario genere scritti da autori diversi.

- (ii) scuola di provenienza dello scrivente (3 categorie: SS1, area liceale, IP);
- (iii) distanza fra il complementatore *che* e il verbo della subordinata: il verbo può essere distante, (83a), o adiacente, (83b):
 - (83)
 - a. Dicono che, da persone mature, bisogna lasciarla andare (LF13);
 - b. È molto raro che perdano il loro istinto primordiale (MP13).
- (iv) presenza, (84a) e (84b), o assenza, (84c), del verbo *essere* nella frase subordinata, come predicato (84a), o come ausiliare del verbo, (84b);
 - (84)
 - a. Credeva che non **fossero** raggiungibili dall'essere umano (LG24);
 - b. Egli afferma che tutti gli uomini **sono spinti** da un continuo desiderio [...] (LMB8);
 - c. [...] e da lì spero che **parta** il mio lavoro (MD2).
- (v) presenza (85) o assenza del verbo modale *potere* nella frase principale;
 - (85) Nella vita **può** capitare che per piacere agli altri si recita (MOE9).
- (vi) presenza della negazione nella frase principale;
 - (86) Molta gente **non** capisce che l'amore, se è forte, è pericoloso (LF3).
- (vii) soggetto del predicato principale indeterminato (costruzioni riflessive, (87a), o passive (87b), III persona plurale usata in modo impersonale (87c).
 - (87)
 - a. **Si può** dire che il sapere di oggi è un sapere cumulativo (LG14);
 - b. Se quindi ci **viene insegnato** fin da piccoli che la sessualità di una donna rispetto a quella di un uomo debba essere costantemente celata [...] (LMA1);
 - c. **Dicono** che, da persone mature, bisogna lasciarla andare (LF13).

L'annotazione dei parametri appena elencati ha permesso di applicare il test del chi quadrato ($p < 0,05$), per valutare in quali casi la distribuzione di indicativo e congiuntivo fosse statisticamente significativa. Quando i singoli valori erano minori o uguali a 5, si è optato per utilizzare il test di Fisher ($p < 0,05$).

Per valutare la significatività della distribuzione secondo i parametri (i), (ii), (iii), (iv), che possiamo definire trasversali, il test è stato applicato all'intero set di frasi; al contrario, la

distribuzione secondo i parametri (v), (vi), (vii) è stata valutata solo per determinate classi di predicati, in particolare predicati di parola, di conoscenza e di opinione, in quanto i parametri in questione risultavano più pertinenti⁸⁵.

In primo luogo, è risultato che il parametro (i), vale a dire la classe semantica del predicato principale, ha una distribuzione statisticamente significativa ($p\text{-value} < 2.2e^{-16}$, calcolato con il test di Fisher⁸⁶); la tabella che segue riporta i valori assoluti e le percentuali della distribuzione di indicativo e congiuntivo nei testi del corpus secondo questo parametro.

Classe semantica		IND	CNG
Accadimento	Valore assoluto	6	4
	%	60%	40%
Conoscenza	Valore assoluto	64	4
	%	94,12%	5,88%
Fattivi e valutativi	Valore assoluto	3	15
	%	16,67%	83,34%
Opinione	Valore assoluto	45	172
	%	20,74%	79,26%
Parola	Valore assoluto	95	24
	%	79,83%	20,16%

Tabella 18: frequenze di IND e CNG secondo la semantica del predicato principale.

Il grafico rappresenta le percentuali di indicativo (colore grigio) e congiuntivo (colore nero) in ogni classe.

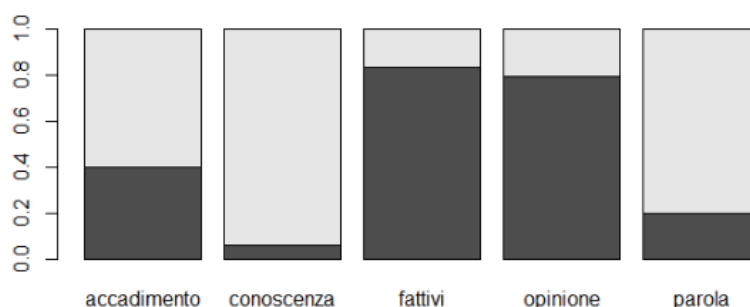


Grafico 1: percentuali di indicativo (nero) e congiuntivo (grigio) secondo la semantica del predicato principale

⁸⁵ Solo per fare un esempio, il parametro (vii) non è rilevante nel caso dei predicati fattivi e valutativi o di accadimento, dal momento che nella maggior parte dei casi il verbo della principale è impersonale (vedi ad esempio *succede, capita* oppure *è raro e mi dispiace*. In altri casi, inoltre, il numero delle occorrenze totali è notevolmente ridotto e ciò non ha permesso di operare confronti (vedi ad esempio i predicati desiderativi, che non registrano occorrenze con indicativo).

⁸⁶ I predicati desiderativi non sono stati considerati in quanto non presentano occorrenze con indicativo.

Non sorprende che la classe semantica del predicato principale abbia un impatto significativo sulla distribuzione dei due modi, in quanto è il primo criterio di selezione del modo della subordinata secondo la letteratura.

La distribuzione secondo il parametro (ii) (tipo di scuola) non è risultata statisticamente significativa, se si considerano tutte le classi semantiche ($\chi^2 = 4,4824$; $df = 2$; $p\text{-value} = 0,1063$); tuttavia, se si considerano solamente le classi che, secondo le grammatiche di riferimento, si costruiscono prevalentemente con il congiuntivo (accadimento, desiderativi, fattivi e valutativi e opinione) allora lo scenario è differente: la distribuzione risulta statisticamente significativa ($\chi^2 = 25,848$; $df = 2$; $p\text{-value} = 2,439e^{-06}$). I valori assoluti e le percentuali di distribuzione dei due modi verbali sono riportati nella tabella che segue:

Modo	SS1		Liceo		IP	
	Valore assoluto	%	Valore assoluto	%	Valore assoluto	%
IND	40	31,5%	6	5,41%	8	25,81%
CNG	87	68,5%	105	94,59%	23	74,19%

Tabella 19: frequenze di indicativo e congiuntivo secondo il tipo di scuola (classi considerate: accadimento, desiderativi, fattivi e valutativi, opinione).

Il grafico rappresenta le percentuali di indicativo (colore grigio) e congiuntivo (colore nero) nei testi dei diversi tipi di scuola:

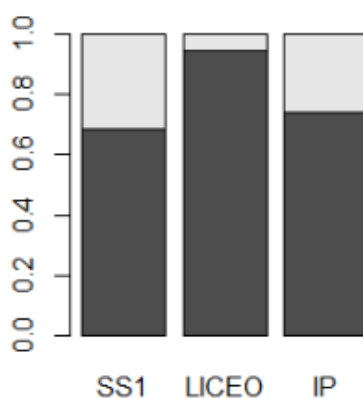


Grafico 2: percentuali di indicativo e congiuntivo secondo il tipo di scuola (classi considerate: accadimento, desiderativi, fattivi e valutativi, opinione).

La significatività statistica emersa dall'analisi di questi dati potrebbe suggerire che solamente nel caso delle classi di predicati che si costruiscono prevalentemente con il congiuntivo la variabile "tipo di scuola" ha un impatto sulla scelta del modo (più congiuntivo nei licei, meno congiuntivo alla SS1 e all'IP).

Se si considerano, invece, le classi di predicato che secondo le grammatiche si costruiscono principalmente con l'indicativo (predicati di parola e di conoscenza), allora la distribuzione secondo il parametro (ii) (tipo di scuola) non è statisticamente significativa ($p\text{-value} = 0,6192$; test di Fisher).

Infine, la distribuzione secondo i parametri (iii) e (iv) non è risultata statisticamente significativa.

Come già anticipato, la distribuzione secondo i restanti parametri è stata testata all'interno di singole classi di predicati, quando il parametro in questione è sembrato pertinente; in particolare, si è applicato il test ritenuto consono (fra chi quadrato e test di Fisher) alla distribuzione di indicativo e congiuntivo per le classi dei predicati di conoscenza, di parola e di opinione.

Può essere interessante sottolineare che la distribuzione secondo il parametro (vii), predicato principale con soggetto indeterminato, nel caso dei predicati di parola non è risultata statisticamente significativa sebbene il soggetto indeterminato sia in questo caso un *subjunctive trigger*; lo stesso si può dire riguardo al parametro (v), presenza del modale *potere* nel predicato principale. Questo era già stato notato nell'analisi qualitativa di questa classe di predicati.

Al contrario, è risultato statisticamente significativo il parametro (vi), negazione nella frase principale nel caso dei predicati di parola ($p\text{-value} = 0,000223$; test di Fisher).

La Tabella 20 riporta i valori assoluti e le percentuali della distribuzione di indicativo e congiuntivo nelle subordinate rette da predicati di parola, relativa alla presenza della negazione; il Grafico 3 rappresenta le percentuali di indicativo (colore grigio) e congiuntivo (colore nero).

Modo	Negazione		No negazione	
	Valore assoluto	%	Valore assoluto	%
IND	1	14,29%	95	84,07%
CNG	6	85,71%	18	15,93%

Tabella 20: indicativo e congiuntivo con predicati di parola in presenza/assenza di negazione.

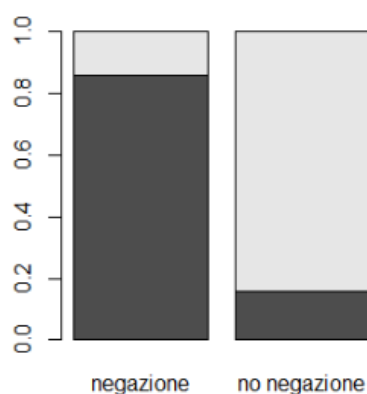


Grafico 3: indicativo e congiuntivo con predicati di parola in presenza/assenza di negazione.

Dal momento che il fattore “classe semantica” è risultato rilevante per la distribuzione di indicativo e congiuntivo, è sembrato interessante verificare quali parametri fra quelli testati nell’intero insieme di frasi risultassero statisticamente significativi all’interno di singole classi. Si tratta dei parametri (ii), (iii), (iv), vale a dire tipo di scuola frequentata dallo scrivente, distanza fra il complementatore e il verbo della subordinata e presenza del verbo *essere* nella subordinata. Questo è stato possibile in particolare in tutte le classi di predicati tranne nel caso dei predicati desiderativi, che sono costruiti categoricamente con il congiuntivo.

La distribuzione secondo il parametro “scuola” è risultata statisticamente significativa nel caso dei predicati di opinione ($p\text{-value} = 5,457e^{-06}$; test di Fisher); la tabella sotto riporta i valori assoluti e le percentuali della distribuzione di indicativo e congiuntivo nelle subordinate rette da questi predicati, a seconda del tipo di scuola.

Modo	SS1		Area liceale		IP	
	Valore assoluto	%	Valore assoluto	%	Valore assoluto	%
IND	34	32,08%	5	5,61%	6	27,27%
CNG	72	67,92%	84	94,39%	16	72,73%

Tabella 21: indicativo e congiuntivo con predicati di opinione secondo il tipo di scuola.

Il Grafico 4 rappresenta le percentuali di indicativo (colore grigio) e congiuntivo (colore nero).

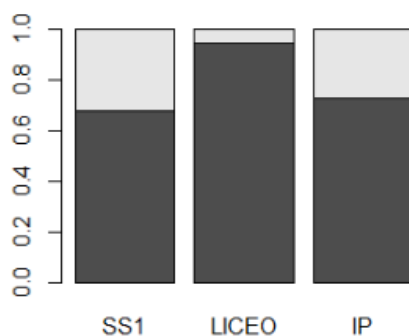


Grafico 4: indicativo (grigio) e congiuntivo (nero) con predicati di opinione secondo il tipo di scuola

3.5 Osservazioni conclusive

Grazie all’osservazione e all’analisi dei dati, è stato possibile elaborare le seguenti conclusioni.

In primo luogo, emerge piuttosto chiaramente che la classe semantica del predicato principale ha un impatto importante sulla scelta del modo nella subordinata. Grazie all’analisi quantitativa, è stato possibile confermare che c’è una correlazione statisticamente significativa fra la semantica del predicato principale e la scelta del modo. Questo dà ragione alle grammatiche di

riferimento, che la indicano come criterio fondamentale per orientarsi nella scelta fra indicativo e congiuntivo; si potrebbe anche ipotizzare un condizionamento delle grammatiche sull'uso dei modi nella lingua scritta, almeno in questo particolare contesto.

In ogni caso, si può dire che i testi raccolti si presentano piuttosto normativi dal punto di vista della selezione del modo nelle complete e che il fenomeno della regressione del congiuntivo non è pervasivo.

Ho poi voluto verificare se la scuola di appartenenza dell'autore o dell'autrice del testo determinasse la distribuzione dei modi in maniera statisticamente significativa, in quanto osservando i dati avevo fatto questa ipotesi. Abbiamo visto, tuttavia, che se si considerano tutte le classi dei predicati non vi è correlazione, ma che se si considerano solo i predicati che secondo le grammatiche si costruiscono con il congiuntivo allora la distribuzione non è casuale.

Questo è un dato interessante in quanto suggerisce che l'impatto della scolarizzazione viene esercitato solo sulle percentuali di indicativo pro congiuntivo, mentre non determina il fenomeno inverso, la cui distribuzione nei diversi sottocorpora è casuale.

In secondo luogo, si sono osservate da vicino le singole classi, fra le quali la classe dei predicati di opinione e, in misura minore, la classe dei predicati di parola si sono rivelate le più interessanti per la mia analisi.

I predicati di opinione sono stati frequentemente oggetto dell'attenzione della ricerca, in quanto luogo privilegiato per il verificarsi del fenomeno della recessione del congiuntivo. In diverse occasioni, l'alternanza fra i modi è stata imputata alle sfumature di certezza e incertezza espresse dal predicato principale: una maggiore certezza verrebbe dunque espressa tramite l'indicativo, mentre l'incertezza tramite il congiuntivo. I dati osservati in questo lavoro, come mostrato con maggiori dettagli nel paragrafo 3.4.2.1, mi spingono tuttavia a trovarmi d'accordo con ciò che osserva Digesto (2019) e a non dare credito a questa interpretazione.

Grazie ai test statistici applicati ai dati relativi alla distribuzione di indicativo e congiuntivo con i predicati di questa classe semantica è stato possibile rilevare che l'unico fattore che ha un impatto statisticamente significativo sull'uso dei modi è la scuola di provenienza. Ciò significa che ci sono ragioni extralinguistiche dietro alla scelta fra indicativo e congiuntivo con questo tipo di predicati e che nessun parametro linguistico (fra quelli elencati nel paragrafo 3.4.4) condiziona la scelta del modo.

I dati spingono dunque a ipotizzare che l'effetto della scolarizzazione, in termini di grammatica esplicita, esposizione prolungata a testi letterari e pratica di scrittura di testi formali, eserciti un'influenza sulla scelta fra indicativo e congiuntivo in questo contesto. Inoltre, trattandosi della classe che conta il maggior numero di occorrenze fra i predicati + congiuntivo (vedi Tabella 17), è probabile che l'effetto della scuola di appartenenza sull'intero insieme di contesti sia dovuto all'impatto di questo gruppo di frasi.

Tuttavia, non si può neanche escludere che siano determinati verbi principali a favorire l'indicativo, come osservato e verificato da Digesto (2019): abbiamo visto che più della metà delle costruzioni *verbo di opinione + indicativo* hanno *pensare* nella principale; inoltre, *pensare*

e, in misura minore, *ritenere* mostrano percentuali di indicativo maggiori rispetto agli altri verbi della medesima classe.

È tuttavia complesso capire quale di questi due fattori giochi effettivamente un ruolo; se si guarda a *pensare*, si nota infatti che la maggior parte delle occorrenze totali di *pensare* si trova nei testi delle SS1 (50 SS1, 17 IP, 27 area liceale), ed è pertanto difficile imputare l'ingente presenza di indicativo al condizionamento lessicale di *pensare*, alla scuola di provenienza degli scriventi, o a un effetto combinato dei due fattori. Nel caso di *ritenere*, invece, è più facile ipotizzare che si tratti di ragioni extralinguistiche: più della metà delle occorrenze di questo predicato è nei testi dei licei (10/18), nei quali è sempre costruito con congiuntivo; i restanti 8 casi si trovano in testi delle SS1 e sono tutti costruiti con indicativo.

A proposito della classe semantica dei predicati di opinione, posso infine accennare a una riflessione, suscitata dalle descrizioni delle frasi complete di stampo funzionalista-tipologico. La riporto nonostante necessiti certamente di ulteriori approfondimenti e si trovi ancora a uno stadio embrionale; dovrà dunque essere considerata solamente un accenno.

Nei paragrafi teorici di questo capitolo, si è brevemente descritta una proprietà delle subordinate complete che, in particolare secondo Givón (1994; 2001), ha un legame piuttosto stretto con la scelta del modo, vale a dire l'integrazione semantica. Le subordinate in dipendenza da predicati di opinione (*epistemic uncertainty*) nello schema che riporta il continuum da integrazione totale a integrazione nulla, si collocano vicino al polo inferiore; secondo Cristofaro (2003), questo tipo di complete (in dipendenza da verbi di *propositional attitude*) non presenta integrazione semantica.

Ci si potrebbe chiedere dunque se le percentuali alte di indicativo in dipendenza da questi predicati non sia dovuto al minimo (o nullo) grado di integrazione semantica fra principale e subordinata; questo spiegherebbe anche la percentuale quasi inesistente di indicativo in dipendenza dai predicati desiderativi, che hanno invece un grado più alto di integrazione semantica.

Come già specificato sopra, questo aspetto della questione meriterebbe certamente un maggiore approfondimento, che purtroppo non trova spazio in questo lavoro.

Alle osservazioni precedenti si possono aggiungere considerazioni che riguardano un altro tipo di fenomeno: come abbiamo già visto, i testi del corpus ospitano, infatti, alcuni esempi di congiuntivo pro indicativo, impiegato cioè con predicati che si costruiscono in prevalenza con l'indicativo.

Nel corpus, il fenomeno colpisce in particolare le complete in dipendenza da predicati di parola, come già rilevato da Renzi (2018) che lo interpreta come segnale di evidenzialità; secondo questa lettura, il parlante prenderebbe le distanze da ciò che sta riportando, servendosi del congiuntivo per ridurre la garanzia di verità nei confronti di quanto viene detto.

L'interpretazione evidenziale, tuttavia, non si presta ad essere applicata a tutti gli esempi rilevati nel corpus, fra i quali almeno in un caso il soggetto della frase e l'autore del testo coincidono (esempio 78b: "io sostengo che l'omologazione sia un fenomeno erroneo"); lo stesso Renzi

(2018) ammette che la spiegazione data si applica solo ad alcuni casi, in particolare perché il fenomeno si presenta anche con predicati di altre classi semantiche.

Spunti interessanti possono emergere dal confronto fra le due tipologie di completeive, quelle in dipendenza da predicati di opinione e quelle in dipendenza da predicati di parola, il cui uso nel corpus è stato commentato poco sopra. In una certa misura, i significati dei predicati di queste due classi mostrano punti in comune, pur costruendosi con due modi diversi: in entrambi i casi il parlante riporta qualcosa, che siano opinioni o parole effettivamente pronunciate.

Ho potuto fare questa riflessione osservando in particolare le completeive rette da *sostenere*, che pare essere impiegato nei testi del corpus come sinonimo di *pensare*, per riportare la propria o l'altrui opinione; non sorprende, dunque, che venga costruito con il congiuntivo in maniera categorica nei testi del corpus (5/5).

A margine, si potrebbe ipotizzare anche in questo caso un condizionamento lessicale sulla scelta del modo, sia pure con maggiore cautela rispetto al caso di *pensare* + IND. Il numero ridotto delle occorrenze totali, infatti, non permette di trarre conclusioni certe; va però segnalata la possibilità che spogli di corpora più estesi permettano di trarne di più fondate: dall'analisi dei dati, infatti, sembra emergere che si tratta di una linea di indagine potenzialmente proficua.

Una conferma di ciò che spesso viene sottolineato dalla letteratura pertinente è fornita dalla classe dei predicati desiderativi, che, secondo diversi studi, selezionerebbero il congiuntivo in maniera piuttosto stabile: nei testi del corpus non sono state rilevate occorrenze di indicativo in dipendenza da questo tipo di predicati. A partire da ciò, è possibile anche fare alcune riflessioni sul significato del modo congiuntivo: si può forse ipotizzare che questo modo sia più coerente con l'espressione di una volontà, rispetto ad altri tipi di significato come può essere quello dell'incertezza, espresso dalle subordinate con predicati di opinione.

Con la cautela necessaria all'analisi di corpora di piccole dimensioni, esporrò ora alcune riflessioni, per proporre un'interpretazione dei risultati dell'analisi.

Quando alunni ed alunne si trovano a scrivere un testo in ambiente scolastico, vengono guidati nelle loro scelte linguistiche da forze diverse: da una parte abbiamo l'influenza della lingua parlata e scritta al di fuori della scuola; dall'altra, l'effetto della lingua nella scuola, in termini di grammatica esplicita, correzioni dei docenti e testi letti e scritti durante l'attività didattica.

La differenza riscontrata fra i testi raccolti in scuole diverse nell'uso dei modi suggerisce che quando il congiuntivo è meno stabile nella lingua fuori dalla scuola (sappiamo infatti che è con i predicati di opinione che il fenomeno è più frequente) allora gli/le alunni/e che popolano le diverse scuole si comportano in maniera diversa, e diversa in modo significativo.

Al contrario, nel caso dei predicati desiderativi non si registrano costruzioni con indicativo: se già alunni e alunne di SS1 prediligono il congiuntivo, ciò può significare che l'impatto della scolarizzazione agisce precocemente, supportato da una maggiore stabilità del congiuntivo anche nella lingua fuori dalla scuola⁸⁷.

⁸⁷ In questo studio, si è dato per scontato che "la lingua fuori dalla scuola" sia uguale per tutti gli/le autori/autrici dei testi, almeno relativamente all'indicativo pro congiuntivo. In studi futuri, potrebbe essere interessante

Se consideriamo la lingua dei/delle ragazzi/e di area liceale una varietà diafasicamente più marcata verso l'alto, e questo viene suggerito anche dalle percentuali di realizzazione di altri tratti del neostandard (vedi paragrafo 2.3), le differenze riscontrate fra i diversi tipi di scuola nelle completive con predicati di opinione portano a considerare la scelta del modo nella subordinata un *marker* diafasico. Tuttavia, questo si applica solo alle completive rette da questo tipo di predicati e non alle frasi in dipendenza da predicati desiderativi, almeno relativamente ai dati qui esaminati.

Nel caso dei predicati di parola, che sono interessati dal fenomeno della sovraestensione del congiuntivo, l'unico fattore che influenza la scelta del modo in maniera statisticamente significativa è la presenza della negazione; ciò non sorprende, dal momento che si tratta di uno scenario già previsto dalle grammatiche di riferimento e non è quindi una costruzione deviante; inoltre, la negazione appare nel corpus solamente nelle frasi dipendenti da *non vuol dire*: non possiamo sapere, di conseguenza, come si comporterebbero altri tipi di predicato di parola con la negazione.

Infine, abbiamo visto che la scuola frequentata dagli e dalle autrici dei testi non influenza la scelta del modo in maniera significativa né con i predicati di parola né con i predicati di conoscenza. Nel caso di queste classi di predicati, la selezione del congiuntivo non sembra essere dovuta all'età o al livello di scolarizzazione: è probabile che questa sia una tendenza di ristandardizzazione recente, che non si sia ancora diffusa (come si vede anche dalle percentuali ridotte di congiuntivi) e che non abbia una chiara caratterizzazione sociolinguistica. Inoltre, nel caso dei predicati di parola, la selezione del modo è influenzata anche da caratteristiche del contesto linguistico, che in questo caso sembrano svolgere un ruolo più importante rispetto ai parametri extralinguistici; in questo caso, la scelta del modo è forse percepita come più rigida rispetto al caso di altre classi di predicati.

considerare anche altre variabili extralinguistiche (repertori plurilingui, solo per fare un esempio) per far emergere eventuali ulteriori correlazioni con la frequenza del fenomeno nei testi, che non si esclude possano esistere.

4. L'accettabilità dell'indicativo pro congiuntivo nella scrittura scolastica.

Questo capitolo approfondisce il tema dell'accettabilità dell'indicativo pro congiuntivo, grazie alla descrizione di una rilevazione che ha coinvolto due gruppi di docenti; il paragrafo 4.1 descrive gli obiettivi e il processo di progettazione dell'esperimento; si tratterà, inoltre, della somministrazione di un test al campione di docenti che hanno partecipato alla raccolta dati, quindi di scuole di Bologna e provincia e della provincia di Modena (rilevazione emiliana); nel paragrafo 4.2 si parlerà della somministrazione dello stesso test a un campione di docenti di scuole del Canton Ticino (rilevazione ticinese).

In conclusione di capitolo, si farà un confronto fra le due rilevazioni, mettendo in luce differenze e punti in comune.

4.1 Rilevazione emiliana

Questo paragrafo è dedicato alla descrizione di un compito di correzione somministrato al campione di docenti che hanno aderito al progetto; se ne esporranno in dettaglio gli obiettivi e la progettazione. Infine, si osserveranno i risultati emersi e si daranno alcuni spunti riguardo a come interpretarli.

4.1.1 Obiettivi

Nel paragrafo dedicato all'alternanza dei modi nelle frasi subordinate abbiamo osservato che, nei testi del corpus, gli interventi correttivi nei confronti degli indicativi pro congiuntivi non sono sistematici. Riporto due esempi di complete all'indicativo rette dal verbo *pensare* tratti da elaborati corretti dalla stessa docente (SS1):

(88)

- a. Inoltre penso che si **possono** fare dei piccoli sacrifici. (MOB24) [non corretto]
- b. Se una persona è bullizzata / esclusa dal gruppo, al momento pensano che la soluzione migliore è quella di copiare i più "famosi" della scuola. (MOE14) [corretto in *sia*]

Come si può vedere, l'indicativo viene corretto nell'esempio (88a) e non nell'esempio (88b). La stessa situazione si presenta nei due esempi che seguono, tratti da elaborati di IP corretti dalla stessa docente:

(89)

- a. Penso che la fragilità è sia quella riguardante il corpo umano. (P515) [corretto in *sia*]
- b. Se mi dovessi mettere al posto dei quattro aggressori, penserei che è solo colpa mia se ho fatto una cosa del genere. (P414) [non corretto]

Tuttavia, è noto che durante la correzione di una prova scritta di italiano, i docenti sono guidati da numerosi criteri e non solo dall'accettabilità linguistica del testo in sé; possono intervenire altri fattori, come ad esempio la qualità complessiva del testo, che aspetto si intende valutare tramite la prova in questione e, infine, le competenze individuali e la storia personale dell'alunno/a che ha scritto il testo.

Il/la docente, ad esempio, può essere spinto/a a non segnalare errori di morfosintassi se intende far emergere altri tipi di criticità (lessicali, testuali, di contenuto...) e preferisce non distrarre l'allievo o l'allieva con problematiche locali, più immediate da riconoscere. In secondo luogo, non tutti gli esemplari di indicativo pro congiuntivo emersi dall'analisi dei dati sono confrontabili dal punto di vista del contesto linguistico; infine, le dimensioni ridotte del corpus non permettono di rilevare eventuali preferenze individuali, a causa dell'esiguo numero di esempi corretti da ciascun/a docente.

Pertanto, si è ritenuto opportuno, al fine di ottenere un quadro più dettagliato e solido, affiancare all'analisi del corpus l'osservazione di dati ottenuti in un contesto più uniforme e controllato. Si è dunque progettato un breve compito di correzione da somministrare ai e alle docenti che hanno partecipato con le proprie classi alla raccolta dati; a causa dell'indisponibilità di due docenti a svolgere il compito, il campione conta nove partecipanti.

La rilevazione ha l'obiettivo, in primo luogo, di osservare le correzioni dei e delle docenti in una situazione più confrontabile, grazie all'omogeneità dei testi da correggere; in secondo luogo, in questa maniera si è potuto rimuovere il condizionamento che viene a crearsi, durante la normale attività didattica, perché si conosce l'identità dell'autore o dell'autrice del testo. Infine, è stato possibile sondare l'atteggiamento dei/delle docenti anche nei confronti di esempi non contenuti nei testi del corpus (vedi, ad esempio, la costruzione dei verbi desiderativi con l'indicativo, di cui si è registrata una sola occorrenza).

Il campione coinvolto in questa rilevazione ha dimensioni molto ridotte ed è per questo che non si intende generalizzarne i risultati; questi saranno utilizzati unicamente per fare un confronto con ciò che è emerso dall'analisi delle correzioni presenti nel corpus. Svolgere questo esperimento, inoltre, permetterà di valutare se può essere interessante proporre una rilevazione di questo tipo su scala più ampia e se è necessario applicare modifiche sia agli elementi in sé, sia alla metodologia.

4.1.2 Progettazione del test

Il test è composto da due parti: la prima consiste nella correzione di alcuni brevi testi, mentre nella seconda si richiede agli/alle partecipanti di assegnare un giudizio di accettabilità (da 1 a 4) a tre insiemi di frasi.

I testi che compongono la prima parte, elaborati da chi scrive combinando frasi tratte dal corpus, sono 5 e contano fra le 124 e le 186 parole; contengono in tutto 15 esemplari di indicativo pro congiuntivo in frasi complete, dipendenti da predicati di tre classi semantiche (opinione, desiderativi, valutativi). Ogni frase si trova in dipendenza di un verbo differente, scelto dalla lista di predicati rilevati nei testi.

Quando non è stato possibile impiegare alla lettera frasi contenute nel corpus, si sono apportate alcune modifiche: ad esempio, i testi del corpus non contengono pressoché nessun caso di predicati desiderativi costruiti con l'indicativo; perciò, si sono scelte frasi tratte dai testi e si è modificato il modo della subordinata.

La seguente tabella riassume gli elementi della prima parte del test.

Insieme 1: predicati di opinione	Insieme 2: predicati desiderativi	Insieme 3: predicati valutativi
(1a) Penso che le lezioni devono tenersi il mattino come sempre.	(2a) È auspicabile che le persone considerano altre ragioni.	(3a) È logico che la maggior parte delle persone adulte, però, la pongono diversamente.
(1b) Io sono dell'idea che questi non sono dei motivi validi.	(2b) Io preferisco che le lezioni sono fatte a distanza.	(3b) Sono felice che la pensano così.
(1c) Ritengo che la costanza è più che importante.	(2c) Mi auguro che possono aiutarti a rispondere.	(3c) Apprezzo che esistono persone che ti accettano per come sei.
(1d) Crediamo che non c'è bisogno di cambiare la propria personalità.	(2d) Confido che la tua idea è quella giusta.	(3d) È molto raro che perdono il loro istinto primordiale.
(1e) Non posso mettere in dubbio che è tutto molto divertente.	(2e) Spero che lo risolvono.	(3e) È curioso che la depressione colpisce gran parte degli animali.

Tabella 22: elementi del compito di correzione, parte I.

Grazie all'elaborazione dei testi a partire da dati reali, non è stato necessario inserire appositamente distrattori, già ampiamente contenuti negli elaborati originali, ma solo verificarne la presenza e fare in modo che fossero distribuiti in egual misura nei cinque testi. Fra i distrattori, si contano strutture devianti di diverse tipologie, fra le quali mancato accordo soggetto – verbo, *consecutio temporum* non canonica, *che* polivalente, imprecisioni lessicali; inoltre, si è preferito avere cinque testi brevi, che sono stati presentati nelle istruzioni come

“estratti”, in maniera da evitare che gli/le insegnanti si concentrassero su aspetti globali dell’organizzazione del testo (presenza di introduzione e conclusione, divisione in paragrafi...) e dell’espressione del contenuto. Per lo stesso motivo, non sono state fornite le tracce dei testi⁸⁸.

Il test vero e proprio è introdotto da alcune istruzioni di svolgimento: agli/alle docenti che hanno partecipato all’esperimento è stato chiesto di correggere estratti di testi di alunni/e di III SS1 e di adottare una tecnica di correzione più standardizzata e chiara possibile, a prescindere dal proprio metodo personale; in particolare, è stato indicato di barrare le forme scorrette, suggerire una correzione ed, eventualmente, commentarla a margine. Era inoltre possibile fare integrazioni o commentare a margine aspetti generali del testo; infine, si è sottolineata l’importanza utilizzare sistemi differenti per distinguere le correzioni vere e proprie dai suggerimenti. Non sono state date indicazioni, al contrario, relativamente ad aspetti da privilegiare durante la correzione.

I/le docenti hanno svolto la prima parte del compito con carta e penna, in modo che i loro interventi non fossero condizionati dai suggerimenti dei correttori automatici, disponibili nei software di elaborazione di testi più diffusi, come Microsoft Word o Google Docs.

La seconda parte del test, da compilare tramite un modulo di Google, richiedeva agli/alle partecipanti di esprimere un giudizio di accettabilità (da 1 a 4) riguardo a 15 frasi, da immaginare contenute in una prova scritta di italiano di una classe III SS1; le frasi, che vengono proposte in isolamento, contengono una subordinata completiva all’indicativo e hanno come predicato principale i 15 verbi inseriti nella prima parte.

Ai punteggi da assegnare ai 15 elementi corrispondono i seguenti parametri, che sono indicati esplicitamente nelle istruzioni di compilazione: (1) scorretta, inaccettabile in qualsiasi contesto; (2) inaccettabile in questo tipo di testo, ma accettabile in altri contesti; (3), accettabile, ma sarebbe meglio riformulare; (4) corretta, non ho nessuna osservazione.⁸⁹

Il link di accesso alla seconda parte è stato fornito solo al termine dello svolgimento della prima, in modo che non fosse possibile modificarla.

Nella Tabella 23 sono riportate le frasi della seconda parte.

⁸⁸ In molti casi, tuttavia, sono stati comunque inseriti commenti e indicazioni riguardo alla chiarezza, all’efficacia dell’argomentazione o alla struttura del testo.

⁸⁹ Nella progettazione di questa parte del test, si è preso spunto dallo studio di Palermo (2010), che indaga l’accettabilità dei tratti neostandard secondo un campione di docenti; come in questo caso, si è scelto di proporre frasi in isolamento da valutare tramite punteggi che corrispondessero a descrittori.

Le frasi proposte, tuttavia, sono state elaborate e organizzate secondo criteri diversi: nello studio di Palermo, gli esempi sono stati selezionati in base al tipo di subordinata (soggettiva, oggettiva, interrogativa indiretta), mentre nel mio lavoro in base alla semantica del predicato principale, che si è ipotizzato possa avere una maggiore influenza sulla scelta del modo. Ciononostante, si potranno fare alcuni confronti perché almeno in alcuni casi i contesti selezionati coincidono.

Insieme 1: predicati di opinione	Insieme 2: predicati desiderativi	Insieme 3: predicati valutativi
(1a) Molte persone pensano che i compiti vanno fatti esclusivamente da soli.	(2a) Non è auspicabile che la paura prende il sopravvento su noi stessi.	(3a) Da un sentimento così forte è logico che derivano solamente sentimenti altrettanto forti.
(1b) Sono dell'idea che le pene d'amore sono dolori molto profondi.	(2b) Preferisco che crimini del genere non vengono commessi nuovamente.	(3b) Sono felice che mi ha scritto.
(1c) Alcuni ritengono che la didattica a distanza è meglio della didattica in presenza.	(2c) Io mi auguro che quei quattro ragazzi hanno pagato le conseguenze	(3c) Non apprezzo che lo scrittore ha accentuato una metafora con tono razzista.
(1d) Io credo che l'omologazione è sbagliata.	(2d) Confidiamo che il nostro amore è lo stesso per il nostro partner	(3d) È raro che gli animali perdono il loro istinto primordiale.
(1e) Non metto in dubbio che i veri amici ti accettano per come sei.	(2e) Spero che ci crede anche lui.	(3e) È curioso che la donna viene resa portatrice di ideali di coraggio e virtù.

Tabella 23: frasi del compito di correzione, parte II.

Il campione di insegnanti che ha partecipato all'esperimento è composto da 6 docenti di SS1 e 3 di SS2; la rilevazione ha avuto luogo fra novembre 2021 e febbraio 2022.

Il compito si articola in questo modo per diverse motivazioni; si è ritenuto necessario, in primo luogo, che i/le docenti svolgessero un compito quanto più simile possibile alla correzione degli elaborati che compongono il corpus, svolta in contesto naturale. Per questo si è deciso di avere una prima parte che consistesse nella correzione di porzioni di testo contenenti le strutture oggetto di indagine; questa parte è infatti quella che più facilmente si potrà confrontare con le correzioni apportate in contesto naturale.

La seconda parte dell'esperimento ha, invece, l'obiettivo di rilevare differenze più sottili fra l'accettabilità di ciascun elemento o insieme di elementi, grazie alla valutazione tramite i punteggi di accettabilità sopra descritti. Inoltre, come già esplicitato, le frasi sono state proposte in isolamento e non sono intervallate da distrattori; in questo modo, si vuole sollecitare l'espressione di un giudizio esplicito nei confronti delle frasi proposte.

4.1.3 Risultati della rilevazione emiliana: parte 1

Una volta raccolti i questionari compilati, è stato possibile osservare gli atteggiamenti dei singoli insegnanti davanti alle frasi proposte, confrontare le due parti di cui si compone il test e verificare quali insiemi di frasi suscitano il maggior numero di sanzioni.

In primo luogo, si è voluto verificare quanti insegnanti hanno segnalato gli elementi della prima parte del test (Tabella 24). Sono stati considerati come “segnalati” tutti i casi in cui il verbo all’indicativo era barrato o sottolineato, sia se veniva esplicitato il perché della correzione (tramite la forma corretta o tramite un commento che si riferisce al modo del verbo); sono considerati “non validi” tutti i casi in cui la frase è stata eliminata del tutto o riformulata in una maniera che non permette di capire se l’intervento correttivo riguarda il modo del verbo oppure altri aspetti.

Ecco alcuni esempi: nelle immagini (90a) e (90b), vediamo che il/la docente in questione elimina una frase che contiene uno degli elementi; non è possibile verificare, tuttavia, il motivo preciso per cui è stata fatta questa correzione; in (90c) e (90d), vediamo che la frase viene riformulata e, nuovamente, non è possibile individuare con precisione quale aspetto abbia spinto il/la docente a proporre una revisione di questo tipo.

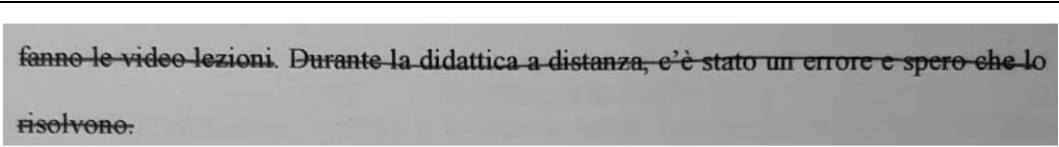
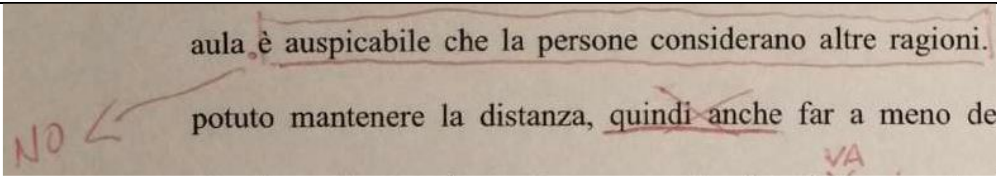

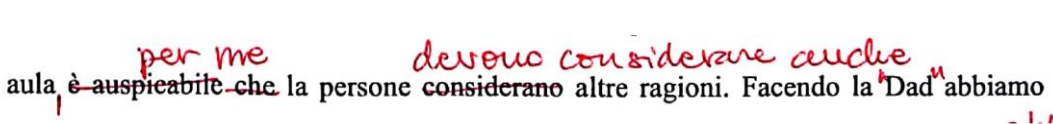
(90)	
a.	
b.	
c.	
d.	

Tabella 24: casi di correzioni non valide (rilevazione emiliana).

La tabella che segue riassume i casi in cui un elemento è stato corretto, non è stato corretto oppure è stato fatto un intervento considerabile non valido (N/A).

Classe	Elemento	Predicato reggente	Segnalato	N/A	Non segnalato
Predicati di opinione	1a	<i>Pensare</i>	8	0	1
	1b	<i>Essere dell'idea</i>	9	0	0
	1c	<i>Ritenere</i>	8	0	1
	1d	<i>Crederne</i>	8	0	1
	1e	<i>Mettere in dubbio</i>	1	1	7
Predicati desiderativi	2a	<i>Essere auspicabile</i>	6	2	1
	2b	<i>Preferire</i>	8	1	0
	2c	<i>Augurarsi</i>	9	0	0
	2d	<i>Confidare</i>	8	0	1
	2e	<i>Sperare</i>	8	1	0
Predicati valutativi	3a	<i>Essere logico</i>	5	2	2
	3b	<i>Essere felice</i>	8	0	1
	3c	<i>Apprezzare</i>	8	1	0
	3d	<i>Essere raro</i>	9	0	0
	3e	<i>Essere curioso</i>	4	2	3

Tabella 25: numero di interventi per ogni elemento.

In termini generali, è possibile sostenere che l'indicativo pro congiuntivo costruito con i predicati scelti non è considerato accettabile dai/dalle docenti consultati/e: 12 frasi su 15 totali, infatti, vengono corretti da un numero elevato di docenti (fra 9 e 7); fra le frasi restanti, una viene corretto da 5 docenti e solamente due vengono segnalati da meno della metà dei/delle docenti (*essere curioso*: 4 correzioni e 2 riformulazioni; *mettere in dubbio*: 1 correzione e 1 riformulazione).

Può essere interessante fare un confronto fra le correzioni apportate ai testi del compito con le correzioni presenti nei testi del corpus.

Per quanto riguarda i predicati desiderativi, l'assenza di costruzioni con indicativo nei testi del corpus non permette di fare confronti con correzioni apportate in contesto naturale; tuttavia, è forse possibile ipotizzare che la bassissima percentuale di selezione dell'indicativo in frasi dipendenti da questi predicati è comunque in sintonia con ciò che emerge dal compito di correzione: sono entrambi sintomi di una generale scarsa accettabilità dell'indicativo, sia per gli/le alunni/e, che infatti selezionano preferibilmente il congiuntivo, sia per i/le docenti. Inoltre, questo risultato si allinea con le osservazioni della letteratura, che indicano il congiuntivo in dipendenza da questi predicati come piuttosto stabile (vedi ad esempio Wandruszka 1991 e Digesto 2019).

In secondo luogo, abbiamo visto nei paragrafi precedenti che, nei testi del corpus, i predicati valutativi e fattivi costruiti con indicativo ammontano a 3 (su 18 costruzioni totali), di cui uno solo viene corretto; i restanti due, tuttavia, sono coniugati alla II persona singolare del presente,

che ammette più facilmente l'uso dell'indicativo⁹⁰. Dai dati emerge dunque che la costruzione con l'indicativo non è molto comune e, di conseguenza, è considerata non pienamente accettabile nella tipologia dei testi del corpus; questo è in linea con ciò che emerge dalla prima parte del compito, dal momento che più della metà degli/delle partecipanti intervengono a correggere le frasi del terzo insieme, sebbene vi siano comunque delle differenze fra i singoli elementi.

L'aspetto più interessante emerge se si osserva il primo insieme (predicati di opinione). Vediamo infatti che vengono sanzionati dalla maggior parte dei docenti, specialmente se si esclude *mettere in dubbio*; questo è in contraddizione con i dati rilevati dai testi del corpus, nei quali troviamo un numero piuttosto alto di costruzioni con l'indicativo (50 su 173), fra le quali molte non vengono sanzionate (10 correzioni totali).

In termini generali, non stupisce che si siano rilevate delle differenze fra l'atteggiamento dei docenti in contesto naturale, deducibile dalle correzioni degli elaborati, e le correzioni riportate nei testi del compito. Infatti, il solo fatto di svolgere un compito di correzione fa sì che il livello di attenzione nei confronti delle strutture devianti sia molto alto. Tuttavia, si può anche ipotizzare che l'assenza di un/a alunno/a in carne ed ossa dietro al testo da correggere porti i/le docenti a non filtrare i propri interventi correttivi e mostri con maggiore chiarezza la loro percezione dell'accettabilità delle strutture indagate.

Ciò porta a pensare, pertanto, che l'uso dell'indicativo nei contesti in cui la grammatica prescrive il congiuntivo sia considerato errato e da segnalare come errore in testi scritti in ambiente scolastico, almeno secondo il campione di docenti consultato; sembra dunque lecito credere che le strutture non corrette negli elaborati del corpus siano state tralasciate per motivazioni estranee all'accettabilità della costruzione in sé.

Prima di passare ai risultati della seconda parte, è necessario spendere qualche parola sull'elemento (1e) *mettere in dubbio*: come già menzionato poco sopra, è possibile notare che viene segnalato solamente in 2 casi, mentre 8 fra gli/le partecipanti considerano la sua costruzione con l'indicativo corretta. A questo risultato, come vedremo in seguito, corrisponde anche il punteggio di accettabilità medio ottenuto da questa costruzione nella seconda parte del test, come vedremo commentando la seconda parte dell'esperimento.

Riporto qui la frase in questione (in grassetto), inserita nel contesto con cui è stata presentata agli/alle partecipanti:

Ma ci sono anche cose che potevano andare molto meglio, ad esempio gli orari. Alcuni ragazzi, infatti, dichiarano che fossero obbligati a fare le video lezioni il pomeriggio e questo significava che prendeva via un sacco di tempo ai ragazzi. Quindi penso che le lezioni devono tenersi il mattino come sempre ma **non posso mettere in dubbio che è tutto molto divertente** se si fanno le video lezioni.

⁹⁰ Entrambi gli esempi sono costruiti con l'espressione impersonale "basta che" + IND 2p.s. (*basta che ti metti una maglietta; basta che metti una felpa o una maglietta*). È possibile che la combinazione di questo verbo reggente e della seconda persona singolare del verbo della subordinata costituisca un'espressione fossilizzata, che non risulta dunque inaccettabile alle orecchie del/della docente.

In questo caso, la negazione e il modale *potere* hanno probabilmente esercitato un impatto sulla semantica del predicato, influenzando la percezione degli/delle partecipanti riguardo all'accettabilità dell'indicativo nella subordinata. In alternativa, è stato fatto un errore nell'assegnare questo predicato alla classe dei predicati di opinione: questo suggerisce quanto sia sottile scegliere fra un modo o l'altro nelle completive e, di conseguenza, quanto delicato sia il compito del/della docente al momento di correggere una prova scritta.

Per quanto riguarda gli interventi dei/delle docenti dal punto di vista qualitativo (vedi Tabella 26), è stato possibile osservare che le soluzioni proposte si mostrano piuttosto omogenee: nella grande maggioranza dei casi, viene indicata la forma corrispondente, per persona e tempo, al modo congiuntivo (91a, b, c). In alcuni casi, come ad esempio con il verbo *confidare*, viene proposto l'indicativo futuro o il condizionale. Alcuni/e docenti in luogo di suggerire la forma corretta specificano in un commento che l'errore risiede nella scelta del modo (91a e 91b); in altri casi ancora, la forma verbale viene solamente sottolineata (91d).

I commenti estesi riguardo all'uso corretto dei modi verbali sono sporadici: in un caso (91e), la docente specifica con quali categorie di verbi è necessario usare l'indicativo e con quali il congiuntivo e in (91f), vediamo che viene sottolineato che quando si vuole esprimere un'ipotesi è necessario il congiuntivo; infine, sono più numerosi i casi in cui l'alunno/a viene esortato in maniera generica a fare attenzione ai congiuntivi (91g).

(91)	
a.	
b.	
c.	
d.	
e.	

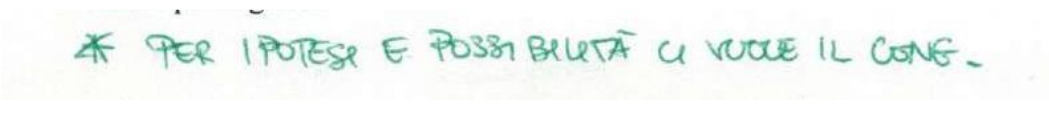
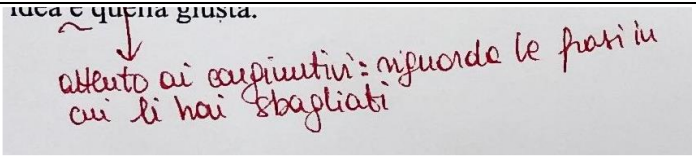
f.	
g.	

Tabella 26: esempi di correzioni applicate ai casi di indicativo pro congiuntivo

4.1.4 Risultati della rilevazione emiliana: parte 2

Nella seconda parte del compito, è stato richiesto agli/alle partecipanti di assegnare a tre insiemi di frasi (vedi Tabella 27) un punteggio da 1 a 4 a seconda del livello di accettabilità della frase stessa se inserita nel contesto di un compito in classe di italiano; le tabelle che seguono mostrano quali punteggi sono stati assegnati agli elementi da ciascun informante. Riporto nuovamente i descrittori indicati nelle istruzioni di compilazione: (1) scorretta, inaccettabile in qualsiasi contesto; (2) inaccettabile in questo tipo di testo, ma accettabile in altri contesti; (3) accettabile, ma sarebbe meglio riformulare; (4) corretta, non ho nessuna osservazione.

Nella tabella che segue sono riportate la media, la deviazione standard e il range dei punteggi ottenuti dagli elementi di ogni insieme.

Insieme	Media	Deviazione standard	Range
Opinione	2,09	0,95	3
Desiderativi	1,24	0,53	2
Valutativi	1,96	0,90	3

Tabella 27: statistica descrittiva dei punteggi ottenuti da ciascun insieme (rilevazione emiliana).

Grazie alla media, è possibile notare che gli elementi del primo insieme ottengono generalmente punteggi più alti, seguiti a poca distanza dai predicati valutativi; i predicati desiderativi sembrano invece ottenere punteggi più bassi. I valori relativi alla deviazione standard e al range ci mostrano invece che i punteggi ottenuti sono generalmente più omogenei nel caso dell'insieme dei predicati desiderativi, rispetto agli altri due.

Nei grafici che seguono possiamo vedere in maniera più chiara le differenze fra i punteggi ottenuti dai diversi insiemi.

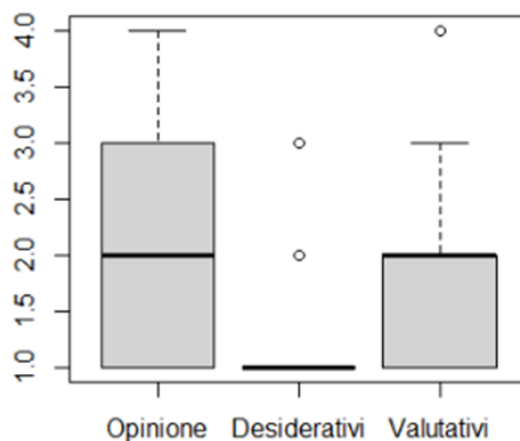


Grafico 5: boxplot dei punteggi ottenuti da ciascun insieme.

In primo luogo, possiamo vedere che i punteggi ottenuti dagli elementi del primo insieme (predicati di opinione) si collocano in maniera piuttosto sparsa, come mostrato dall'ampiezza della scatola (da 1 a 3) e del baffo, che raggiunge il valore massimo, cioè 4. Il boxplot più a destra (predicati valutativi) è più ridotto (scatola da 1 a 2, baffo fino a 3), ma mostra comunque che i valori sono piuttosto distribuiti. Questo li differenzia dal boxplot di mezzo (predicati desiderativi), in cui la scatola è schiacciata sul valore 1: se si escludono gli outliers (in totale 6 punteggi su 45), tutti i valori assegnati sono 1.

La differenza riscontrata fra la classe dei predicati desiderativi e le altre classi indagate può essere dovuta a due motivazioni: in primo luogo, la selezione del modo nelle completeive rette da predicati desiderativi potrebbe essere meno ambigua e meno soggetta all'interferenza di altri fattori, come contesto linguistico e idiosincrasie del/la singolo/a docente, rispetto alle altre classi di predicati indagate; questo porterebbe dunque a una maggiore coerenza nei punteggi ottenuti da questo insieme di frasi⁹¹.

In secondo luogo, il fattore "classe semantica" potrebbe sortire un effetto maggiore sulla selezione del modo in dipendenza da questi predicati, rispetto alle altre due classi indagate; questo è visibile nei punteggi che ottengono i singoli elementi di questa classe, piuttosto omogenei. Quest'ultima considerazione si può considerare in sintonia con ciò che osserva Digesto (2019: 227): "Italian seems so far to maintain a 'semantic' effect of volitive and emotive verbs on subjunctive selection".

In termini più generali, la minore accettabilità dell'indicativo in dipendenza dei predicati desiderativi, mostrata dai risultati del compito, è in linea con gli studi sul congiuntivo, che in più di un'occasione hanno indicato il congiuntivo in questo contesto come piuttosto stabile. Questo è in sintonia anche con ciò che emerge dall'analisi dei testi raccolti: come già osservato per la prima parte del compito, la scarsa presenza di predicati desiderativi costruiti con

⁹¹ Anche in Palermo (2010), l'indicativo in dipendenza da *pensare* riceve giudizi di accettabilità abbastanza alti (3,19/5). La frase "è giusto che tu scegli in piena autonomia" (contesto valutativo-fattivo, secondo i criteri del mio lavoro) riceve però punteggi molto più bassi (1,83 di media).

indicativo nei testi del corpus suggerisce che questa costruzione non è considerata accettabile quando ci si trova in contesto scolastico.

Inoltre, è possibile interpretare la disomogeneità dei risultati degli altri due insiemi di frasi in maniera simile, ma in direzione opposta: la maggiore dispersione dei punteggi assegnati agli elementi di questi insiemi può essere dovuta a differenze fra gli/le partecipanti, o a discrepanze fra i giudizi assegnati agli elementi che compongono ciascun insieme. Questo sembra andare di pari passo con la tendenza a dare giudizi di accettabilità più alti: quando l'indicativo è percepito come meno "scorretto", allora il nostro giudizio, probabilmente, è maggiormente influenzato dal contesto linguistico e dalle preferenze individuali. Inoltre, il fattore classe semantica sembra svolgere in questi due casi un ruolo meno unificante, mentre si potrebbe ipotizzare un effetto del singolo predicato reggente.

Se si guarda al primo insieme di frasi (predicati di opinione), ciò che emerge dalla seconda parte del compito è in sintonia con la tendenza degli alunni a costruire questi predicati con l'indicativo e con l'atteggiamento non sanzionatorio dei/delle docenti, come emerso dall'analisi dei testi raccolti e delle correzioni. Tuttavia, abbiamo visto che nella prima parte del compito le frasi appartenenti a questa classe vengono corrette dalla maggior parte degli/delle partecipanti: questo ci mostra come la possibilità di dare giudizi diversificati (in questo caso da 1 a 4) permetta di delineare un quadro più chiaro e dettagliato, rispetto alla modalità di correzione prevista nella prima parte.

4.2 Rilevazione ticinese

Il compito di correzione appena presentato è stato somministrato a un campione di docenti, originari del Canton Ticino e in attività in scuole ticinesi. Il gruppo di docenti che ha partecipato alla rilevazione è riconducibile al primo in termini di tipologia di scuola di insegnamento e di numero.

Hanno partecipato al progetto e dunque svolto il compito sette docenti, cinque di SS1 e due di SS2; la prova si è svolta con le stesse modalità della prima rilevazione.

Si è ritenuto interessante confrontare i due campioni dal momento che, come verrà illustrato nel paragrafo 4.2.1, non è scontato che i parlanti italofoeni della Svizzera mostrino di avere la stessa percezione dell'accettabilità di determinate strutture; infatti, i modelli di lingua di riferimento per gli italofoeni svizzeri non sono necessariamente gli stessi degli italofoeni della penisola.

Si farà dunque un timido tentativo di rilevare eventuali differenze, con la consapevolezza che il tema necessiterebbe di un approfondimento maggiore e di dati quantitativamente e qualitativamente più consistenti e diversificati.

4.2.1 L'italiano svizzero

L'italiano parlato in Svizzera è stato a lungo considerato una varietà regionale di italiano; questo è stato però messo in discussione da alcuni studiosi (Pandolfi 2009, 2011; Berruto 2011) in quanto la lingua della Svizzera italiana e gli italiani regionali si differenziano dallo standard della penisola secondo modalità diverse.

Nella codificazione dell'italiano svizzero, infatti, sono in atto altri tipi di forze rispetto a quelle che hanno portato alla creazione degli italiani regionali (Moretti/Pandolfi 2019); per questo motivo bisogna considerare

l'idea che l'italiano sia anch'esso una lingua pluricentrica con una norma italiana e una norma svizzera, di certo fortemente appoggiata a quella comune con l'italiano d'Italia, ma anche per certi aspetti autonoma (Moretti/Pandolfi 2019, par. 33).

È qui importante definire l'etichetta di "lingua pluricentrica", con cui ci si riferisce a

quelle lingue che sono lingue nazionali in più paesi e in questi hanno sviluppato varietà standard un po' diverse l'una dall'altra, ed è stata pertanto attribuita a lingue come tipicamente inglese, francese, tedesco, spagnolo, arabo, ma anche serbo-croato e cinese (Berruto 2011: 16).

I fattori che rendono l'italiano svizzero diverso da quello parlato in Italia sono numerosi; fra questi ricordiamo, in primo luogo, la presenza di un confine nazionale e di istituzioni che intraprendono processi di standardizzazione della lingua della burocrazia indipendenti; in secondo luogo, la convivenza con le altre lingue nazionali, che dà luogo a fenomeni di contatto visibili specialmente nel lessico.

Inoltre, è necessario ricordare che l'italiano è parlato in Svizzera da secoli e che le regioni italofone della Confederazione hanno compiuto un "percorso linguistico parallelo a quello delle regioni d'Italia, dalla dialettologia alle varietà di italiano" (Baranzini/Casoni 2020). È dal diciannovesimo secolo, con l'annessione alla confederazione svizzera dei territori italofofoni, che è in atto un processo di consolidamento di una norma locale, indipendente da quello italiano (Pandolfi 2018).

Per comprendere le peculiarità dell'italiano svizzero rispetto alle varietà regionali è fondamentale sottolineare che la variazione, in questo caso, riguarda le varietà alte di lingua e ciò

la distingue in modo marcato dalla variazione diatopica regionale – caratteristica degli italiani "regionali" di tutta l'italofonia – che coinvolge invece quasi unicamente la lingua parlata, diafasicamente (e, in parte, diastraticamente) connotata (Baranzini/Casoni 2020).

Ci sono, dunque, ragioni di pensare che la percezione di docenti ticinesi di determinate strutture della lingua possa rivelarsi diversa rispetto agli atteggiamenti mostrati dai/dalle docenti italiani/e.

Può essere interessante, oltre che di particolare rilievo per questa ricerca, osservare che l'italiano svizzero, a differenza dell'italiano parlato in Italia, non è codificato in grammatiche e dizionari, ma lo stesso presenta processi di normativizzazione: dal basso, grazie all'uso consolidato dell'italiano da parte della comunità italoфона; dall'alto, grazie all'opera di standardizzazione della lingua amministrativa.

Il contatto con le altre lingue nazionali e con il dialetto locale nelle regioni italofone della Svizzera ha inoltre dato il via a cambiamenti autonomi che, in una nazione separata, possono rientrare a far parte della norma linguistica.

È stato inoltre rilevato che l'italiano parlato in Svizzera gode di prestigio fra i parlanti e viene considerato adatto a fungere da modello per l'insegnamento a scuola (Pandolfi 2018); è stato sottolineato, infine, che la percezione della norma dei suoi parlanti è caratterizzata da "una

maggior accettazione (derivante a volte da una minore consapevolezza) dei tratti ‘devianti’ dallo standard” (Baranzini/Casoni 2020).

4.2.2 Risultati della rilevazione ticinese: parte 1

In primo luogo, si osserveranno le correzioni apportate ai brani della prima parte del compito. A un primo sguardo, il numero delle correzioni si avvicina molto ai risultati della somministrazione emiliana: le strutture devianti vengono corrette in maniera sistematica o quasi.

Anche in questo caso, l’elemento 1e (*mettere in dubbio*) viene segnalato meno rispetto alle altre frasi di questo insieme, sebbene il numero di correzioni sia maggiore rispetto ai risultati della rilevazione emiliana.

La tabella dà un quadro globale dei risultati di questa prima parte:

Classe	Elemento	Predicato reggente	Segnalato	N/A	Non segnalato
Predicati di opinione	1a	<i>Pensare</i>	6	0	1
	1b	<i>Essere dell’idea</i>	4	0	3
	1c	<i>Ritenere</i>	7	0	1
	1d	<i>Crederne</i>	5	0	2
	1e	<i>Mettere in dubbio</i>	3	1	3
Predicati desiderativi	2a	<i>Essere auspicabile</i>	6	0	1
	2b	<i>Preferire</i>	5	1	1
	2c	<i>Augurarsi</i>	6	1	0
	2d	<i>Confidare</i>	7	0	0
	2e	<i>Sperare</i>	6	0	1
Predicati valutativi	3a	<i>Essere logico</i>	3	1	3
	3b	<i>Essere felice</i>	5	0	2
	3c	<i>Apprezzare</i>	6	0	1
	3d	<i>Essere raro</i>	6	0	1
	3e	<i>Essere curioso</i>	4	1	2

Tabella 28: risultati parte 1 (rilevazione ticinese).

I criteri per definire un intervento “non valido” sono gli stessi adottati per la rilevazione emiliana: sono considerati “non validi” tutti i casi in cui la frase è stata eliminata del tutto o riformulata in una maniera che non permette di capire se l’intervento correttivo riguarda il modo del verbo oppure altri aspetti.

Anche dal punto di vista qualitativo, le strategie di correzione sono simili a quelle del campione emiliano: i/le docenti nella maggior parte dei casi si limitano a indicare che l’errore è dovuto al modo verbale. Riporto un caso in cui troviamo un commento (esempio 91), nonostante non sia particolarmente verboso né esplicito:

(92)

modo verbale da rivedere
(dipende dalle strutture sintattiche)

Infine, per scientificità e precisione, mi sembra doveroso segnalare che una docente impiega in maniera sistematica il termine “tempo” per riferirsi all’indicativo, in luogo della parola “modo”: nell’esempio (93a), il termine “tempo verbale” è usato per indicare il mancato rispetto del piano temporale, mentre in (93b), la sigla t.v. (tempo verbale) viene utilizzata per indicare l’uso dell’indicativo in dipendenza da ritenere e confidare. Ho voluto segnalarelo sebbene si tratti certamente di una scelta individuale o di una svista.

(93)

a.

Ma non considerando tutti quei lati negativi c'erano anche lati positivi, del tipo non c'era nessun peso da portare da casa a scuola, c'è meno tempo che si spreca per arrivare a

quali?
Regole linguistiche (tempo verbale)
tempi (t.v.) verbali

b.

infatti, ritengo che la costanza è più che importante, soprattutto nella mia età e che grazie ad essa guadagnerò molto nella mia vita. Quando sceglierò la scuola, confido che la mia idea è quella giusta.

t.v.
l'idea di guadagnare? spreca meglio.
nel tema pare che tu l'abbia già scelta. sii più chiaro.

Da questa prima parte, in conclusione, non sembrano emergere sostanziali differenze rispetto ai/alle docenti italiani/e.

4.2.3 Risultati della rilevazione ticinese: parte 2

Le docenti e i docenti ticinesi, consegnata la prima parte del test, hanno svolto la seconda parte tramite un modulo di Google.

Anche in questo caso riporto media, deviazione standard e range dei punteggi ottenuti dalle frasi; il grafico sotto mostra come si distribuiscono i punteggi per ogni insieme.

Insieme	Media	Deviazione standard	Range
Opinione	2,43	1,17	3
Desiderativi	1,54	0,82	3
Valutativi	1,94	0,94	3

Tabella 29: statistica descrittiva parte 2 (rilevazione ticinese).

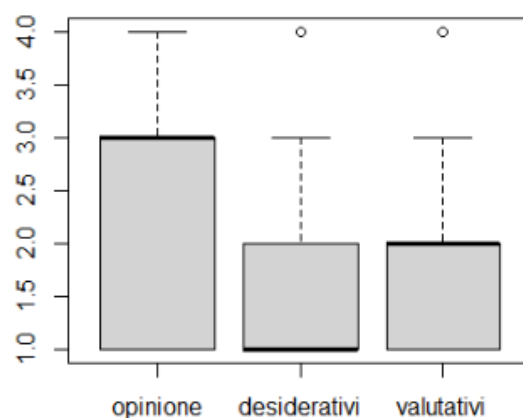


Grafico 6: boxplot punteggi per ogni insieme (rilevazione ticinese).

Se si confrontano le medie dei punteggi di ciascun insieme, è possibile notare che le frasi dell'insieme dei predicati di opinione sono considerate più accettabili; questo si può vedere anche dal grafico: infatti, nel boxplot raffigurante i predicati di opinione la linea mediana è su 3, e il baffo raggiunge il punteggio massimo. Vi sono differenze minori fra i due insiemi restanti: i predicati desiderativi ottengono punteggi generalmente più bassi (media 1,54, mediana 1), ma i punteggi risultano ugualmente sparsi. In questo caso, punteggi più bassi non corrispondono dunque a un maggiore grado di omogeneità, come si era osservato, invece, dai risultati della rilevazione emiliana.

In termini generali, è possibile notare nuovamente la tendenza osservata nella rilevazione emiliana: l'insieme dei predicati desiderativi ottiene i punteggi più bassi; in questo caso, però, la differenza è meno evidente.

Grazie alla maggiore raffinatezza della seconda parte della rilevazione, è possibile notare alcune differenze rispetto ai punteggi degli/delle docenti emiliani/e, sebbene si tratti di discrepanze minime che hanno un'alta probabilità di essere dovute al caso.

La differenza principale è visibile nei punteggi ottenuti dai predicati desiderativi, che sono generalmente meno omogenei rispetto alla rilevazione emiliana (il boxplot è di dimensioni maggiori e il range è superiore di un punto); le medie, tuttavia, si presentano piuttosto simili (1,54; 1,24), mentre le mediane sono entrambe 1.

In secondo luogo, la mediana dei punteggi ottenuti dall'insieme dei predicati di opinione è maggiore di un punto, mentre la media è più alta ma con una differenza molto ridotta (0,34). Non si rilevano differenze fra i punteggi ottenuti dal terzo insieme.

4.3 Osservazioni conclusive

In primo luogo è possibile sostenere che in entrambi i gruppi di docenti consultati/e si sono delineate tendenze simili; i docenti hanno segnalato in maniera pressoché sistematica i casi di

indicativo pro congiuntivo nei brani da correggere, indicando che la costruzione in questione è errata, senza dare particolari spiegazioni.

Il quadro che emerge dalla seconda parte del test mostra alcune lievi differenze, già commentate nel paragrafo 4.2.3, che non permettono di fare ipotesi riguardo a disparità nella percezione dell'indicativo pro congiuntivo fra i due gruppi di docenti.

Come già commentato nel paragrafo 4.1.4, l'aspetto più interessante che emerge dalla seconda parte della rilevazione è la differenza fra i punteggi ottenuti dai diversi insiemi di frasi, in particolare fra i predicati desiderativi e gli altri due insiemi; questa differenza è visibile sia nel campione emiliano sia nel campione ticinese. Questo suggerisce, in primo luogo, che la selezione del modo nei tre contesti indagati non segue gli stessi principi e sembra essere più libero nel caso dei predicati di opinione e fattivo-valutativi, mentre più vincolata nel caso dei predicati desiderativi; questo rispecchia i risultati dell'analisi dei dati (vedi paragrafo 3.5).

Infine, mi soffermerò sugli spunti di riflessione di natura di didattica offerti dalla somministrazione del test. Nella prima parte, è stato chiesto agli/alle partecipanti di correggere i brani adottando un metodo standardizzato e sostanzialmente riconducibile al metodo tradizionale; abbiamo visto, tuttavia, che i risultati della rilevazione restituiscono un quadro appiattito dell'accettabilità dell'indicativo pro congiuntivo.

Confrontando la prima parte con la seconda, ed entrambe con le correzioni contenute nel corpus, sono però emerse notevoli differenze, che hanno portato alla luce i limiti del metodo tradizionale di fronte a strutture la cui accettabilità può essere oggetto di dibattito e dipendere da fattori linguistici e contestuali.

A partire da ciò, si potrebbe sviluppare una riflessione didattica riguardo alla modalità tradizionale di correzione, che in molti casi si basa sull'espressione di giudizi netti, e ai suoi limiti di fronte a strutture la cui accettabilità può essere oggetto di dibattito.

Elaborando un metodo che preveda diverse categorie di "errore" o inadeguatezza, sulla falsariga dei quattro giudizi di accettabilità proposti nel compito, si potrebbe forse far emergere in misura maggiore la natura sfaccettata dell'alternanza fra i modi verbali.

Per concludere, vorrei inoltre sottolineare che in nessun senso si intende generalizzare le conclusioni appena tratte dall'osservazione dei dati; infatti, la popolazione indagata è molto ridotta e lo stesso si può dire del numero di elementi sottoposti al giudizio degli/delle partecipanti. Tuttavia, considerata la coerenza emersa fra i risultati del compito e le osservazioni fatte in letteratura, come già sottolineato nell'analisi di testi e correzioni, sembra legittimo sostenere che una rilevazione di questo genere, con le dovute modifiche, potrebbe essere estesa a un gruppo di docenti più nutrito e portare risultati interessanti.

5. Il congiuntivo italiano secondo le grammatiche scolastiche

Questo capitolo intende osservare come alcune grammatiche per la scuola secondaria di I grado trattano l'argomento del modo congiuntivo; ho infatti ritenuto interessante verificare come i libri di testo recepiscono i numerosi usi del congiuntivo italiano e come risolvono, in particolare, le problematiche derivanti dall'assenza di una definizione unitaria.

I dieci manuali scelti, di cui è stata presa in considerazione l'edizione più recente, sono stati selezionati in quanto in adozione in almeno una scuola sul territorio italiano⁹².

Il capitolo è organizzato in questo modo: il paragrafo 5.1 descrive come si affronta l'argomento dei modi indicativo e congiuntivo nei libri di testo selezionati e come è strutturata la trattazione; nel paragrafo 5.2 si commenterà l'impostazione e i contenuti delle grammatiche e si farà un confronto con la letteratura scientifica, per verificare quali proprietà associate al congiuntivo vengono trattate, e in che maniera, e quali invece non vengono prese in considerazione; il paragrafo 5.3 accoglie alcune osservazioni conclusive.

5.1 Il concetto di modo nelle grammatiche scolastiche

Prima di entrare nel merito, è necessario premettere che i testi in esame si articolano in maniera diversa, ma includono sistematicamente un capitolo o volume sulla morfologia, che descrive le diverse parti del discorso, e un capitolo o volume sulla sintassi, che tratta dell'analisi logica della frase (nozioni di soggetto, predicato e complementi) e del periodo (nozione di frase complessa o periodo, frase coordinata e subordinata).

Tutti i manuali scolastici esaminati affrontano l'argomento dei modi del verbo e del modo congiuntivo, in particolare nei seguenti luoghi:

- nella morfologia, nel capitolo dedicato al verbo, quando si introduce la nozione di modo;

⁹² La lista è stata gentilmente fornita dall'Associazione degli editori, a cui devo un ringraziamento. Sono state escluse dalla lista fornita solo le diverse edizioni del medesimo testo.

I libri di testo considerati sono i seguenti: Zordan (2016, 2021); Meneghini/Lorenzi (2016, 2018); Allegro/Busnelli/Capellini (2018); Nardi/Cavadini (2019); Novembri/Marra/Di Marco (2019); Serafini/Fornilli (2019); Sensini (2020); Serianni/Della Valle/Patota (2020).

- in un paragrafo dedicato specificamente al congiuntivo, all'interno del capitolo sul verbo;
- nel capitolo sulla sintassi del periodo, quando vengono descritti i diversi tipi di subordinata;
- in riquadri di approfondimento (uno o più), solitamente dedicati al fenomeno della recessione del congiuntivo, ma anche agli errori morfologici più comuni nella sua flessione. Questi possono trovarsi o nel capitolo relativo alla morfologia del verbo o nel paragrafo dedicato alle subordinate complete.

In linea generale, i manuali considerati organizzano la propria esposizione in definizioni, spiegazioni più estese ed esempi, ordinati in maniera differente a seconda del manuale. Per chiarezza, si specifica che verranno considerate definizioni le affermazioni evidenziate dai manuali tramite espedienti grafici che permettono al lettore di distinguerle dal resto del testo (vedi, ad esempio, Figura 1); non vi sono differenze significative nella maniera in cui ciascun libro di testo sceglie di evidenziare graficamente le definizioni.

Alcuni manuali, in totale quattro, introducono ogni macroargomento, ad esempio il verbo o la frase complessa, con una riflessione a partire da un estratto da un testo d'autore o da un articolo di giornale. L'esposizione dei singoli argomenti, fra i quali il modo congiuntivo o i vari tipi di subordinata, si serve invece di frasi create *ad hoc*, solitamente inserite in un contesto tramite un'illustrazione (vedi Figura 2 nel paragrafo che segue).

5.1.1 Definizione della nozione di modo e valori associati a indicativo e congiuntivo.

In primo luogo, sarà necessario osservare come viene affrontata la nozione di modo nei manuali scolastici.

Il modo del verbo, secondo tutti i manuali, ha la funzione di esprimere diverse maniere di presentare l'azione o il fatto espresso dal verbo e contribuisce in maniera attiva alla codifica del significato della frase. In tutti i manuali considerati, viene data una definizione di ciascun modo del verbo, che si trova, talvolta, in apertura del paragrafo, ed è seguita da una spiegazione più approfondita e da alcuni esempi (Figura 1). In altri casi, il paragrafo si apre con la presentazione di esempi, a cui seguono spiegazione e definizione (Figura 2):

► **4. I MODI DEI VERBI**

I modi verbali indicano la maniera in cui si presenta l'azione espressa dal verbo.

Studia! Se tu **studiassi** con un compagno che **studia** con metodo, anche tu **studieresti** più volentieri.



In questo esempio il verbo **studiare** è usato più volte con lo stesso significato, ma in **modi** differenti che esprimono situazioni e intenzioni diverse:

- **studia!** → esprime un invito, un'esortazione;
- **studiassi** → esprime una possibilità, un'eventualità, un desiderio;
- **studia** → esprime una constatazione, un dato di fatto, una realtà;
- **studieresti** → indica un'azione realizzabile solo a certe condizioni.

Figura 1: definizione di modo secondo Nardi/Cavadini (2019: 265)

Sette modi di fare le cose

1.4 I modi verbali

studiare	Fabia studia volentieri l'italiano.	indicativo
	Se studiasse di più matematica...	congiuntivo
	La studierei anche di più, ma...	condizionale
	Studia molto, mia cara, altrimenti...	imperativo
	Non so studiare quella materia.	infinito
	Studiando con pazienza, forse...	gerundio
	Certo, è una materia studiata tanto.	participio

GUIDA allo STUDIO
Memorizza quali sono i modi verbali e che cosa indicano

Ogni azione o situazione espressa dal verbo si verifica secondo modalità sue o può venir presentata secondo diverse angolazioni o punti di vista. Ad esempio, della stessa azione di **studiare** si può affermare che si sta verificando, o si spera che si verifichi, o si vorrebbe si verificasse, o che essa viene comandata da qualcuno ecc.

I **modi** sono sette e servono a indicare le caratteristiche dell'azione o della situazione espressa dal verbo.

Figura 2: definizione di modo secondo Allegro/Busnelli/Capellini (2018: 334)

L'impostazione rappresentata nella Figura 1 si può considerare la più tradizionale: si tratta di un esempio di metodo definito "a discesa deduttiva" (Cignetti/Demartini/Fornara/Viale. 2022: 203), dal momento che il paragrafo si apre con una definizione, che viene poi applicata a esempi.

Nella Figura 2, al contrario, l'approccio adottato presenta alcune caratteristiche del metodo induttivo, così definito in Cignetti/Demartini/Fornara/Viale (2022: 205): "a partire da dati concreti e singoli casi, lavorando su di essi a livello di manipolazione, confronto e contrasto, e attivando nel contempo la riflessione, si costruiscono regole con un valore più generale". Ordinando le informazioni in questo modo, dati linguistici – interpretazione dei dati – definizione, il manuale in questione sembra mostrare agli alunni con quale processo vengono elaborate le definizioni.

L'argomentazione ha in questo caso un'impostazione certamente induttiva. Tuttavia, l'approccio di questo manuale non può considerarsi induttivo in toto, per differenti motivi: la questione non è presentata sotto forma di problema da risolvere, ma viene già offerta una soluzione, che segue immediatamente gli esempi; inoltre, non viene chiesto di riflettere autonomamente sulle caratteristiche delle forme verbali evidenziate negli esempi e di elaborare una definizione a partire da queste riflessioni: manca infatti la parte di "manipolazione, confronto e contrasto" della definizione riportata sopra. È comunque un approccio interessante perché può essere utilizzato dai docenti come punto di partenza per realizzare attività induttive di riflessione sulla lingua da proporre agli alunni, a patto di non seguire la spiegazione passo passo.

Esempi di questo tipo sono riscontrabili in alcuni manuali analizzati e a tutti i casi sono applicabili le osservazioni appena esposte. È stato possibile notare, tuttavia, che non tutti gli argomenti vengono affrontati nello stesso modo all'interno dello stesso libro e non si può dire, di conseguenza, che l'approccio dei testi in questione sia davvero diverso da quello tradizionale: talvolta, alcune strutture vengono descritte a partire da esempi e altre, al contrario, vengono introdotte dalle definizioni, seguendo un'impostazione tradizionale. In molti casi, inoltre, la trattazione di un macroargomento (come ad esempio il modo del verbo, appena commentato) è

articolata nella maniera esemplificata dalla Figura 2, mentre nel caso di microargomenti, ad esempio i singoli tempi di ogni modo verbale, si dà immediatamente la definizione e solo dopo alcuni esempi. Questo si può vedere nell'esempio che segue (Allegro/Busnelli/Capellini 2018: 357), tratta dallo stesso manuale di Figura 2:

Presente

Esprime l'immediatezza temporale, cioè la contemporaneità tra il momento dell'espressione e la situazione descritta dal verbo.

Egli canta (in questo momento)

Giulia è stimata (attualmente)

Per quanto riguarda i contenuti del capitolo sul modo verbale, vediamo che la definizione di modo fornita dai libri di testo può essere considerata una riformulazione delle parole di Serianni (1988: 382): "il modo indica «il tipo di comunicazione che il parlante instaura col suo interlocutore» o «l'atteggiamento che il parlante assume verso la sua stessa comunicazione» (Moretti-Orvieto 1983: 8)". Dunque, dalla lettura dei manuali considerati emerge che la categoria di modo ha un ruolo nella codifica del significato del verbo, alla pari di altre categorie come la persona, il numero e il tempo.

Dopo aver definito in termini generali il concetto di modo, i manuali scolastici dedicano un paragrafo specifico a ciascuno dei modi verbali. Di seguito riporto le definizioni di indicativo e congiuntivo riscontrabili in ciascun manuale.

Riferimento libri di testo	Definizione di IND e CNG
Allegro/Busnelli/Capellini 2018: 357, 360	L'indicativo è il modo della certezza, della realtà e dell'oggettività, ritenute tali o rappresentate come tali.
	Il congiuntivo è il modo che serve a esprimere possibilità, dubbio, incertezza, desiderio, evenienza, speranza, in contrasto con l'indicativo, che esprime la realtà e la certezza, effettive o ritenute tali.
Meneghini/Lorenzi 2016: 265, 377	Il modo indicativo si usa per indicare azioni, fatti, modi di essere che sono considerati certi, reali.
	Il modo congiuntivo si usa quando il fatto espresso dal verbo viene considerato possibile, incerto, probabile, desiderabile, temuto ecc., in base al giudizio di chi parla o scrive.
Meneghini/Lorenzi 2019: 298, 308	Il modo indicativo si usa per indicare azioni, fatti, modi di essere che sono considerati certi, reali.
	Il modo congiuntivo si usa quando il fatto espresso dal verbo viene considerato possibile, incerto, probabile, desiderabile, temuto ecc., in base al giudizio di chi parla o scrive.
Nardi/Cavadini 2019: 286, 294	L'indicativo è il modo verbale della realtà e indica azioni certe, presentate come fatti reali e oggettivi.
	Il congiuntivo è il modo verbale della soggettività; esprime dubbio, incertezza, desiderio, supposizione.

Novembri/Di Marco/Marra 2019: 246, 354	L'indicativo è il modo verbale della realtà e della certezza. Indica eventi e azioni che si sono verificati nel passato, che stanno accadendo nel presente o che si verificheranno con sicurezza nel futuro.
	Il congiuntivo è il modo dell'incertezza, della possibilità, del desiderio: non presenza le azioni come certe e reali, ma come possibili, ipotizzate, desiderate nel presente o nel passato.
Sensini 2020: 333, 339	L'indicativo è il modo verbale della realtà, della certezza e dell'obiettività. Si usa, dunque, per indicare fatti, azioni e modi di essere che si verificano o si sono verificati realmente o che si pensa si possano verificare.
	Il congiuntivo è il modo verbale della possibilità, dell'incertezza e del desiderio.
Serafini/Fornilli 2019: 93, 99	L'indicativo è il modo della realtà, così come essa si presenta oggettivamente in sé o come appare al soggetto.
	All'indicativo, modo della realtà, si contrappone il congiuntivo come modo che esprime il dubbio, la probabilità, il desiderio, la supposizione.
Serianni/Della Valle/Patota 2020: 181, 185	L'indicativo è il modo della realtà, con il quale si presenta un fatto come obiettivo, certo, reale.
	Il congiuntivo esprime incertezza, ipotesi, speranza, o comunque una visione soggettiva e non un fatto oggettivo.
Zordan 2016: 284, 290	Il modo indicativo indica un'azione reale, certa, sicura.
	Il modo congiuntivo esprime dubbio, incertezza, timore, supposizione, desiderio, augurio.
Zordan 2021: 290, 296	Il modo indicativo indica un'azione reale, certa, sicura.
	Il modo congiuntivo esprime dubbio, incertezza, timore, supposizione, desiderio, augurio.

Tabella 30: definizioni di indicativo e congiuntivo dei libri di testo.

Tutti i manuali consultati, come si può vedere dalle definizioni riportate, sono d'accordo sul fatto che i modi del verbo esprimono determinati significati; in particolare, è possibile notare che l'indicativo è il modo della realtà e della certezza, mentre i valori associati al modo congiuntivo appartengono tutti alla sfera dell'incertezza. Si può notare, tuttavia, che non si fa mai menzione del valore di *irrealtà*, sebbene si tratti di uno dei significati più tipicamente associati al congiuntivo dalla letteratura:

tradizionalmente, il valore del congiuntivo viene identificato con un suo contributo specifico alla codifica del valore modale della proposizione che lo contiene. Mentre l'indicativo codificherebbe la realtà, il congiuntivo segnalerebbe la non realtà (Prandi 2002: 29).

È probabile, tuttavia, che un concetto così astratto e complesso da spiegare sia stato ritenuto non adatto a un pubblico di alunni/e di scuola secondaria e si sia preferito elencare i significati che si considerano appartenenti alla sfera dell'irrealis⁹³.

Come illustrato dalla tabella sotto, fra i valori associati al modo congiuntivo alcuni sono condivisi dalla maggior parte dei manuali esaminati, mentre altri vengono nominati solo da alcuni di essi. I valori indicati sono stati tutti considerati separatamente.

Valori più ricorrenti (da 5 a 9 menzioni)	Valori meno ricorrenti (da 4 a 1 menzione)
Desiderio Dubbio Incertezza	Augurio Evenienza Ipotesi Possibilità Probabilità Soggettività Speranza Supposizione Timore

Tabella 31: valori indicati dalle definizioni di congiuntivo nei libri di testo.

Per quanto riguarda le indicazioni per un uso corretto del modo congiuntivo⁹⁴, i manuali si possono dividere in due categorie: la maggior parte di essi (otto su dieci) forniscono già nel capitolo sulla morfologia del verbo una lista dettagliata di casi in cui è necessario impiegarlo (vedi primo approccio, di cui fornisco un esempio sotto), organizzati in maniera simile nelle varie grammatiche ma con alcune differenze⁹⁵; i restanti due manuali (Meneghini/Lorenzi 2016; 2019) si limitano a fornire alcuni esempi, sia nel paragrafo dedicato al modo congiuntivo, sia nel capitolo che tratta della sintassi del periodo (secondo approccio). Di seguito riporto due estratti per esemplificare le due impostazioni.

Primo approccio (Zordan 2016: 290):

In particolare, **nelle proposizioni dipendenti**, il congiuntivo è **usato di norma**:

- Dopo verbi che esprimono dubbio, desiderio, speranza, timore, concessione...: Spero che mi **perdoniate**; Temeva che il babbo **fosse partito**; Mi auguro che tu **sia** felice;
- Dopo espressioni impersonali come: bisogna, è probabile, è meglio, è necessario, occorre...: Bisogna che voi **partiate** immediatamente; è necessario che tutti **collaborino** alla stesura del progetto;

⁹³ “La categoria della non realtà, per parte sua, è eterogenea, e contiene valori che vanno dalla certezza negativa, al dubbio, alla volizione, al desiderio” (Prandi 2002: 29).

⁹⁴ È necessario precisare che in questo lavoro, in conformità con l’interesse primario della tesi, mi occuperò di esaminare come viene trattato l’uso del modo congiuntivo nelle frasi subordinante mentre non si parlerà del congiuntivo in frasi indipendenti.

⁹⁵In Sensini (2020) il paragrafo sul congiuntivo non si apre con un lista che riassume i significati espressi e i contesti d’uso del congiuntivo, come invece nella maggior parte dei manuali. Il paragrafo in questione è invece diviso in parti, dedicate ai diversi tempi del congiuntivo, per ognuno dei quali si elencano significati e contesti d’uso.

- Dopo congiunzioni o locuzioni subordinanti come: sebbene, se, benché, quantunque, qualora, affinché, prima che...: Continuò a lavorare sebbene fosse molto stanco; Finisci i compiti prima che arrivino i tuoi genitori;
- Dopo aggettivi e pronomi indefiniti: qualunque, qualsiasi, chiunque...: Qualunque cosa avesse fatto, l'avrebbe perdonato; Chiunque affermi ciò è uno sciocco.

Secondo approccio (Meneghini/Lorenzi 2019: 308):

In molti casi il congiuntivo è presente in frasi che completano il loro senso legandosi ad altre, come negli esempi seguenti:

- Nel caso **ci siano dei problemi**, telefonami subito. → **ipotesi**
- La lupa sorveglia i suoi cuccioli **affinché non corrano pericoli**. → **scopo**

I manuali che appartengono al primo gruppo (vedi Zordan 2016, poco sopra) organizzano i contesti d'uso in maniera piuttosto uniforme⁹⁶, in quattro tipi:

- verbi che esprimono determinati significati, la cui lista varia da manuale a manuale, ma che si possono ricondurre a due macrogruppi (opinione e volontà). I contesti vengono descritti e vengono forniti esempi;
- verbi o locuzioni impersonali, i cui significati vengono elencati e descritti da un solo manuale (Serafini/Fornilli 2019), e sono necessità, possibilità, convenienza e valutazione. I restanti manuali forniscono solamente esempi;
- congiunzioni subordinanti, di cui vengono solamente forniti esempi, senza una descrizione;
- pronomi o aggettivi indefiniti, di cui vengono forniti esempi, senza descrizione.

Come è possibile notare, i criteri utilizzati per organizzare i contesti sono di tipo formale: i primi due tipi sono costituiti entrambi da verbi, ma viene fatta una distinzione fra i verbi a costruzione personale e i verbi impersonali; nel terzo tipo troviamo congiunzioni subordinanti e nel quarto aggettivi e pronomi indefiniti. Nella maggior parte dei casi, il primo contesto è corredato da un elenco di significati, i quali paiono richiamare i valori contenuti nella definizione del modo congiuntivo, mentre nei restanti contesti vengono forniti solamente esempi. Quando presenti, i significati associati al secondo contesto (verbi e locuzioni impersonali) sono *valutazione*, *convenienza*, *necessità* e *possibilità*. Come vedremo nel paragrafo successivo, un manuale in particolare (Allegro/Busnelli/Capellini 2018) presenta un'organizzazione parzialmente differente, che verrà commentata.

Il tema della “morte del congiuntivo” viene affrontato dai libri di testo in riquadri di approfondimento dedicati; come già anticipato nel capitolo 2, tutte le grammatiche esaminate presentano l'indicativo pro congiuntivo come un fenomeno della lingua parlata da evitare nell'uso scritto o formale. Al tema viene però dedicato uno spazio di dimensioni diverse a

⁹⁶ Nel manuale di Serianni/Della Valle/Patota (2020: 186), le espressioni impersonali e gli aggettivi e i pronomi indefiniti vengono accorpati in un'unica categoria: “Ricordiamo qui i casi principali in cui è usato il congiuntivo nelle frasi subordinate: [...] - dopo espressioni come *è meglio / necessario / bene che, bisogna che*, e anche dopo aggettivi e pronomi indefiniti, *qualunque* e *chiunque*.”

seconda del manuale: talora, vengono solamente elencati alcuni esempi di frasi scorrette, per poi proporre la versione corretta; in altri casi, vengono fornite spiegazioni più dettagliate che si basano su motivazioni differenti. Nella maggior parte dei casi, si riprendono i valori indicati nelle definizioni del congiuntivo date in precedenza, per motivare l'appropriatezza del suo impiego in contesti che esprimono incertezza, possibilità e altri significati affini; secondo questi manuali, il grado di incertezza espresso dalla frase reggente è il metro da utilizzare per valutare l'accettabilità dell'indicativo nelle frasi dipendenti: ad esempio, *non so quante ciliegie hanno comprato* è più accettabile di *credo che Piero è tornato*, in quanto esprime una maggiore certezza. Di seguito un esempio tratto da Sensini (2020: 342):

PER NON SBAGLIARE

L'uso del congiuntivo e dell'indicativo

Il congiuntivo è il lenta decadenza. Sempre più spesso l'indicativo, **il modo della realtà**, è usato al posto del congiuntivo, **il modo del dubbio**. Si dice spesso: "Non so quante ciliegie *hanno comprato*" anziché "Non so quante ciliegie *abbiano comprato*". Questo ormai, è un uso accettato.

Più **grave**, invece, è il caso in cui l'indicativo sostituisce il congiuntivo in frasi come "*Mi sembra che Vera è già partita*" o "*Credo che Piero è tornato*". **L'indicativo è infatti in netto contrasto con i verbi reggenti *mi sembra e credo*, che esprimono opinione e dubbio e che, quindi, vogliono il congiuntivo.** Una cosa è dire "*So che hai detto la verità*" e un'altra è dire "*Credo che tu abbia detto la verità*".

Infine, un manuale in particolare (Serafini/Fornilli 2019) dà un'informazione in più, indicando la seconda e la terza persona singolare del presente come contesti che favoriscono l'avanzamento dell'indicativo, a causa della necessità di esplicitare il pronome soggetto se si sceglie il congiuntivo:

In particolare, **si stanno perdendo nel parlato solo la seconda e la terza persona singolare del congiuntivo presente.** Osserva:

NELLO SCRITTO	NEL PARLATO
<i>Penso che tu abbia ragione</i> 5 parole	<i>Penso che hai ragione</i> 4 parole
<i>Penso che lui sia davvero bravo</i> 6 parole	<i>Penso che è davvero brano</i> 5 parole

La ragione? Dato che le prime tre forme del congiuntivo solo uguali è necessario esprimere il soggetto per evitare equivoci (*io abbia, tu abbia, egli abbia*) creando così frasi con più parole. Questa situazione spinge a scegliere l'indicativo che ha le tre persone diverse (*ho, hai, ha*) e che quindi non rende necessario usare il pronome per far capire di quale persona si tratti. [...] Le faccine rosse sopra [nella colonna di destra, accanto alle frasi all'indicativo] segnalano però che **l'uso dell'indicativo** nei casi illustrati dagli esempi è da considerarsi **errato** (Serafini/Fornilli 2019: 103).

La spiegazione fornita dal manuale non è tuttavia in linea con la letteratura sul congiuntivo italiano; leggiamo, ad esempio, in Serianni (1989: 555): "quanto all'italiano parlato, si deve osservare che un reale regresso in favore dell'indicativo è in atto soltanto (e non in tutte le regioni) per la seconda persona". Infatti, quando non si specifica il pronome, la forma verbale viene percepita dall'ascoltatore come coniugata alla terza persona, mentre è solo nel caso della

seconda che è necessario specificare il pronome (proprio per disambiguare rispetto alla terza). Questo si può vedere nell'esempio contenuto nell'estratto sopra, elidendo il pronome *lui*: quando si dice "Penso che sia davvero bravo" si sottintende un pronome di terza persona singolare (a questo proposito, vedi paragrafo 3.3.2).

5.1.2 L'uso dei modi nelle frasi subordinate: le complete

I modi indicativo e congiuntivo vengono trattati anche nel capitolo dedicato alla sintassi della frase complessa. In linea generale, tutti i manuali considerati impostano il discorso su questo tema introducendo prima i concetti di frase principale, coordinazione e subordinazione per poi trattare i diversi tipi di frasi subordinate. All'interno dei paragrafi dedicati a ciascun tipo di subordinata si fa una distinzione fra implicite, che si costruiscono con i modi indefiniti, ed esplicite, che si costruiscono con i modi definiti.

Si inizierà esaminando come viene descritto dai manuali considerati l'uso dei modi nelle frasi complete (talvolta denominate sostantive), che sono organizzate in soggettive, oggettive, dichiarative e interrogative indirette; troviamo la stessa ripartizione in sottocategorie in tutti i manuali considerati. Anche in questo caso è possibile dividere i manuali in due tipi secondo l'approccio adottato: cinque di essi⁹⁷ richiamano i valori associati al modo congiuntivo per spiegare i contesti d'uso nelle frasi complete (primo approccio); nei restanti cinque manuali⁹⁸, la trattazione è meno dettagliata e si dice solamente che le subordinate complete possono costruirsi con entrambi i modi senza indicare un criterio (secondo approccio). Riporto due estratti dai libri di testo, che trattano delle subordinate soggettive esplicite, per esemplificare i due approcci.

Primo approccio (Serianni/Della Valle/Patota 2020: 704):

Il verbo delle soggettive esplicite può essere [...] al congiuntivo, quando la frase reggente esprime apparenza, necessità, possibilità, convenienza, ecc. oppure una valutazione, un sentimento ecc.:

- Sembra che non abbia mai lavorato.
- Era ora che si facesse qualcosa.
- Si spera che non sia sempre così.

Secondo approccio (Zordan 2016: 674):

La proposizione soggettiva [...] nella forma esplicita è introdotta dalla congiunzione *che* e ha il verbo:

- All'indicativo: È chiaro che Marcella oggi è nervosa;
- Al congiuntivo: Si teme che sia stato licenziato.

È doveroso sottolineare, come già anticipato, che nei volumi di Meneghini/Lorenzi (2016, 2019) non vi è un elenco dettagliato dei contesti d'uso del congiuntivo né nel capitolo dedicato

⁹⁷ Nardi/Cavadini (2019); Novembri/Marra/Di Marco (2019); Serafini/Fornilli (2019); Sensini (2020); Serianni/Della Valle/Patota (2020).

⁹⁸ Zordan (2016; 2021); Allegro/Busnelli/Capellini (2018); Meneghini/Lorenzi (2016; 2019).

alla morfologia del verbo, né nei paragrafi che trattano delle subordinate complete, mentre gli altri manuali che adottano un approccio più sintetico nel capitolo sulla sintassi presentano comunque un elenco dettagliato dei contesti nel capitolo sulla morfologia. In Meneghini/Lorenzi (2016, 2019), invece, troviamo in un solo caso un'indicazione per l'uso corretto del congiuntivo, in particolare riguardo alle subordinate soggettive, senza che si dica esplicitamente di applicare lo stesso criterio alle altre subordinate. Riporto a mo' di esempio un estratto dell'edizione più recente (2019: 274) (il volume del 2016 dà le stesse indicazioni):

Per l'uso corretto del modo indicativo o congiuntivo, ci si regola così:

Se il verbo della reggente esprime una certezza, una constatazione **si usa l'indicativo**:

- È evidente che tu sei il più bravo della classe.

Se il verbo della reggente esprime incertezza, dubbio, possibilità, necessità, convenienza, oppure sentimenti e sensazioni personali, **si usa il congiuntivo**:

- Si dice che tu sia il più bravo della classe.

- È importante che ci sia comprensione fra i popoli

5.1.3 L'uso dei modi nelle frasi subordinate: avverbiali e relative

Nei capitoli dedicati alle subordinate avverbiali (che i manuali chiamano circostanziali o complementari indirette) vengono date indicazioni riguardo a quali modi utilizzare per costruire le subordinate esplicite. In questo caso, tuttavia, l'utilizzo di un modo piuttosto che di un altro spesso non viene motivato in maniera esplicita; solitamente, i manuali si limitano a indicare quali congiunzioni reggono l'indicativo e quali il congiuntivo.

Pur non essendo un numero molto elevato, può essere interessante esaminare i casi in cui, invece, viene portata una motivazione esplicita alla distribuzione di indicativo e congiuntivo, che troviamo in particolare quando si tratta di casi speciali di subordinate consecutive, causali e temporali costruite con il congiuntivo in luogo del più comune indicativo.

Quattro manuali giustificano la presenza del congiuntivo in subordinate consecutive su base semantica: possiamo vedere dall'esempio che segue che il congiuntivo viene indicato come espressione di una conseguenza desiderata o possibile (Sensini 2020: 722):

Tale proposizione subordinata [consecutiva] è accompagnata

- dall'**indicativo**, se la consecutiva è reale:

Laura è così veloce che in campo nessuno riesce a raggiungerla.

Marco si offese al punto che non ci parlò per giorni.

- dal **congiuntivo**, quando la consecutiva esprime una possibilità o un'eventualità:

Mi sono data da fare in modo tale che tu sia fiero di me.

In questo caso, è probabile che la congiunzione *in modo tale che* abbia valore finale e si costruisca dunque per questo con il congiuntivo; infatti, la frase potrebbe essere riformulata in questo modo: *mi sono data da fare perché fossi fiero di me* oppure *mi sono data da fare perché*

*volevo che tu fossi fiero di me*⁹⁹. La subordinata assume dunque la forma di una finale e, come queste ultime, contiene implicitamente un verbo di volontà, che, come sappiamo, si costruisce con il modo congiuntivo; questo non è valido, invece, per gli altri due esempi riportati nell'estratto sopra, che non esprimono una volontà esplicita del soggetto della principale.

La quasi totalità dei manuali rimanda alla definizione di congiuntivo e ai suoi significati anche quando tratta delle subordinate causali, come si può vedere dall'esempio che segue (Serafini/Fornilli 2019:749):

Le proposizioni causali hanno il verbo [...]:

- al congiuntivo

- Introdotto da *che* in dipendenza da verbi e locuzioni che esprimono sentimenti come rallegrarsi, essere dispiaciuto, essere contento:

Sono dispiaciuto che tu non sia venuto

- Introdotto da *non perché*, quando si nega una causa fittizia, ipotizzata, ma non vera, a cui segue una causa reale espressa all'indicativo:

Farò quello che mi hai chiesto, non perché lo desideri (causa non vera), ma perché mi fa piacere (causa reale).

Nel primo esempio (*Sono dispiaciuto che tu non sia venuto*), la presenza del congiuntivo è giustificata in base al significato: secondo il testo in questione, la semantica del verbo, che esprime un sentimento, vale a dire qualcosa di soggettivo, si riflette sulla subordinata che ha per questo il verbo al congiuntivo. Questa è una spiegazione simile a quella che si dà, solitamente, ai casi di congiuntivo tematico nelle frasi complete (es.: *Mi dispiace che tu non sia venuto*). Non si può, tuttavia, scartare del tutto l'ipotesi che il congiuntivo in questo caso sia dovuto a una somiglianza fra le due costruzioni.

Un altro caso interessante di congiuntivo in frase avverbiale, in questo caso temporale, è presentato in Serafini/Fornilli (2019: 749): la subordinata si costruisce con il congiuntivo "quando il fatto espresso dalla temporale non è dato come certo, ma solo come possibile: *Nel momento in cui vincessi la lotteria comprerei un cabinato di quindici metri.*"

L'esempio citato, tuttavia, può essere analizzato anche da un altro punto di vista. È probabile, infatti, che la subordinata "nel momento in cui vincessi la lotteria" abbia il significato di un periodo ipotetico ("se vincessi la lotteria, comprerei un cabinato di quindici metri") e ne riproduca anche la struttura (condizionale presente nell'apodosi + congiuntivo imperfetto nella protasi)¹⁰⁰. Se adottiamo questo punto di vista sulla questione, vediamo che si tratta di un periodo ipotetico introdotto da *nel momento che* al posto dell'usuale congiunzione *se*, piuttosto che di una temporale al modo congiuntivo; così facendo, non si dovrebbe ricorrere a spiegazioni specifiche per giustificare la scelta del modo in questo caso, ma basterebbe confrontare i due tipi di costruzioni.

⁹⁹ Su questo vedi De Santis/Prandi 2020: 102.

¹⁰⁰ Riguardo a questo, vedi Wandruszka 1991: 457.

Per quanto riguarda le subordinate relative, vediamo che in totale cinque manuali¹⁰¹ descrivono le relative con il congiuntivo come espressione di incertezza, desiderio e ipotesi (vedi esempio sotto, da Novembri/Marra/Di Marco 2019: 295), mentre i restanti cinque si limitano a fornire esempi della costruzione con il congiuntivo.

Il modo verbale della relativa esplicita può essere:

- Indicativo, quando la relativa presenta un evento come reale, certo: “Parlami del libro **che hai letto**”;
- Congiuntivo o condizionale, quando l’evento è desiderato, incerto, ipotizzato: “Conosci qualcuno che **faccia** ripetizioni di matematica?”; “Questo è il film che **vorrei** vedere”.

L’alternanza fra indicativo e congiuntivo nelle frasi relative è un argomento complesso che riguarda questioni (come ad esempio la definitezza del referente del pronome) che vanno al di là dei temi trattati in questo lavoro. Per questo, l’uso del congiuntivo in questo tipo di subordinate verrà lasciato a lavori futuri.

5.2 Discussione

5.2.1 Organizzazione in contesti

La descrizione dei contesti in cui può essere impiegato il congiuntivo, inclusa nella maggior parte dei manuali offre numerosi spunti di riflessione. Per ragioni di chiarezza riporto nuovamente lo schema riassuntivo elaborato a pag. 157:

- (i) verbi che esprimono determinati significati, la cui lista varia da manuale a manuale, ma che si possono ricondurre a due macrogruppi (opinione e volontà). I contesti vengono descritti e vengono forniti esempi;
- (ii) verbi o locuzioni impersonali, i cui significati vengono elencati e descritti da un solo manuale (Serfini/Fornilli 2019), e sono necessità, possibilità, convenienza e valutazione. I restanti manuali forniscono solamente esempi;
- (iii) congiunzioni subordinanti, di cui vengono solamente forniti esempi, senza una descrizione;
- (iv) pronomi o aggettivi indefiniti, di cui vengono forniti esempi, senza descrizione.

Come abbiamo visto nel capitolo dedicato al congiuntivo nelle grammatiche di riferimento, Wandruszka (1991) e Serianni (1988) adottano un approccio differente: il primo individua tre tipi di congiuntivo (volitivo, dubitativo e fattivo o di valutazione) in base a criteri semantici e pragmatico-comunicativi; questa divisione è invece assente nella seconda grammatica citata, che si limita a elencare i casi in cui il congiuntivo viene utilizzato nei diversi tipi di subordinata.

I libri di testo sembrano adottare come fonte principale la grammatica di Serianni (1988), sebbene questa non contenga un elenco che riassume le strutture in cui è possibile impiegare il congiuntivo, come accade invece nella maggior parte dei libri di testo. È infatti possibile notare

¹⁰¹ Allegro/Busnelli/Capellini (2018); Nardi/Cavadini (2019); Novembri/Marra/Di Marco (2019); Sensini (2020); Serianni/Della Valle/Patota (2020).

che i manuali raccolgono in un unico luogo i contesti che in Serianni (1988: 529-631) troviamo distribuiti nei paragrafi dedicati ai diversi tipi di subordinata, nel capitolo dedicato alla sintassi: le diverse categorie elencate dai libri di testo paiono corrispondere a frasi oggettive (tipo i), frasi soggettive (tipo ii), frasi avverbiali (tipo iii). Inoltre, i significati espressi dalla prima categoria di verbi (volontà e opinione) richiamano quelli elencati anche in Serianni (1988: 555): “Richiedono il congiuntivo soprattutto i verbi che esprimono una volizione, un’aspettativa, un’opinione o una persuasione”.

In termini generali, l’approccio mostrato in tutti i libri di testo ha in particolare un punto di forza: l’organizzazione dei contesti in base a criteri formali. Suddividere gli usi prima in congiuntivo indipendente e dipendente e, successivamente, in subordinate complete, avverbiali e relative con pronomi indefiniti ha l’indubbio vantaggio di basarsi su differenze visibili e individuabili dagli alunni. Come sottolineato da Colombo (2012: 18), infatti, “le forme non sono un’astrazione: si vedono, si toccano, si possono manipolare”.

Ad esempio, si può distinguere fra subordinate argomentali e avverbiali grazie all’osservazione delle diverse congiunzioni impiegate, specialmente se questo tipo di riflessione segue, e non precede, il ragionamento sulla subordinazione. L’approccio dei libri di testo, inoltre, crea l’occasione di sottolineare che talvolta è il predicato principale a governare il modo della subordinata, mentre in altri casi è la congiunzione subordinante.

Tuttavia, è possibile individuare anche delle criticità; in primo luogo, la scelta di dividere il congiuntivo nelle subordinate complete in due tipi separati può essere causa di confusione: non troviamo, infatti, fra i primi due tipi la stessa macrodifferenza che si può individuare fra i primi due, il terzo e il quarto.

Abbiamo poi visto, da una parte, che al primo tipo sono associati alcuni significati (solitamente, opinione e volontà), mentre non ne troviamo quando si passa al secondo tipo, tranne nel caso di un manuale. Quando si tratta di espressioni impersonali, tuttavia, i significati espressi dal verbo hanno lo stesso grado di importanza, nella selezione del modo, che rivestono nel caso dei verbi a costruzione personale; questo porta a domandarsi perché si scelga di presentare i due contesti in maniera diversa. Infine, come abbiamo già sottolineato, alcuni dei significati associati al primo tipo possono essere espressi tramite espressioni impersonali, mentre se ci si limitasse alle indicazioni dei manuali potrebbe sembrare che non sia così.

Se si sceglie di organizzare i contesti a seconda del tipo di subordinata, scelta a mio parere vantaggiosa, può essere utile indicarlo in maniera più esplicita e, in più, riservare uno spazio separato alla riflessione sui significati delle espressioni reggenti, in modo che sia chiaro che si sta passando da criteri legati alla forma delle subordinate ad aspetti legati al significato.

A proposito di ciò, è possibile osservare che, nella trattazione dei manuali, ai verbi e alle espressioni che reggono il congiuntivo sono associati molti tipi di significati diversi. Come abbiamo visto nel capitolo dedicato all’analisi di congiuntivo e indicativo nei dati, i significati espressi dai predicati reggenti sono numerosissimi e complessi da organizzare in classi omogenee. Per farlo è necessario compiere delle scelte e definire criteri su cui queste scelte sono basate, senza che ci sia un’unica soluzione corretta, com’è dimostrato dalle diverse classificazioni che possiamo trovare in letteratura (vedi, ad esempio, Wandruszka 1991, Givón 2001, Noonan 2007², Hengeveld 2008 e Digesto 2019).

Davanti a questa difficoltà, i libri di testo sembrano fare la scelta di elencare alcuni significati, senza pretesa di esaustività (mostrata dai tre puntini che sistematicamente chiudono gli elenchi) e senza un'organizzazione esplicita in classi. La scarsa precisione del risultato finale porta a domandarsi se non sarebbe più utile ragionare con gli/le alunni/e, in maniera induttiva, su come organizzare i significati a partire da esempi. Proprio perché non c'è una soluzione unica, il processo per giungere al risultato finale potrebbe essere più utile del risultato stesso.

Dopo aver discusso le scelte metodologiche adottate dalla maggior parte dei libri di testo esaminati, può essere interessante commentare l'organizzazione dei contesti di Allegro/Busnelli/Capellini (2018), che presenta delle differenze. Riporto il passo dove è possibile rilevare delle differenze rispetto agli altri manuali:

In genere è necessario adoperare il congiuntivo:

- In dipendenza da verbi o da espressioni che introducono sentimenti di speranza, dubbio, desiderio, timore, proibizione, concessione, supposizione, volontà:

Spero che **venga**

Ho paura che **sia** tardi

Voglio che **prenda** la medicina

- In dipendenza da verbi o espressioni che si riferiscono al pensare, credere, ritenere ecc., purché contengano una sfumatura ipotetica:

Credo che tuo fratello **sia ammalato**.

Pare che anche il Polo Nord sia affollato

Penso che il treno **arrivi (sia arrivato)** in ritardo

- Dopo espressioni impersonali tipo:

- *Occorre che, bisogna che, conviene che, può darsi che, vale la pena che, ecc.*

Bisogna che tu ti **convinca**.

- *È necessario che, è probabile che, è opportuno/bene/male/raro/giusto/facile che...*

È necessario che **vengano effettuati** interventi a favore di uno sport più pulito.

(Allegro/Busnelli/Capellini 2018: 362).

I contesti solitamente descritti nel primo punto (vedi elenco pag. 157) sono qui organizzati in due categorie distinte: verbi ed espressioni che esprimono una speranza e un desiderio e verbi ed espressioni che esprimono un'opinione; questa scelta è interessante perché si basa su un criterio sostanzialmente semantico che richiama la distinzione fra congiuntivo volitivo e dubitativo di Wandruszka (1991), su cui può essere interessante richiamare l'attenzione degli/delle alunni/e.

Nel testo di Allegro/Busnelli/Capellini (2018), tuttavia, il criterio semantico non viene più rispettato quando si passa al terzo tipo di verbi ed espressioni che selezionano il congiuntivo, che corrisponde alla seconda categoria indicata dagli altri manuali e a cui non sono associati significati specifici ma solamente un elenco di esempi. È chiaro che questo tipo è stato separato dagli altri per motivi legati alla forma delle espressioni reggenti, che sono tutte impersonali:

cambia dunque il criterio di organizzazione dei contesti, che per i due tipi precedenti è semantico, mentre per questo (e per i due che seguono, vale a dire congiunzioni subordinanti e aggettivi e pronomi indefiniti) si adotta un criterio di tipo formale. Inoltre, fra le espressioni elencate, alcune si potrebbero ricondurre ai primi due tipi di congiuntivo: *bisogna che* e *occorre che* possono essere considerati espressione di una volontà (anche se la questione è controversa), mentre *può darsi che* e *è probabile che* espressione di un'opinione (come anche *pare che*, che si trova, invece, fra gli esempi del secondo tipo).

Una categoria a parte potrebbe essere costituita dalle espressioni impersonali *è opportuno/bene/male/raro/giusto/facile che*, in quanto esprimono una valutazione; in questo modo, si avrebbero i tre tipi di congiuntivo elencati da Wandruszka (1991), volitivo, dubitativo e valutativo, e il criterio semantico, adottato per la divisione nei primi due tipi, verrebbe applicato in maniera più coerente.

È necessario precisare, tuttavia, che la trattazione di Wandruszka (1991) non è riscontrabile in toto nel manuale di Allegro/Busnelli/Capellini (2018). Oltre a numerose differenze minori, manca in questo testo una componente di grande importanza, vale a dire i contesti strettamente fattivi, in cui il verbo principale esprime un commento riguardo a un fatto avvenuto (come ad esempio in *Sono felice che tu sia stato promosso*). Questo aspetto, comune a tutti i manuali considerati, verrà commentato in maniera dettagliata nel prossimo paragrafo.

Come già menzionato, l'approccio di Allegro/Busnelli/Capellini (2018) risulta comunque piuttosto interessante, in quanto offre alcuni spunti didattici: la divisione in congiuntivo volitivo e dubitativo rappresenta un trampolino di lancio, ad esempio, per una riflessione sul grado di accettabilità dell'alternanza con l'indicativo nei due diversi contesti¹⁰².

Nella definizione del congiuntivo in dipendenza dai verbi di opinione del manuale di Allegro/Busnelli/Capellini (2018: 362) emerge, inoltre, un altro aspetto degno di nota:

In genere è necessario adoperare il congiuntivo [...]:

- In dipendenza da verbi o espressioni che si riferiscono al pensare, credere, ritenere ecc., purché contengano una sfumatura ipotetica.

Ciò che risalta è la puntualizzazione *purché contengano una sfumatura ipotetica*: in questo modo, si ammette implicitamente l'uso dell'indicativo quando questa sfumatura ipotetica non ci sia. Da una parte, può essere considerato un punto in forza di questo manuale in quanto è l'unico caso in cui ritroviamo un accenno all'alternanza dei modi nelle complete con verbi di opinione, spesso oggetto di discussione nella letteratura sul congiuntivo italiano (vedi, ad esempio, Prandi 2002); d'altra parte, in questo modo il congiuntivo viene presentato come semanticamente significativo in maniera più esplicita e netta rispetto agli altri libri di testo, dai quali comunque questa idea traspare. Tuttavia, come sottolineato in diverse occasioni in questo lavoro, studi recenti (in particolare Digesto 2019) e in qualche misura anche i dati qui analizzati hanno mostrato come non vi sia una corrispondenza sistematica fra l'uso del congiuntivo e l'intenzione di esprimere incertezza.

¹⁰² Numerosi studi sul congiuntivo italiano (Wandruszka 1991; Lombardi Vallauri 2003; Digesto 2019, fra gli altri) sottolineano come l'alternanza fra indicativo e congiuntivo sia considerata più comune in dipendenza dai verbi di opinione; il congiuntivo con i verbi e le espressioni volontà sarebbe invece più stabile. Entrambi gli aspetti emergono anche dall'analisi dei dati raccolti per questo lavoro (vedi par. 3.4.4 e 3.5).

5.2.2 I significati del congiuntivo nei manuali scolastici

Come già sottolineato nel paragrafo precedente, i manuali scolastici considerati presentano in grande misura somiglianze con l'approccio adottato nella grammatica di Serianni (1988), sebbene sia stato possibile rintracciare anche alcune differenze. In primo luogo, i valori di base associati ai modi indicativo e congiuntivo sono gli stessi, con la differenza che Serianni (1988), in varie occasioni, si premura di specificare che questi valori non trovano espressione nei contesti d'uso in maniera sistematica, come si può leggere in questo passo:

in altre subordinate il congiuntivo non è portatore di specifici significati rispetto all'indicativo, ma può essere preferito ad esso per ragioni stilistiche, in quanto proprio di un registro più sorvegliato, oppure perché è richiesto da particolari reggenze. A tali caratteristiche risponde il congiuntivo che figura in oggettive, soggettive, dichiarative, interrogative indirette (Serianni 1988: 476).

Questa specificazione non viene però mai menzionata dai manuali considerati, che sembrano invece ricorrere ai significati associati al congiuntivo sia nella descrizione dei contesti d'uso, sia quando si danno indicazioni per un suo uso corretto. Indicare i valori di soggettività e incertezza come criterio per impiegare il congiuntivo correttamente è qualcosa che non troviamo mai in maniera esplicita nella grammatica di Serianni, che si limita ad elencare categorie di verbi e a fornire esempi, senza fare riferimento a proprietà semantiche condivise dalle classi che si costruiscono con un modo piuttosto che con l'altro.

L'interpretazione tradizionale, che considera il congiuntivo come il modo dell'incertezza e della soggettività, emerge in maniera piuttosto evidente dalla lettura dei manuali considerati che, a differenza delle grammatiche di riferimento consultate per questo lavoro, non menzionano il fatto che ci possano essere eccezioni a questa regola.

Come abbiamo già visto nel capitolo 3, fra gli impieghi del congiuntivo italiano in frase subordinata vi è quello che Wandruszka (1991) chiama *fattivo, tematico o di valutazione* e che si trova in dipendenza da predicati che esprimono una valutazione riguardo al fatto espresso dalla subordinata; la frase subordinata al congiuntivo ha in questo caso presupposizione di fattività (vedi paragrafo 3.4.2 per una descrizione più dettagliata di questi predicati) e la soggettività espressa dalla principale, tramite una valutazione personale o uno stato d'animo, (come *mi dispiace, mi sorprende* oppure *è bello, è raro...*) non sembra riflettersi sulla subordinata, la cui fattualità non può essere messa in discussione. Per maggiore chiarezza, riporto un esempio:

(54)

- a. Gli dispiace che Martina sia già partita;
- b. Ero felice che fossero venuti. (Wandruszka 1991: 418)

Secondo Wandruszka (1991), in questo caso la presenza del congiuntivo non ha nulla a che vedere con la semantica della principale, ma è dovuto al fatto che la subordinata è non assertiva, fa da sfondo alla comunicazione, mentre è la principale a trasmettere il vero e proprio contenuto comunicativo; secondo questa fonte, dunque, la soggettività espressa dalla principale non condiziona la scelta del modo, come fa invece nel caso, ad esempio, dei predicati di opinione.

Il congiuntivo fattivo, tematico o di valutazione è stato anche denominato “congiuntivo della realtà” da Stewart (2002); in questo studio, grazie all’esame di un campione di grammatiche specialistiche, in particolare, si osserva che:

nella maggior parte dei casi, il ‘congiuntivo della realtà’ viene vistosamente trascurato. In genere si cerca di trovare a tutti i costi una qualche spiegazione semantica, sovente forzata o addirittura inverosimile e basata sempre sui soliti concetti di ipotesi, soggettività ecc., oppure esempi del congiuntivo ‘reale’ vengono citati, ma senza nessuna osservazione riguardo ad una loro eventuale atipicità (Stewart 2002: 114).

Come vedremo a breve, anche i manuali qui esaminati presentano criticità simili.

Per verificare come e se vengono descritti i casi di congiuntivo fattivo o di valutazione, o congiuntivo della realtà, ho proceduto a uno spoglio dei libri di testo considerati. Sembrava interessante e necessario approfondire questo aspetto proprio perché si tratta di casi problematici, che non si possono conciliare con la definizione di congiuntivo data nelle grammatiche.

È necessario specificare che ho considerato solo le frasi che i manuali utilizzano esplicitamente per illustrare i valori di incertezza e soggettività espressi dal congiuntivo, ad esempio a seguito di una definizione o di una spiegazione come si può vedere in questo estratto:

congiuntivo	il verbo della reggente esprime apparenza, dubbio, possibilità, oppure un sentimento o una sensazione	Pare che ci sia stato uno sciopero. È bello che esistano persone così simpatiche.
-------------	---	---

Figura 3: esempio di costruzione con predicato fattivo (Nardi/Cavadini 2019: 620)

In questo modo, ho potuto rilevare i seguenti esempi:

(94)

- a. È bello che esistano persone così simpatiche;
- b. Mi rallegra il pensiero che tu venga (Nardi/Cavadini 2019: 620, 626);
- c. Mi dispiace che la finestra sia bloccata;
- d. È un miracolo che tu sia stato promosso;
- e. Non sapevo che Franco fosse ammalato (Serafini/Fornilli 2019: 100, 737);
- f. Era ora che si facesse qualcosa (Serianni/Della Valle/Patota 2020: 704).

Si analizzeranno ora questi esempi alla luce delle definizioni di modo verbale e di congiuntivo date dai manuali stessi. Ricordiamo, infatti, che “il modo verbale indica, attraverso la variazione della desinenza, come viene presentata l’informazione contenuta nel verbo” e il congiuntivo “esprime incertezza, ipotesi, speranza, o comunque una visione soggettiva e non un fatto

oggettivo” (Serianni/Della Valle/Patota 2020: 128; 185). Se ci si basa su queste definizioni, ciò che si intende è che è il verbo della subordinata ad esprimere una visione soggettiva e incerta, dal momento che si costruisce con il verbo al congiuntivo. Tuttavia, è possibile sostenere che, negli esempi riportati sopra, gli eventi espressi dalle frasi dipendenti sono reali e non vengono messi in dubbio dalla semantica del verbo principale. Gli esempi sono più coerenti se si guarda, invece, come vengono presentate nei manuali le subordinate al congiuntivo:

Nelle frasi dipendenti il congiuntivo viene usato spesso ed è obbligatorio nei seguenti casi.

– Dopo *verbi che indicano* speranza, desiderio, dubbio, stati d’animo, incertezza, timore [...].

– Dopo *verbi o locuzioni impersonali che indicano* necessità, possibilità, convenienza, valutazione (Serafini/Fornilli 2019: 100, corsivo mio)

Secondo queste indicazioni, è dunque il verbo della principale ad esprimere determinati significati e non più l’informazione espressa dalla subordinata. È in questo modo che vengono giustificati gli esempi che ho riportato: il predicato della principale esprime uno stato d’animo o una valutazione e richiede per questo il congiuntivo nella subordinata.

La definizione di congiuntivo, come anche la definizione di modo verbale, si può conciliare con la descrizione dei contesti in cui viene impiegato solo se si ammette che i significati espressi dal predicato principale si riflettono necessariamente sulla subordinata, che passa ad esprimerli a sua volta. In alcuni casi è effettivamente così: in una frase complessa con un predicato di opinione nella principale, ad esempio *pensare*, la subordinata esprime il contenuto dell’opinione, e potrebbe essere considerata espressione di soggettività proprio perché dipende da un predicato che la esprime¹⁰³; allo stesso modo, le subordinate rette da predicati desiderativi, come *sperare*, esprimono il contenuto del desiderio e possono essere considerate esse stesse espressione di volontà. Al contrario, negli esempi riportati sopra, se nella principale si esprime una valutazione, questo non accade nella subordinata, che è invece l’oggetto di questa valutazione e non la sua espressione. Nel caso di questi predicati, non è più possibile conciliare la definizione di congiuntivo e la descrizione dei suoi contesti di impiego.

Si vuole, inoltre, portare l’attenzione sul numero degli esempi che ho citato, in totale sei: si tratta degli unici rilevati nelle dieci grammatiche consultate. L’esiguità di questi esempi non si può tuttavia giustificare col fatto che il tipo di costruzione esemplificata sia meno frequente rispetto alle costruzioni con gli altri predicati, presenti in misura assai maggiore nei manuali considerati. Prendendo a modello la classificazione di Wandruszka (1991), che vede tre tipi di congiuntivo (volitivo, dubitativo e tematico), vediamo che il congiuntivo tematico, di cui sono espressione gli esempi citati¹⁰⁴, risulta assai sottorappresentato nella trattazione dei manuali; ciò non sorprende, in quanto costituisce uno dei punti che maggiormente contraddicono l’ipotesi di un congiuntivo dell’irrealtà e dell’incertezza, che anche Stewart (2002) indica come “trascurato” dalle grammatiche consultate.

¹⁰³ Anche su questo non c’è accordo; si potrebbe infatti sostenere che proprio perché la soggettività è espressa dal predicato principale il congiuntivo è semanticamente vuoto (vedi Stewart 2002, ad esempio).

¹⁰⁴ Per precisione, mi preme sottolineare che l’esempio (93e) non rientra in questa categoria. Il verbo *sapere* è un predicato di conoscenza e in quanto tale è caratterizzato da un tipo di fattività diversa da quella dei predicati commentativi (vedi capitolo 3). Tuttavia, si è deciso di includerlo nell’elenco perché le osservazioni relative agli altri esempi si possono applicare anche a questo.

Un altro congiuntivo che, secondo Stewart (2002), è complesso da motivare attraverso i criteri tradizionali è quello che troviamo nelle subordinate concessive¹⁰⁵. Se si guarda in generale come viene motivato il congiuntivo nelle subordinate avverbiali, come abbiamo visto nel paragrafo precedente, vediamo che solitamente non si dà una spiegazione, tranne in pochi casi. Già nell'elenco che riassume i contesti di impiego del congiuntivo nelle frasi dipendenti, non ci si preoccupa del fatto che le subordinate introdotte da congiunzioni subordinanti (punto iii) non siano coerenti con la definizione di congiuntivo.

In sintesi, è possibile notare che il 'congiuntivo della realtà' viene effettivamente trascurato dai manuali scolastici. Non si può dire, tuttavia, che si cerchi di dare spiegazioni semantiche forzate o inverosimili ai casi a cui non si applicano le interpretazioni tradizionali, come talvolta accade nelle grammatiche specialistiche o negli studi sul congiuntivo (come sottolineato da Schneider 1999); infatti, i manuali non segnalano questi casi come eccezioni né danno spiegazioni.

Infine, può essere interessante, sebbene non si tratti del focus di questo lavoro, spendere qualche parola sulla definizione di modo indicativo, dal momento che il congiuntivo è spesso presentato, per validi motivi, come il modo contrapposto a esso. Come anticipato nel paragrafo 5.1.1, l'indicativo viene descritto da tutti i libri di testo come il modo della realtà, della certezza e dell'obiettività. Anche in questo caso, la definizione di Serianni (1988: 466) viene presa a modello ma in maniera parziale: "L'indicativo, tradizionalmente definito come il modo della realtà e dell'obiettività, è il modo fondamentale delle frasi semplici, ma è molto frequente anche nelle subordinate". Ancora una volta, nei libri di testo non si precisa che i valori indicati sono quelli che *tradizionalmente* sono legati al modo indicativo e che, come nel caso del congiuntivo, non è scontato che si applichino a tutti i contesti di impiego¹⁰⁶. Nei libri di testo non viene menzionato, inoltre, l'aspetto sintattico; questo, tuttavia, verrà approfondito maggiormente nel paragrafo 5.2.4.

La definizione di indicativo come modo della realtà può essere messa in discussione se si considerano i tempi in cui questo modo si articola, in particolare il futuro semplice e l'imperfetto. Il tempo futuro esprime, per eccellenza, eventi che devono ancora verificarsi e riguardo ai quali, di conseguenza, non si può esprimere un grado di certezza assoluto. Come accade per il congiuntivo, numerosi manuali non si curano dell'impossibilità di applicare la definizione data a tutti i contesti. In altri casi, al contrario, per riuscire a includere l'uso del futuro nella definizione di indicativo, i libri di testo si premurano di aggiungere precisazioni come "[L'indicativo] indica eventi o azioni [...] che si verificheranno con certezza nel futuro" (Novembri/Di Marco/Marra 2019: 346) oppure, come in (Sensini 2020: 333), "[L'indicativo] si usa per indicare fatti, azioni e modi di essere [...] che si pensa si possano verificare", affermazione che non si concilia con il valore di obiettività associato al modo indicativo. Inoltre, il futuro indicativo presenta usi modali, come ad esempio l'uso attenuativo e l'uso suppositivo o epistemico, secondo la terminologia adottata in Serianni (1988: 474); questi usi non sono ignorati dai manuali considerati, ma vengono inclusi nella lista dei suoi impieghi nonostante contraddicano la definizione di indicativo fornita.

Si noterà anche che un altro tempo dell'indicativo, vale a dire l'imperfetto, presenta usi modali che non possono essere considerati espressione di realtà e obiettività; si pensi, ad esempio, all'imperfetto ludico o all'imperfetto controfattuale, solo per citarne alcuni. Questi usi, tuttavia,

¹⁰⁵ "La tradizionale bestia nera dell'utilizzo del congiuntivo dopo *benché* e *sebbene*" (Stewart 2002: 115).

¹⁰⁶ Sull'indicativo dell'irrealtà vedi Prandi (2002), in particolare in dipendenza da verbi come *sognare*.

non vengono mai trattati dai manuali scolastici e dunque, se si considera la trattazione dei libri di testo in senso stretto, non possono dirsi in contraddizione con la definizione di indicativo.

In termini più generali, può essere interessante chiedersi quale sia la funzione didattica delle definizioni, strumento utilizzato dai libri di testo in maniera molto estesa. Abbiamo infatti visto che nel caso dei modi indicativo e congiuntivo le definizioni fornite non sempre si riescono ad applicare a tutti i contesti di impiego.¹⁰⁷

Ci si potrebbe chiedere se le *definizioni* delle grammatiche per la scuola non rappresentino delle generalizzazioni e non vogliano quindi descrivere delle tendenze dell'italiano, più che illustrarne il funzionamento in maniera esatta ed esaustiva; se sono da intendersi in questo modo, allora le definizioni di indicativo e congiuntivo sarebbero forse meno problematiche. Tuttavia, se è così, è fondamentale che questo aspetto metodologico venga specificato in maniera chiara nei manuali e che sia oggetto di riflessione in classe.

In secondo luogo, si potrebbe ipotizzare che le definizioni abbiano uno scopo di ordine pratico; infatti, le grammatiche analizzate le riprendono in diverse occasioni per giustificare l'uso concreto del congiuntivo e dare istruzioni operative riguardo a come utilizzarlo (su questo vedi paragrafo 5.1.1). Tuttavia, gli studi specialistici sottolineano già da alcuni decenni che lo studio della grammatica non può avere ripercussioni dirette sull'uso pratico della lingua come si legge, fra gli altri¹⁰⁸, in un passo di Sabatini (1983: 96): “La finalità principale che possiamo attribuire [...] all'osservazione analitica dei meccanismi linguistici non può riguardare direttamente lo sviluppo delle capacità d'uso della lingua”. Gli effetti positivi della riflessione grammaticale sulla correttezza linguistica saranno indiretti: la capacità di analisi maturata tramite la riflessione sulla lingua permetterà di “vedere” i costrutti, le frasi e le parole” e identificare gli errori, oltre a fornire gli strumenti, ad esempio la terminologia, per discuterne (Colombo 1997: 52-53). Infine, la natura parziale delle definizioni di indicativo e congiuntivo che i libri di testo forniscono le rendono, in ogni caso, uno strumento poco efficace su cui basarsi per selezionare in maniera corretta il modo verbale.

Com'è ovvio, ciò non significa che non vi sia nessuna utilità nello studio del congiuntivo, come della grammatica in generale, ma piuttosto vuol dire che la competenza *target* principale deve essere

promuovere negli alunni una conoscenza, controllabile e verbalizzabile su una preesistente conoscenza implicita, inconsapevole, per sviluppare una competenza linguistica consapevole (Lo Duca/Provenzano 2012: 6).

Si possono perseguire questi obiettivi, tuttavia, solamente se l'approccio alla riflessione sul congiuntivo viene cambiato radicalmente, e se si promuove un tipo di apprendimento critico basato sull'osservazione di dati e sulla discussione; in questo modo, le definizioni riacquistano importanza e utilità, ma a patto di essere il prodotto di un'attività didattica basata sul ragionamento e sulla discussione. È qui necessario sottolineare che l'approccio deduttivo tipico della grammatica tradizionale non è da condannare, se lo si impiega in maniera critica: le

¹⁰⁷ Sulle definizioni nella grammatica tradizionale vedi anche Cignetti/Demartini/Fornara/Viale (2022: 231): “l'impostazione tradizionale insiste molto sulle definizioni, anch'esse assai problematiche, sia perché sono di natura astratta, sia perché molto complesse, sia perché proposte all'inizio e non alla fine di un percorso di apprendimento”.

¹⁰⁸ Vedi anche Colombo (1997), Lo Duca (1997) e Cignetti/Demartini/Fornara/Viale (2022)

definizioni e le regole illustrate dai manuali, ad esempio, possono essere presentate alle classi come ipotesi e punti di partenza su cui discutere (Lo Duca 1997).

Vi sono, poi, altri vantaggi didattici nel ribaltare l'approccio dei libri di testo: se una definizione non viene imposta dall'alto, ma è il frutto del lavoro delle classi allora non deve necessariamente essere esaustiva e universalmente valida, in quanto il focus viene spostato dal prodotto al processo di elaborazione, durante il quale l'apprendimento ha luogo:

una regola che riesce a dar conto di molti casi, ma non di tutti, è ugualmente una buona regola, e va tenuta nel debito conto, fissata per iscritto, considerata *per intanto* come punto di arrivo di un certo percorso. [...] potranno sempre restare, ai margini dei nostri esperimenti, dei casi anomali, delle "eccezioni" che comunque non devono avere il potere di fermare il nostro lavoro o macchiarlo di inaffidabilità (Lo Duca 1997: 46-47).

La definizione o regola, elaborata insieme a una classe, si presta ad essere oggetto di critiche e rielaborazioni più facilmente rispetto alle parole stampate sui libri di testo, che rappresentano un'autorità agli occhi di alunni e alunne e difficilmente saranno messi in discussione. Elaborare definizioni per poi rivederle è parte fondamentale di una riflessione sulla lingua "intelligente" (Colombo 1997), come si può leggere in questo passo che riporto per la sua limpidezza, nonostante non si riferisca al congiuntivo:

Esempio: un nome è una parola dotata intrinsecamente di genere, flessibile secondo il numero. La definizione non copre tutti i casi: che dire di città? Per includere la parola tra i nomi bisogna osservare che le caratteristiche di genere intrinseco e numero variabile non solo nella forma della parola ma nella sintassi dell'accordo (gli articoli che possono accompagnare quel nome): questo implica un lavoro di definizione generale, controesempio, revisione e ampliamento della definizione, che è una vera esperienza di pratica scientifica (Colombo 2012: 19).

Tramite un approccio di questo tipo, infine, si evita di inculcare negli/nelle alunni/e idee preconfezionate, che rischiano di porre un filtro fra il dato linguistico e le loro capacità di osservazione: uno studio di Lo Duca (2012) ha mostrato infatti che i/le ragazzi/e tendono ad analizzare frasi che vengono proposte loro alla luce di ciò che è stato appreso a scuola, piuttosto che vederle per quello che sono.

5.2.3 Il congiuntivo come tratto formale e le "particolari reggenze".

Come già commentato, nella sua grammatica Serianni (1988) specifica che la scelta fra modo indicativo e modo congiuntivo può essere dovuta non solo alla semantica del predicato principale, ma anche ad altri due fattori: motivazioni di registro o particolari reggenze che lo rendono obbligatorio. Può essere interessante verificare se i manuali scolastici, quando trattano del congiuntivo, menzionano o meno questi aspetti, che non sono per nulla da trascurare. Ricordiamo, infatti, che le grammatiche di Prandi/De Santis (2019, 2020), che in una qualche misura rifiutano la lettura semantica del congiuntivo, indicano la presenza di certi verbi o certe congiunzioni e le scelte legate allo stile come i principali criteri di selezione dei modi.

In primo luogo, è possibile notare che tutti i manuali considerati indicano che il congiuntivo è obbligatorio quando introdotto da specifici verbi o locuzioni verbali o da specifiche congiunzioni subordinanti. Tuttavia, non si specifica mai, come viene fatto invece nella grammatica di Serianni (1988), che questo contraddice almeno in parte la definizione di modo congiuntivo: quando possibile, si trova una connessione fra i valori tradizionali e le espressioni

che selezionano questo modo (vedi, ad esempio, i verbi che esprimono dubbio, incertezza, desiderio ecc.); come già commentato, quando questo non è possibile non vengono date spiegazioni forzate o inverosimili, ma semplicemente non se ne danno.

In secondo luogo, i concetti di lingua dell'uso, italiano parlato o italiano informale fanno la loro comparsa, in alcuni libri di testo, quando viene trattato il tema della scomparsa del congiuntivo. Come già menzionato, i manuali consultati dedicano spazi di dimensioni diverse alla questione: in alcuni casi, non vengono fornite spiegazioni dettagliate ma vengono riportati solo alcuni esempi di frasi scorrette (all'indicativo), accompagnate dalla versione corretta (al congiuntivo); in altri casi l'argomento è trattato in maniera più approfondita. In cinque manuali¹⁰⁹, si menziona il fatto che il contesto in cui tipicamente si verifica il fenomeno della recessione del congiuntivo è la lingua dell'uso; tuttavia, quando si propongono esempi caratterizzati da diversi gradi di accettabilità, non si indica mai la situazione comunicativa come fattore di variazione, ma sempre la minore o maggiore certezza espressa dalla frase¹¹⁰. In un solo caso, la sostituzione con l'indicativo è indicata come corretta nella lingua informale, senza però fare distinzioni fra esempi diversi, cosa che non ci permette di operare un confronto reale: “il mio consiglio, in questi casi, è di usare il congiuntivo nello scritto e se ci si deve esprimere in un italiano formale; altrimenti, è accettabile anche l'indicativo” (Serianni/Della Valle/Patota 2020: 130).

Non è possibile e non rientra fra gli obiettivi di questo lavoro stabilire se il congiuntivo sia effettivamente in recessione e se lo sia in misura maggiore nella lingua informale rispetto a quella formale. Tuttavia, si può ipotizzare che trascurare la questione o trattarla in maniera molto marginale porti a perdere preziose occasioni di riflessione sulla variabilità interna all'italiano.

5.2.4 Il congiuntivo come modo della subordinazione

In molte occasioni, le grammatiche della lingua italiana e gli studi sul congiuntivo indicano una stretta connessione fra il modo congiuntivo e la dipendenza sintattica; se si osservano le grammatiche italiane fino alla fine dell'Ottocento, emerge che al congiuntivo era associato il ruolo di modo preposto alla subordinazione, anche sotto l'influenza della tradizione latina (Stewart 2002). Come già detto, tra le grammatiche Prandi/De Santis (2019, 2020) sembra sposare questo approccio; al contrario, sia nella grammatica di Serianni (1988), sia nei manuali scolastici considerati si fanno solamente alcuni accenni a questa interpretazione, come vedremo tramite alcuni esempi. Non ci interesserà in questa sede discutere quale approccio allo studio del modo congiuntivo sia il più corretto dal punto di vista scientifico, ma piuttosto considerare se la scelta di non farvi accenno porti a perdere alcune utili occasioni di riflessione sulla lingua.

In primo luogo, abbiamo già visto che la dipendenza sintattica non è menzionata dalle definizioni di congiuntivo date dai manuali. Inoltre, i manuali che toccano questo aspetto (in totale cinque¹¹¹) lo fanno spesso in maniera marginale e come informazione aggiuntiva, mentre rimane chiaro che sono gli aspetti semantici ad essere il focus della trattazione. Vediamo ora qualche esempio:

¹⁰⁹ Zordan (2016); Serafini/Fornilli (2019); Nardi/Cavadini (2019), Serianni/Della Valle/Patota (2020).

¹¹⁰ Anche in Allegro/Busnelli/Capellini (2018), troviamo un accenno a questo, quando si specifica che i verbi di opinione di costruiscono con il congiuntivo a patto di contenere una sfumatura ipotetica (vedi paragrafo 5.2.1).

¹¹¹ Allegro/Busnelli/Capellini (2018); Meneghini/Lorenzi (2016, 2019); Serafini/Fornilli (2019); Serianni/Della Valle/Patota (2020).

Il congiuntivo si trova in alcune proposizioni **indipendenti**, ma è più tipico delle **subordinate**, nelle quali spesso è reso obbligatorio dalla congiunzione che le introduce (per esempio *affinché*, *in modo che*) (Serianni/Della Valle/Patota 2020: 185)

Il termine **congiuntivo** allude al fatto che, in genere, le proposizioni in cui il verbo è al congiuntivo non possono reggersi da sole. Ad esempio:

egli abbia studiato (?) *tu sia buono (?)*

Quindi queste espressioni sono costrette a **congiungersi** ad altre proposizioni, dette **reggenti**, da cui dipendono. (Allegro/Busnelli/Capellini 2018: 361)

Sebbene la prospettiva con cui è presentato il fenomeno potrebbe essere oggetto di dibattito (l'ordine forse è l'inverso: il verbo è al congiuntivo quando è in una subordinata), il secondo esempio (da Allegro/Busnelli/Capellini 2018) ci permette di avviare anche un altro tipo di riflessione: come abbiamo visto nel capitolo dedicato alle subordinate complete e al modo congiuntivo, quest'ultimo non gode dello stesso grado di autonomia degli altri modi finiti come indicativo e condizionale. Questo aspetto emerge solamente in un'occasione nei manuali scolastici considerati, in particolare nell'esempio appena discusso. I modi "alternativi" all'indicativo, in particolare congiuntivo e condizionale, vengono spesso presentati dai manuali allo stesso modo, sebbene il condizionale possa essere più facilmente impiegato in frasi indipendenti e, inoltre, esprima i valori che gli sono propri in maniera più autonoma.

5.2.5 Contesti con differenze di significato

Spesso il modo congiuntivo è considerato come superfluo alla comunicazione in senso stretto, un "vestito nuovo" che si sfoggia solamente nelle occasioni importanti. Ci si dimentica, in questo modo, dei contesti in cui l'alternanza di modo è portatrice di veri e propri cambiamenti di significato e non solo di sfumature di significato o di registro. Sebbene non siano molto numerosi, è estremamente importante includerli quando si tratta di modi del verbo, proprio perché possono essere considerati funzionali alla comunicazione.

Grazie alla grammatica di Serianni (1988) e ad altri studi sul modo congiuntivo (Wandruszka 1991; Prandi 2002), è possibile riconoscere che la scelta fra indicativo e congiuntivo gioca un ruolo nell'espressione del significato nei seguenti casi: con verbi di parola, che con il congiuntivo assumono una sfumatura volitiva ("Il professore le disse che parlasse ad alta voce", Wandruszka 1991: 422); con la congiunzione subordinativa *perché* (causale con indicativo e finale con congiuntivo); nelle frasi relative (in "Cerco un gatto che abbia il pelo grigio" il congiuntivo ci dice che non si parla di un gatto preciso e identificato, Prandi 2002: 42); nei diversi tipi di periodo ipotetico, nei quali la scelta del modo non ha certamente un ruolo marginale.

Se quest'ultimo viene trattato in maniera approfondita nei manuali, non si può dire lo stesso riguardo agli altri contesti: sette manuali discutono in maniera esplicita il caso delle subordinate causali/finali con *perché*, mentre non viene trattato in tre di essi. È necessario puntualizzare, tuttavia, che tre dei libri di testo che dedicano un approfondimento specifico a questo aspetto non indicano l'alternanza di modo come fattore che serve a distinguere fra i due tipi di subordinata, ma altri aspetti, come possiamo vedere nell'esempio sotto (Nardi/Cavadini 2019: 653):

Per distinguere la proposizione **causale** da quella **finale**, ricorda che:

- L'azione espressa da una causale è di solito anteriore nel tempo a quella reggente

→ Non mi avete visto **perché non sono venuto**. = Non sono venuto e quindi non mi avete visto;

- L'azione espressa da una finale è invece posteriore nel tempo a quella della reggente

→ Insistono molto **perché io venga**. = Insistono ora e in seguito io verrò.

Sebbene le motivazioni addotte siano senza dubbio corrette, sorprende che non venga nominata l'alternanza fra i modi del verbo, che non ha certamente un ruolo marginale nella distinzione fra i due contesti.

Quando vengono trattate le frasi relative al congiuntivo, i manuali segnalano che le relative possono costruirsi con il congiuntivo. Tuttavia, neanche nei testi che descrivono questa costruzione in maniera più dettagliata si operano confronti fra frasi uguali ma diverse solo nel modo (sul modello di “Cerco un gatto che ha/abbia il pelo grigio, Prandi 2002: 42), per sottolineare esplicitamente la funzione distintiva del congiuntivo.

5.2.6 Riflettere sul congiuntivo a partire da esempi: alcuni spunti.

Come è stato possibile notare grazie all'esame dei libri di testo, l'approccio generalmente adottato è di tipo deduttivo: si propone una definizione, che viene poi discussa con più dettagli e illustrata tramite esempi. Sebbene in alcuni casi, e solamente in alcuni manuali, l'ordine con cui vengono presentate le informazioni sia quello inverso, non si può comunque dire che l'approccio adottato dai testi in questione sia realmente diverso.

Come già commentato nel paragrafo 5.2.2, ribaltare questa impostazione, adottando un approccio induttivo e di scoperta, gioverebbe in grande misura allo studio del congiuntivo (vedi anche paragrafo 5.3): si ritiene, infatti, che l'approccio induttivo sia maggiormente in sintonia con l'apprendimento linguistico infantile, perché riproduce le stesse fasi dell'apprendimento esperienziale, “favorendo la graduale presa di coscienza e l'emersione alla consapevolezza dei fenomeni linguistici che il bambino utilizza già spontaneamente prima e al di fuori della scuola” (Cignetti/Demartini/Fornara/Viale 2022: 207).

Pertanto, ho ritenuto utile elaborare alcuni esempi di frasi a partire dalle quali si potrebbe costruire un percorso didattico per riflettere sugli usi del congiuntivo. L'attività si potrebbe strutturare in questo modo: osservazione di esempi – discussione – elaborazione di un'ipotesi di definizione.

Vediamo dunque alcuni esempi, fra i numerosissimi che si potrebbero proporre:

(95)

- a. Spero che la nonna abbia preparato la cena.
- b. Spero che la nonna ha preparato la cena.
- c. Caterina mi ha detto che la nonna ha preparato la cena.
- d. Nonostante la nonna avesse preparato la cena, non ha cenato con noi.

- e. Anche se la nonna ha preparato la cena, non ha cenato con noi.
- f. Ho chiamato la nonna perché preparasse la cena.
- g. Ho chiamato la nonna perché ha preparato la cena.
- h. Caterina mi ha detto che la nonna abbia preparato la cena.

In primo luogo, si potrebbe invitare a riflettere su esempi simili (95a e 95c, oppure 95d e 95e) e chiedersi a cosa sia dovuta la scelta del modo; se si desidera fare un passo in più, si potrebbe arrivare, insieme agli alunni, a una classificazione dei diversi tipi di subordinate (argomentali vs non-argomentali), proprio in base alla struttura del periodo. In secondo luogo, si potrebbe chiedere agli/alle alunni/e di esplicitare la differenza di significato fra (95f) e (95g) e individuare a quale elemento nella frase è dovuta; infine, si potrebbe discutere sull'accettabilità dell'indicativo nell'esempio (95b), grazie anche al confronto con l'esempio (95a), e riflettere su eventuali differenze di registro.

Riflettere in classe sulla dimensione diafasica della lingua può essere utile non solo per far maturare agli/alle allievi/e una consapevolezza della stratificazione dell'italiano, ma anche per mostrare che esistono diversi tipi di inadeguatezze linguistiche: come sottolinea Lo Duca (1997), può accadere che frasi proprie degli usi informali o parlati vengano interpretate dagli/dalle alunni/e come agrammaticali, perché il concetto di lingua corretta viene sovrapposto a quello di lingua formale. Per questo “va lentamente costruita anche questa considerazione più aperta della ‘grammaticalità’ che [...] sa anche collocare nelle diverse situazioni comunicative le forme effettivamente usate e presenti nel sistema” (Lo Duca 1997: 48).

Non è da sottovalutare, infine, l'utilità di riflettere su esempi come (95h), la cui accettabilità è molto dubbia: la differenza che c'è tra gli esempi (95a) e (95b), diversi solo nel modo della subordinata, non è la stessa che notiamo confrontando gli esempi (95c) e (95h), nonostante anche in questi casi sia solo il modo del verbo della subordinata a cambiare.

Mi preme comunque sottolineare che le idee illustrate sono da considerarsi solamente spunti; sono consapevoli, infatti, che sarebbe necessario modificare e sviluppare le proposte in grande misura, per renderle adatte a un pubblico di alunni/e in carne ed ossa. Bisognerebbe in primo luogo stabilire quale sia il grado di scuola adatto a questo tipo di riflessione¹¹²; in secondo luogo, valutare se i numerosi aspetti del modo congiuntivo possano essere trattati nella stessa occasione oppure se sia più raccomandabile dedicarvi momenti diversi della programmazione didattica. L'importanza di organizzare le attività di riflessione sulla lingua in maniera consona alla maturità di alunni e alunne è infatti fondamentale ed è quindi necessario

capire fin dove si può arrivare, su quali fenomeni la competenza linguistica - cioè la conoscenza spontanea e irriflessa della lingua - è già assodata e sicura, e quindi è possibile

¹¹² In Lo Duca/Provenzano (2012: 55 e 90), l'argomento del congiuntivo viene introdotto in I, scuola secondaria di I grado, per poi essere ripreso in III dopo lo studio delle subordinate. Nel curriculum proposto da Cignetti/Demartini/Fornara/Viale (2022: 216 e seguenti), l'argomento della frase complessa è introdotta alla SS1, mentre la riflessione esplicita sul congiuntivo (ed eventualmente sulla sua recessione) è inclusa fra i punti critici da approfondire alla SS2.

innestare su questa una riflessione esplicita, su quali fenomeni invece conviene aspettare una maggiore o più condivisa maturazione (Lo Duca 2012: 196)¹¹³.

Per concludere, vorrei sottolineare che le frasi proposte per la riflessione sugli usi del modo congiuntivo sono state elaborate ad hoc, ma sarebbe forse possibile impostare il lavoro in maniera ugualmente efficace, e forse più scientificamente corretta, a partire da dati reali. Secondo Colombo (2013: 12), infatti: “la grammatica che si apprende dovrebbe nascere da esempi testuali concreti, in cui certe semplificazioni (inevitabili agli inizi) siano ridotte al minimo”.

Secondo Lo Duca (1997: 39), tuttavia, l’impiego di testi reali non è necessariamente preferibile a quello di esempi fittizi:

diciamo subito che non abbiamo alcuna preclusione nei confronti di questo secondo tipo di dati [esempi costruiti a tavolino], che permettono anzi di soddisfare al meglio quelle esigenze di messa in rilievo dei fenomeni e di semplificazione del compito di cui si diceva.

Inoltre, se si guardano gli esempi sopra, si può apprezzare l’utilità di proporre frasi che presentino differenze di significato minime, sia per far risaltare maggiormente l’eventuale apporto del congiuntivo all’espressione del significato, sia per semplificare l’individuazione degli elementi della frase responsabili per la selezione del modo (la “messa in rilievo” di cui parla Lo Duca, 1997, nella citazione riportata sopra). Questo non sarebbe possibile, o sarebbe comunque molto difficile, nel caso si utilizzassero dati reali.

Mi preme però sottolineare che la questione è complessa e meriterebbe certamente maggiore spazio di quello che le si può dedicare in questa sede¹¹⁴.

5.3 Osservazioni conclusive

Nei paragrafi precedenti ho esposto alcune riflessioni a partire dall’analisi dei libri di testo considerati. In primo luogo, è stato possibile notare che i manuali presentano il modo congiuntivo come un tratto linguistico portatore di significato e, in particolare, dei significati a cui viene tradizionalmente associato. Questo è esplicito nelle definizioni e trapela dalla descrizione dei contesti di impiego, che vengono associati a significati come incertezza e soggettività in maniera ricorrente.

L’immagine di congiuntivo trasmessa dai libri di testo non è sotto tutti gli aspetti in linea con le osservazioni della letteratura specialistica sul tema, che ha numerose volte sottolineato l’impossibilità di individuare un valore unico per tutti i suoi impieghi.

Già dall’osservazione del modo in cui il tema viene affrontato nei libri di testo è possibile notare quanto sia complesso ricondurre tutti i contesti a un’interpretazione unitaria. Come si è mostrato, non sempre è possibile collegare in maniera logica la definizione di congiuntivo e gli esempi che vengono citati nei diversi passaggi dedicati a questo tema. Questa incongruità, tuttavia, non viene commentata dai manuali, ad esempio elencando casi eccezionali o

¹¹³ Riguardo alle fasi di accesso alla conoscenza linguistica da parte del bambino, è imprescindibile citare il contributo di Karmiloff Smith (1995).

¹¹⁴ Riguardo alla selezione e alla raccolta dei dati da fonti scritte e orali, vedi nuovamente Lo Duca (1997: 39 e seguenti).

adducendo spiegazioni alternative. In alcuni casi, si può vedere che non sempre è possibile imputare la selezione del modo alla soggettività espressa dai costrutti reggenti: è il caso del congiuntivo tematico. Nel caso di altri contesti, come il congiuntivo in dipendenza da *benché* o *sebbene*, i manuali non fanno affermazioni errate o cercano spiegazioni ad ogni costo, ma si limitano a non commentare questo aspetto.

È possibile che questa visione unitaria porti a trascurare altri aspetti interessanti del funzionamento del congiuntivo italiano. In particolare, ho potuto osservare che non viene dedicata molta attenzione alla connessione fra modo congiuntivo e dipendenza sintattica. Lo stesso si può dire degli aspetti di registro legati alla scelta fra congiuntivo e indicativo; questo sorprende particolarmente nel caso del modo congiuntivo, che è spesso considerato come caratteristica per eccellenza della buona lingua, come mostrato dall'estesa letteratura divulgativa sul tema e dai numerosi impieghi a scopo ironico nel mondo del cinema¹¹⁵. Questo è, inoltre, sintomo di una generale difficoltà dei libri di testo a integrare la grammatica pura con la riflessione sulle varietà dell'italiano, presente in tutti i testi ma in volumi o capitoli ben separati.

Come abbiamo visto nel paragrafo dedicato ai concetti di modo e modalità, definire queste nozioni e individuare in maniera precisa quali funzioni svolgano nelle lingue è piuttosto controverso. Lo stesso si può dire a proposito del modo congiuntivo italiano: chi ha tentato di individuare un valore comune a tutti i suoi contesti d'uso ha spesso dovuto ricorrere ad argomentazioni incoerenti¹¹⁶, probabilmente perché il modo congiuntivo non ha un valore unico¹¹⁷. Ci si potrebbe chiedere, dunque, a quale scopo tentare di trattare questi argomenti in manuali scolastici per la scuola secondaria di I grado, considerata la legittima necessità di presentare i temi in maniera adatta ai propri destinatari. Gli argomenti grammaticali da trattare in classe, secondo Lo Duca (1997: 31), vanno scelti, oltre che in base alla maturità cognitiva degli/delle allievi/e, anche “evitando i fenomeni ancora poco indagati dalla ricerca o troppo problematici”; sebbene non si possa dire che modalità, modo del verbo e modo congiuntivo non siano stati discussi in maniera estesa, ci si potrebbe chiedere se non rientrino fra le questioni definite *troppo problematiche*.

In termini più generali, le definizioni fornite dai manuali in primis, ma anche tutta la trattazione del modo congiuntivo, sembrano avere l'obiettivo di dare istruzioni pratiche per utilizzare questo modo quando si parla e si scrive; tuttavia, ciò non sembra rientrare fra gli obiettivi della riflessione sulla lingua indicati dalla letteratura (Sabatini 1983; Colombo 1997; Lo Duca/Provenzano 2012, fra gli altri); gli scopi dell'ora di grammatica sono piuttosto esercitare le proprie capacità di osservazione, di analisi e di astrazione e rendere esplicite conoscenze implicite, per maturare una coscienza della propria lingua. Come discusso nel paragrafo 5.2.2, questo obiettivo non può però essere perseguito tramite l'impostazione acritica promossa dai libri di testo:

agli insegnanti spetta un cambiamento prospettico: fare grammatica non per insegnare l'uso dell'italiano a chi già lo conosce e lo adopera per esprimersi, ma fare grammatica per scoprire e comprendere i meccanismi linguistici, per potersi pronunciare su di essi, per

¹¹⁵ Ricordiamo, ad esempio, Della Valle/Patota (2009) e Roscia (2014). Vedi anche Stewart (2002) e Digesto (2019) riguardo al congiuntivo come esempio per eccellenza di italiano corretto.

¹¹⁶ Questa problematica è esposta in maniera molto chiara in Schneider (1999).

¹¹⁷ Su questo vedi Prandi (2002: 32): “Il valore del congiuntivo non è inafferrabile al modo di Proteo ma al modo della Fenice: non perché opponga una resistenza accanita, ma perché non c'è”.

poter riflettere sul proprio modo di comunicare e migliorarlo
(Cignetti/Demartini/Fornara/Viale 2022: 188).

In più, adottando un approccio di scoperta, non si corre il rischio di influenzare la capacità di analisi della lingua degli/delle alunni/e, che tendono ad applicare ai dati le definizioni imparate mnemonicamente, piuttosto che analizzarli tramite le proprie competenze di parlanti nativi (come mostrato dallo studio di Lo Duca 2012).

Oltre a ciò, l'approccio tradizionale, che si basa sulle definizioni, le quali necessitano di una sistematizzazione del sapere, sembra particolarmente complesso da applicare al congiuntivo: non sarebbe comunque possibile individuare una soluzione, dal momento che la ricerca scientifica ha mostrato che il congiuntivo non ha una funzione unica. Con questa analisi si vuole suggerire che è possibile che approcci meno tradizionali siano più adatti alla riflessione sul modo congiuntivo italiano e sui suoi impieghi: come osservato nel paragrafo 5.2.2, definire il congiuntivo in maniera incompleta e non impeccabile assumerebbe un'altra valenza se fossero i/le ragazzi/e a elaborare le definizioni a partire dall'osservazioni di esempi. Questo renderebbe, inoltre, le definizioni meno assolute e più facilmente criticabili e riformulabili, qualora fosse necessario.

Riguardo all'organizzazione dei libri di testo, è possibile fare un'ultima osservazione. Abbiamo visto che i manuali sono costituiti da due parti, talvolta in volumi separati, una dedicata alla morfologia e una alla sintassi. Com'è emerso dai paragrafi precedenti, è piuttosto evidente che, nell'uso del congiuntivo, la morfologia verbale e la sintassi interagiscono a creare un significato; è spesso impossibile, infatti, capire se l'incertezza, il dubbio o il desiderio siano espressi dal congiuntivo in sé oppure piuttosto dall'espressione reggente, tanto che ho rilevato delle incoerenze confrontando le definizioni di congiuntivo con i suoi contesti di utilizzo.

Questo ci suggerisce quanto sia necessario far interagire i due aspetti della lingua per riflettere in maniera proficua sull'uso dei modi del verbo. Questo aspetto è, in una certa misura, presente nei manuali considerati, che infatti fanno rimandi al capitolo sulla sintassi e anticipano alcuni concetti, quando trattano della morfologia del verbo. Mi chiedo, dunque, se l'approccio tradizionale, che affronta in maniera separata la morfologia e la sintassi e, in particolare, fa precedere la prima alla seconda, sia nel caso del congiuntivo il più proficuo.

È necessario puntualizzare che le considerazioni appena esposte sono valide solamente se si prende alla lettera il contenuto dei libri di testo e se ne fa un uso acritico. In realtà, le grammatiche per la scuola offrono moltissimi materiali, che si possono sfruttare in maniera proficua: il manuale di scuola, così come si presenta oggi, può essere un utile strumento se lo si considera un supporto alla didattica e lo si adopera in maniera critica, "senza timore di discuterlo e magari 'smontarlo'" (Sbaragli/Demartini 2021: 329). Ad esempio, le riflessioni proposte in questo capitolo potrebbero essere prese a modello per progettare un percorso di riflessione da proporre in classe: si possono estrapolare e confrontare definizioni, spiegazioni ed esempi forniti in diversi luoghi del manuale che riguardano la medesima tematica. Gli esercizi contenuti nelle grammatiche possono inoltre fungere da serbatoio di frasi su cui far riflettere i ragazzi e le ragazze, per giungere insieme a una definizione o a un elenco dei contesti in cui viene impiegato il congiuntivo italiano. Queste "scoperte" possono poi essere confrontate con le definizioni e le spiegazioni che si trovano nei manuali, per verificare quali sono i tratti comuni e quali le differenze, come suggerito anche da Lo Duca (1997).

Il fatto che sulle funzioni e sui valori del congiuntivo ci sia così poca chiarezza non deve essere necessariamente considerato uno svantaggio o una difficoltà; infatti, può rappresentare un'occasione per adottare un approccio scientifico, di scoperta, alla riflessione sulla lingua: l'assenza di un valore unitario e la pluralità dei contesti in cui il congiuntivo è impiegato offrono spunti di riflessioni ricchissimi e diversificati. Inoltre, affrontare il tema del congiuntivo può aiutare a uscire dalla logica delle "risposte corrette", in quanto i contesti in cui è impiegato sono un esempio tangibile di come l'italiano sia variabile e stratificato; tutti i casi in cui, nella lingua reale, è controverso decidere se utilizzare un modo oppure o un altro possono essere sfruttati in classe per trasmettere ad alunne e alunni che non sempre ci sono regole nette e individuabili.

6. Conclusioni

Il lavoro descritto in questo elaborato si pone l'obiettivo di osservare i tratti del neostandard nell'italiano a scuola e dedica particolare attenzione al fenomeno dell'alternanza fra indicativo e congiuntivo.

Come discusso nel capitolo 1, la scuola è considerata uno degli agenti che prendono parte al processo di standardizzazione di una lingua; nel caso della lingua italiana, la scuola può vantare un'importanza ancora maggiore grazie al ruolo svolto nella diffusione dell'italofonia, dall'Unità fino ad almeno il periodo post-bellico.

Al momento dell'unificazione politica, la penisola italiana è caratterizzata da una situazione linguistica particolare, che vede la presenza di numerosissime lingue locali e di una lingua unitaria, l'italiano, esclusivamente scritta e prerogativa della classe dei colti. Di conseguenza, l'italiano insegnato nelle classi, composte perlopiù da bambini dialettofoni, non può che essere artificiale, libresco e monolitico, cioè privo di stratificazione; come illustrato dalla letteratura pertinente, questo si rispecchia nelle produzioni scritte degli alunni, che scrivono in un italiano retorico, che non muta con il passare dei decenni e che si mostra impermeabile ai cambiamenti in atto nella lingua dell'uso.

A partire dal secondo Dopoguerra, numerose trasformazioni di tipo sociale ed economico fanno sì che ampi strati della popolazione entrino in contatto e si appropriino della lingua nazionale, che viene quindi impiegata con sempre maggiore frequenza oralmente e in situazioni informali. L'italiano è dunque interessato da un processo di ristandardizzazione e la sanzione imposta a tratti linguistici condannati dalla tradizione grammaticale si riduce. La scuola e la tradizione letteraria, pur rimanendo un punto di riferimento per l'italiano standard, non sembrano svolgere un ruolo altrettanto centrale nella ristandardizzazione in atto: il nuovo standard ha come modello la lingua dei media e non è codificato in dizionari e grammatiche. Con l'avvento dell'era digitale, inoltre, la diffusione di nuove tipologie di testi scritti, e la loro pervasività, ridimensionano ulteriormente il ruolo della scuola e delle opere letterarie come autorità di riferimento. Se la lingua del "tema in classe" è rimasta per più di un secolo un italiano artificiale e retorico, gli studi più recenti (Ruggiano 2011, fra gli altri) segnalano che la formalità e l'artificiosità trovano meno spazio nelle produzioni scritte delle classi di oggi; c'è dunque

motivo di interrogarsi riguardo a quale sia, attualmente, la posizione della scuola nei confronti del vecchio e del nuovo standard.

In questo lavoro, si è ipotizzato che gli ambiti principali in cui osservare l'impatto della scuola sulla lingua siano tre: gli usi linguistici di alunni/e quando scrivono in ambiente scolastico, le correzioni eventualmente apposte dai/dalle docenti alle loro scelte linguistiche e, infine, le indicazioni dei libri di testo di grammatica.

Si è dunque raccolto un piccolo corpus di elaborati scolastici di scuole di diverso grado e indirizzo, contenenti le correzioni dei/delle docenti. Nel capitolo 2, oltre a descrivere la raccolta dati, ho osservato il grado di penetrazione di alcuni tratti morfosintattici del neostandard, con l'obiettivo di tracciare un profilo dei testi che compongono il corpus; grazie a ciò, ho potuto elaborare ipotesi riguardo agli atteggiamenti di alunne/i, che sono stati poi confrontati con quelli degli/delle insegnanti, attraverso l'esame delle correzioni, e con le indicazioni delle grammatiche per la scuola.

Questa prima analisi ha permesso di mettere in luce che l'ambiente scolastico non è completamente impermeabile alle tendenze dell'italiano contemporaneo: i tratti ancora molto stigmatizzati trovano poco spazio nella lingua del corpus, vengono corretti con sistematicità e sanzionati dai libri di testo; i fenomeni ormai diffusi anche in varietà più formali occorrono invece con maggiore frequenza, non vengono segnalati nelle correzioni e sono tollerati dai manuali.

Non si percepisce, dunque, un atteggiamento univoco nei confronti di tutti i tratti del neostandard: se prendiamo in considerazione gli interventi correttivi, ad esempio, è possibile notare che “non mostrano una coerenza di fondo, rispetto al ‘vecchio’ o al ‘nuovo’ standard; essi paiono piuttosto ‘fluidi’, in quanto seguono più l'orientamento della società che quanto prescritto dalla norma” (Grandi/Zucchini 2021: 136).

Se consideriamo le grammatiche per la scuola, da un parte queste non mancano quasi mai di fornire approfondimenti riguardo alle tendenze di ristandardizzazione, mostrando di aver maturato una certa consapevolezza dell'importanza di renderle oggetto di una didattica esplicita. Solo in alcuni casi, come nell'esempio del *che* invariabile con valore temporale, assumono un atteggiamento conservatore, mentre per il resto danno indicazioni diversificate a seconda dell'effettiva accettabilità dei fenomeni in questione, distinguendo talvolta fra diversi tipi di varietà di lingua. Da queste considerazioni, tuttavia, è necessario escludere il tema della regressione del congiuntivo, la cui trattazione da parte delle grammatiche per la scuola verrà commentata in seguito.

Potrebbe essere interessante, in lavori futuri, interrogarsi se l'approccio dei libri di testo, che si limitano a commentare i fenomeni del neostandard dando indicazioni di correttezza, e lo fanno in specchietti non integrati nell'argomentazione principale, sia la maniera migliore di affrontare il tema dell'interazione fra morfosintassi e registro. Sarebbe forse più in linea con gli obiettivi dell'educazione linguistica stimolare la sensibilità ai registri linguistici che gli/le alunni/e già possiedono, in quanto parlanti nativi, tramite approcci differenti, che prevedano, in primis, l'osservazione di esempi calati in contesti comunicativi.

Per riflettere su questo tema in maniera adeguata, sarebbe tuttavia necessario consultare anche i volumi di “comunicazione e scrittura”, da cui i manuali sono sempre corredati, per rilevare se e in che modo si fanno riferimenti alla caratterizzazione sociolinguistica di strutture morfosintattiche; per questo motivo, si rimanda la questione a lavori futuri.

Grazie all’analisi appena riassunta, è dunque possibile azzardare una risposta alla domanda da cui si è partiti, vale a dire quale sia la posizione della scuola di oggi nei confronti dello standard. È innegabile che nel caso di strutture ancora soggette a stigma nella lingua sorvegliata, come ad esempio alcuni usi del *che* polivalente, la scuola rimane oggi promotrice della norma. Quest’osservazione non è però generalizzabile: non sanzionando alcuni fenomeni (per fare un esempio, l’uso dei pronomi *lui/lei/loro* con funzione di soggetto), gli/le docenti indirettamente ne autorizzano l’uso nell’ambito della scrittura a scuola, rendendosi dunque promotori e promotrici non più del vecchio ma del nuovo standard. Come osservato in Grandi/Zucchini (2021: 136),

se si assume a riferimento la norma, cioè il ‘vecchio’ standard, non si può che confermare un certo ridimensionamento del ruolo della scuola come agente dello standard, a favore dei nuovi parlanti/scriventi modello. Se però si assume come riferimento il ‘nuovo’ standard, cioè il punto di arrivo del processo in corso, allora non è scorretto affermare che la scuola mantiene un ruolo attivo di agente dello standard, in quanto concorre a legittimare, in un contesto sorvegliato e in qualche modo formale, tratti spesso osteggiati dalla norma.

Dopo aver analizzato i dati in maniera aggregata, ho poi diviso il corpus in sezioni a seconda della scuola frequentata da autori e autrici, per procedere a un confronto.

In maniera assai prevedibile, è emerso che i testi della scuola secondaria di I grado mostrano gli atteggiamenti più innovativi, mentre studenti e studentesse di liceo scrivono in maniera piuttosto conservativa; i testi dell’istituto professionale si presentano, invece, più simili a quelli della secondaria di I grado. Contribuiscono a creare questa disomogeneità, a mio parere, numerose caratteristiche delle popolazioni esaminate, fra le quali gli anni di scolarizzazione, le abitudini di lettura e scrittura, altri aspetti della biografia linguistica; inoltre, non va sottovalutato l’effetto del tipo di traccia proposto dai docenti per la stesura degli elaborati, sia nel caso specifico dei testi del corpus, sia in quanto esempio tipico di tipologia di testo che gli/le alunni/e delle diverse scuole praticano abitualmente.

Il risultato più interessante di questo confronto, tuttavia, risiede nel fatto che gli atteggiamenti mostrati nei confronti dei tratti del neostandard indagati, presi singolarmente, sono gli stessi, sebbene su scala differente; è stato infatti possibile organizzare le percentuali di realizzazione dei fenomeni considerati in una scala di implicazione, dividendole in quattro fasce e ordinandole in base alla frequenza. È necessario ammettere, tuttavia, che la presenza dei tratti neostandard nei testi di area liceale è così scarsa che le differenze rilevate fra i singoli fenomeni, seppure presenti, sono di valore molto ridotto; questi testi si mostrano, infatti, molto formali (si pensi solo al *ci* locativo, che viene preferito a *vi* in meno della metà dei casi). Questo suggerisce che elaborati raccolti in classi di liceo non rappresentano il materiale più adatto a ricerche future che intendano osservare le tendenze di ristandardizzazione nell’italiano a scuola.

Tuttavia, si potrebbe ipotizzare che, proponendo appositamente tracce diverse da quelle praticate nelle classi coinvolte in questo studio, i testi prodotti sarebbero meno formali; è indubbio, infatti, che la richiesta di commentare un testo d'autore o di critica, come è accaduto nella maggior parte dei casi, abbia influenzato le scelte stilistiche dei/delle liceali. È parso, inoltre, che le tracce che incoraggiavano a parlare di esperienze personali abbiano dato vita a testi caratterizzati da un livello di formalità leggermente minore, pur essendo scritti da studenti o studentesse di liceo.

L'analisi proposta nel capitolo 2 ha però un ulteriore obiettivo, vale a dire ottenere un primo quadro dell'accettabilità dell'indicativo pro congiuntivo nella lingua scritta a scuola, sebbene solo in maniera provvisoria. È stato possibile rilevare che questo tratto è presente nei testi, ma non è pervasivo (l'indicativo viene preferito circa nel 20% dei casi), e che viene sanzionato dai/dalle docenti in maniera non sistematica (circa il 20% dei casi vengono corretti). Le grammatiche per la scuola, inoltre, sottolineano l'importanza di usare il congiuntivo, ma danno talvolta motivazioni non chiare riguardo ai contesti in cui l'indicativo è scorretto, come anche riguardo a perché lo sia; inoltre, sanzionandolo in maniera pressoché categorica, mostrano di avere un atteggiamento discordante rispetto a quello dei/delle docenti.

Una volta tracciato un quadro generale e osservata l'alternanza fra indicativo e congiuntivo in maniera preliminare, sono passata a un'analisi approfondita del fenomeno.

Il capitolo 3 accoglie una revisione della letteratura scientifica sui temi considerati rilevanti; si sono fatti alcuni accenni ai concetti di modalità e modo e alla complementazione, in quanto le subordinate complete sono considerate dagli studi il luogo privilegiato per il verificarsi di questo fenomeno. Si è scelto in particolare questo contesto, inoltre, perché a un primo esame sembrava presentare un numero considerevole di casi di indicativo pro congiuntivo nei dati; costruzioni come il periodo ipotetico o altri tipi di frasi subordinate sono costruite con il congiuntivo in maniera pressoché categorica. Per altre costruzioni, invece, individuare una norma di riferimento, fondamentale per questo lavoro, si è rivelato assai problematico, come ad esempio nel caso delle interrogative indirette.

In primo luogo, si è affrontato il tema della modalità, spesso descritta dalla letteratura come categoria complessa e multiforme e più difficile da descrivere rispetto ad altre; malgrado gli studi esponano numerosi punti di vista diversi, ho potuto notare che il termine *modalità* viene impiegato in prevalenza per indicare l'espressione linguistica degli atteggiamenti soggettivi del parlante. La modalità è strettamente legata al termine *modo*, con cui spesso ci si riferisce alla sua realizzazione formale sul verbo; anche in questo caso, tuttavia, non c'è accordo pieno fra gli studiosi, specialmente quando si parla di modo congiuntivo, in generale, e quando lo si mette in relazione con la categoria dell'*irrealis*.

Per quanto riguarda la complementazione, si è scelto di prendere a modello gli studi di Cristofaro (2003) e Noonan (2007²) per descrivere le subordinate complete e le caratteristiche che presentano a livello interlinguistico. Gli studi citati sono stati messi in relazione con la lingua italiana, sottolineando se e in che misura le caratteristiche proposte si mostravano adatte a uno studio della complementazione in questa lingua.

Ho poi svolto una revisione dettagliata degli studi sul congiuntivo italiano e sull'indicativo pro congiuntivo come tendenza di ristandardizzazione. Come sottolineato da Schneider (1999) e Prandi (2002), fra gli altri, individuare e descrivere con precisione la funzione e il significato del congiuntivo italiano è un compito arduo se non impossibile: in letteratura ne sono state date differenti letture, ma sembra che l'unico punto di accordo sia la sua natura composita e camaleontica. Non si può, infatti, individuare un'unica funzione o un unico significato del modo congiuntivo senza ricadere in definizioni così vaghe da risultare vuote.

L'interpretazione tradizionale del congiuntivo italiano lo considera espressione di tre significati, vale a dire incertezza, desiderio e soggettività, tutti appartenenti alla sfera dell'irrealtà; a questo filone si associano le grammatiche italiane, sebbene in Serianni (1988) venga chiarito in più occasioni che si tratta di significati che non trovano applicazione in tutti i contesti. La trattazione di Wandruszka (1991), contenuta nella *Grande grammatica italiana di consultazione*, ha un punto di vista più innovativo, in quanto aggiunge la non-asserzione alle funzioni di questo modo, includendo così anche i contesti la cui realtà non può essere messa in discussione.

Il congiuntivo è anche spesso descritto, portando avanti in questo la tradizione della trattatistica sul latino, come modo della subordinazione; secondo questa interpretazione, è vuoto dal punto di vista semantico e prende il significato della costruzione in cui si trova. La scelta del modo è dunque dovuta all'espressione reggente (predicato oppure congiunzione subordinante) e l'apporto del congiuntivo alla frase è da ricercarsi nella maggiore formalità che le conferisce, mentre nulla cambia dal punto di vista del significato.

I significati tradizionalmente associati al congiuntivo vengono ripresi anche dagli studi che si occupano di osservarne la recessione a favore dell'indicativo: si sostiene spesso che quest'ultimo viene scelto dal parlante quando vuole esprimere una maggiore certezza, mentre il congiuntivo esprimerebbe soggettività o permetterebbe di prendere le distanze da quello che si sta dicendo. La presenza di elementi che esprimono incertezza (semantica del predicato reggente, avverbi o altro) è stata talvolta indicata come fattore che favorisce il congiuntivo, in quanto in armonia con esso.

Da uno studio esteso su corpora di italiano parlato (Digesto 2019), è emerso tuttavia che la maggiore o minore certezza non sembra essere il criterio con cui si sceglie quale modo utilizzare, come mostra la presenza del congiuntivo in contesti che non lasciano spazio al dubbio. In questo studio, al contrario, si sostiene la tesi della convenzionalizzazione: il congiuntivo sarebbe infatti favorito da alcuni predicati reggenti, piuttosto che da classi caratterizzate dalla medesima semantica, e da alcune forme di congiuntivo in particolare, come ad esempio il congiuntivo presente *sia*; la classe semantica sembra avere un effetto unificante su un gruppo di predicati solo nel caso dei predicati desiderativi, in dipendenza dai quali il congiuntivo è piuttosto stabile. Con questo si vuole mostrare la perdita progressiva di significato del congiuntivo, che rimane in molti casi solamente una formula cristallizzata.

Della letteratura specialistica, si è cercato di fare tesoro degli aspetti che possono risultare utili ai fini di una riflessione didattica sul modo congiuntivo, sia nel caso della correzione di elaborati scritti, sia per quanto riguarda la riflessione grammaticale.

Alla luce delle osservazioni della letteratura, ho proceduto con l'analisi dell'indicativo pro congiuntivo nei dati. Come anticipato, si è scelto di concentrarsi sulle subordinate complete, che per questo motivo sono state estratte dai testi del corpus, organizzate in classi a seconda del predicato reggente ed etichettate secondo i parametri indicati come significativi per la selezione del modo dalle grammatiche e dagli studi.

In primo luogo, è risultato evidente che il fenomeno colpisce in particolare la classe dei predicati di opinione, mentre il congiuntivo risulta stabile con i predicati desiderativi, un dato che riflette le indicazioni della letteratura. Anche la classe dei predicati di accadimento, che registra solamente alcune occorrenze nel corpus esaminato, mostra percentuali alte di congiuntivo e potrebbe dunque essere oggetto di indagini interessanti, nel caso di analisi di corpora più estesi. Mi preme sottolinearlo in quanto questa tipologia di verbi non viene solitamente citata negli studi sul congiuntivo, ma potrebbe presentare aspetti interessanti.

Grazie all'annotazione dei diversi parametri, è stato possibile confrontare le percentuali di indicativo e congiuntivo dei dati tramite test di significatività statistica; in particolare, è risultato significativo solo il parametro che riguardava la scuola di provenienza del testo e solo nel caso di subordinate rette da determinate classi di predicati. In particolare nel caso dei predicati di opinione, i/le ragazzi/e di SS1 e di IP mostrano di impiegare l'indicativo con maggiore frequenza rispetto agli/alle studenti/esse liceali, come già osservato in maniera preliminare nel capitolo 2.

L'impatto esercitato da un fattore extralinguistico come la scuola di provenienza è un dato su cui riflettere. Infatti, in altri studi, in particolare su corpora di italiano parlato (specialmente Ballarè/Mauri 2022, che indaga l'indicativo con verbi come *pensare*, oltre al già citato Digesto 2019), fattori situazionali come la formalità dell'interazione o caratteristiche biografiche del parlante (età, provenienza geografica, genere o titolo di istruzione) non sembrano avere un impatto sulla scelta del modo.

Guardando più da vicino la classe dei predicati di opinione, si è potuto notare che *pensare* (che regge più della metà delle frasi estratte) e, in misura minore, *ritenere* mostrano percentuali di indicativo maggiori rispetto agli altri verbi della medesima classe. Nel caso di *pensare*, tuttavia, non è possibile capire se l'alta percentuale di indicativi sia dovuta all'effetto del singolo predicato (come sostenuto, ad esempio, da Digesto 2019), in quanto la maggior parte delle occorrenze si trova nei testi delle SS1 (42/50); è pertanto problematico imputare l'ingente presenza di indicativo al condizionamento lessicale di *pensare*, alla scuola di provenienza degli scriventi, o a un effetto combinato dei due fattori. Nel caso di *ritenere*, invece, è più facile ipotizzare che si tratti di ragioni extralinguistiche: più della metà delle occorrenze di questo predicato è nei testi dei licei (10/18), nei quali è sempre costruito con congiuntivo; i restanti 8 casi si trovano in testi delle SS1 e sono tutti costruiti con indicativo.

A seguito dell'analisi dei dati, ho ritenuto necessario approfondire il tema dell'accettabilità dell'indicativo in luogo del congiuntivo tramite un ulteriore strumento di indagine, vale a dire la somministrazione ai/docenti di un compito di correzione in due parti (capitolo 4), per incrementare l'affidabilità delle conclusioni tratte dall'osservazione delle correzioni. In questo modo, si è potuto notare che, quando l'identità dell'autore/autrice del testo è ignota, i/le docenti

tendono a sanzionare l'indicativo pro congiuntivo, specialmente quando sono obbligati esprimere un giudizio netto (corretto o scorretto). In prima battuta, dunque, sembrerebbe necessario rivedere le conclusioni tratte dall'analisi dei testi: le scarse correzioni sono dovute, probabilmente, a motivazioni contingenti, legate alla situazione specifica o a sviste.

Se si guarda, tuttavia, alla seconda parte del compito di correzione, dove le frasi sono presentate in isolamento e gli/le partecipanti hanno la possibilità di dare un punteggio articolato in quattro fasce, allora è emerso che l'accettabilità dell'indicativo pro congiuntivo varia al variare della classe del predicato reggente: nel caso dei predicati desiderativi, gli/le partecipanti concordano sulla scarsa accettabilità, mentre quando si tratta di altri tipi di predicato i giudizi sono meno critici, ma soprattutto più discordi.

Questo ci permette di riflettere, in primo luogo, sulla complessità del compito svolto dagli/dalle insegnanti quando correggono le prove scritte di italiano: nel caso di strutture della lingua instabili e influenzate da fattori contestuali e preferenze stilistiche individuali, come possono essere i modi del verbo, il compito di etichettare, seppure indirettamente, una frase come corretta o scorretta diventa pressoché impossibile. Ciò porta a considerare positivamente l'adozione di tecniche di correzione alternative a quella che ho genericamente definito "tradizionale", che facciano emergere le molte sfumature e gradazioni nell'accettabilità di determinate costruzioni. È probabile che un approccio che preveda una discussione collaborativa degli "errori" sia da prendere in considerazione in casi come questo; un approccio del genere aiuterebbe anche a promuovere una percezione della lingua come un sistema stratificato e mutevole e a contrastare la logica delle risposte corrette.

Un approccio di discussione critica potrebbe giovare anche nel caso della riflessione grammaticale sul tema del congiuntivo; questo aspetto viene approfondito nel capitolo 5 grazie a un'analisi di dieci libri di testo di grammatica per la SS1. Si è dunque osservato l'approccio con cui viene affrontato il tema, come ne sono descritti gli usi e le funzioni e se la trattazione dei libri di testo riprende o si discosta dalle grammatiche specialistiche e dagli studi scientifici.

In termini generali, è emerso che l'interpretazione sposata dai libri di testo è quella che abbiamo definito "tradizionale": sia dalle definizioni che dalle spiegazioni più estese traspare che il congiuntivo è un modo semanticamente significativo, che contribuisce dunque all'espressione del significato della frase, e che i significati che trasmette sono quelli legati alla sfera della probabilità, del desiderio e della soggettività. A differenza della grammatica di Serianni (1988), che con ogni probabilità è il modello di riferimento per le grammatiche per la scuola, non si accenna al fatto che le definizioni date non riescono a comprendere tutti gli usi effettivi del congiuntivo. Altri aspetti, come la funzione subordinativa o la caratterizzazione sociolinguistica di tratto della lingua sorvegliata, tendono a non venire menzionati oppure ad esserlo in maniera marginale.

È possibile che le problematiche appena esposte, presentate in maniera più approfondita nel capitolo 5, siano dovute all'impostazione deduttiva e basata sulle definizioni tipica dei libri di testo. Definire le strutture linguistiche di cui si parla sembra essere, infatti, uno dei pilastri delle grammatiche per la scuola: per ogni elemento descritto, dalle categorie più generiche ai concetti più specifici, viene elaborata una definizione sintetica.

A causa della necessità di presentare gli argomenti in maniera semplificata, perché siano adatti al pubblico a cui i manuali si rivolgono, le definizioni contenute nelle grammatiche finiscono necessariamente per essere incomplete. Tuttavia, non sono certa che, in questo caso, il fine giustifichi i mezzi: l'autorità esercitata dalla scuola e dai libri di testo ha un forte impatto sugli/sulle alunni/e, come mostrato dallo studio di Lo Duca (2012) proprio a proposito del congiuntivo; queste definizioni tendono a fissarsi nella memoria di studenti e studentesse che, se non incoraggiati ad apprenderle criticamente, non le metteranno in discussione.

Definizioni semplificate e non universalmente valide assumono un altro valore didattico se sono il prodotto di un processo collaborativo di osservazione e analisi dei dati: auspicabilmente, ciò che rimarrà impresso nelle menti dei/delle ragazzi/e non sarà la definizione (che si potrà anche non elaborare) o almeno non solo, ma piuttosto il percorso con cui si è arrivati a elaborarla.

Tuttavia, applicare approcci non tradizionali allo studio del congiuntivo non è un'operazione semplice; rimangono ancora numerosi interrogativi a cui occorrerebbe trovare risposta.

In primo luogo, l'approccio induttivo proposto da Lo Duca (1997) negli *Esperimenti grammaticali*, a cui si è fatto riferimento in questo lavoro, prevede, generalmente, di condurre le classi attraverso una riflessione guidata, fino ad arrivare a una forma di "risposta corretta": per fare un esempio, l'esperimento 3 (Lo Duca 1997: 117-123) ha lo scopo di portare l'allievo/a, dalla definizione tradizionale di frase minima (soggetto + predicato), a scoprire che il nucleo della frase è il predicato e che quest'ultimo determina il numero degli argomenti.

Nel caso del congiuntivo, arrivare a una "soluzione" non è sempre possibile, cosa che rende più complesso elaborare un'attività di stampo induttivo. È necessario, in primo luogo, stabilire quali certezze si hanno riguardo a questo modo e al suo uso in italiano: in primo luogo, si può riflettere sulla morfologia, che si differenzia senza dubbio da quella dell'indicativo, e sulla divisione nei quattro tempi verbali.

In secondo luogo, se si osserva un elenco di frasi composte da principale e subordinata, si può certamente riflettere su quale sia l'elemento della principale che regge la subordinata, distinguendo fra verbo, nel caso delle complete, e congiunzione reggente nel caso delle avverbiali; questo può poi portare a un passo successivo, vale a dire a osservare con quale modo si costruisce ciascun elemento reggente, per poi creare degli insiemi. In base a quali dati linguistici di partenza sono stati selezionati, un determinato verbo o una determinata congiunzione potrebbe ritrovarsi sia nell'insieme dell'indicativo sia in quello del congiuntivo, come accadrebbe, ad esempio, se si utilizzassero dati estratti dai testi del corpus. Se si vuole riflettere su questo aspetto, lo si può introdurre in maniera più graduale, dapprima selezionando i dati in modo che non vi siano verbi o congiunzioni che si costruiscono con entrambi i modi, per poi mettere in discussione le conclusioni del primo esercizio complicando il quadro tramite nuovi esempi.

A questo punto, però, sorgerebbe spontaneo, come passo successivo, cercare di individuare caratteristiche condivise dai verbi o dalle congiunzioni reggenti che si costruiscono con ciascun modo; questo porterebbe certamente a grosse difficoltà, dal momento che la stessa ricerca scientifica ha stabilito che non ce ne sono. Proporre un'attività che permette solo di arrivare a una conclusione *in negativo* crea certamente problematiche aggiuntive, ad esempio dal punto

di vista della motivazione degli/delle alunni/e che verrebbe certamente messa in crisi; credo comunque, alla luce dei risultati degli studi e di questo lavoro, che sia fondamentale trasmettere alle classi che, sebbene si tratti della stessa forma verbale, il congiuntivo si trova in costruzioni diverse e svolge, dunque, funzioni diverse. Tuttavia, identificare, a livello di pratica didattica, il modo migliore di raggiungere questo obiettivo ha certamente bisogno di ulteriore lavoro e meditazione.

Come abbiamo visto, la natura del dato su cui si imposta una riflessione può avere un impatto importante sulle conclusioni che si traggono: è dunque necessario interrogarsi su quale tipo di esempi proporre come oggetto di riflessione. Idealmente, la riflessione sulla lingua dovrebbe essere basata sull'osservazione di dati reali, cosa che si scontra, però, con una serie di problematiche di natura sia pratica, di raccolta e selezione del materiale (si tende a limitarsi a varietà scritte ed escludere la lingua orale) sia legate alla complessità dei dati reali, che non sempre si rivelano adatti a illustrare il fenomeno a cui siamo interessati.

Un altro tema necessiterebbe di ulteriori approfondimenti e, inevitabilmente, di una sperimentazione in classe: è possibile, ed efficace, riflettere sul congiuntivo a partire dalla frase?

L'idea non è certamente originale, in quanto un'impostazione che faccia precedere la sintassi alla morfologia è stata già proposta nella grammatica scolastica di De Santis/Sabatini (2011), ma è ancora oggetto di dibattito fra gli studiosi (vedi Lo Duca/Provenzano 2012). Come abbiamo visto, tuttavia, i libri di testo esaminati mostrano di seguire la tradizione grammaticale, affrontando in primo luogo la riflessione sulla morfologia delle parti del discorso, per poi trattare il tema della frase e del periodo. Questo fa sì che, inevitabilmente, si debbano anticipare alcuni concetti di sintassi (ad esempio quello di subordinata) e poi riprendere, in seguito, ciò che si è detto nella sezione di morfologia.

Tuttavia, l'habitat naturale del congiuntivo è nelle subordinate; per questo, ho ipotizzato che potrebbe essere interessante affrontare questo tema successivamente o contestualmente alla riflessione sulla subordinazione. La mia proposta deve però rimanere sotto forma di ipotesi, in quanto bisognerebbe valutare con maggiore precisione quali sono le nozioni di base necessarie ad affrontare la riflessione sul congiuntivo. Come insegna la letteratura, è fondamentale valutare minuziosamente quale sia la collocazione ideale della riflessione sul congiuntivo nel curriculum, prendendo in considerazione sia le conoscenze pregresse in materia di riflessione grammaticale, sia la maturità cognitiva degli/delle allievi/e.

Riferimenti bibliografici

Alfonzetti, Giovanna (2002), *La relativa non-standard. Italiano popolare o italiano parlato?*, Palermo, Centro di Studi Filologici e Linguistici Siciliani.

Ammon, Ulrich (1989), *Function (social position) of a language within a country*, in U. Ammon (ed.), *Status and function of languages and language varieties*, Berlin, De Gruyter, 21-106.

Ammon, Ulrich (2003), *On the social forces that determine what is standard in a language and on conditions of successful implementation*, “Sociolinguistica” 17, 1-10.

Andorno, Cecilia (2014), *Una semplice informalità? Le e-mail di studenti a docenti universitari come apprendistato di registri formali*, in M. Cerruti / E. Corino / C. Onesti (a cura di), *Lingue in contesto. Studi di linguistica e glottodidattica sulla variazione diafasica*, Alessandria, Edizioni dell’Orso, 13-32.

Antonelli, Giuseppe (2011), *Lingua*, in A. Afribo / E. Zinato (a cura di), *Modernità italiana. Cultura, lingua e letteratura dagli anni Settanta a oggi*, Roma, Carocci, 15-52.

Antonelli, Giuseppe (2016²), *L’italiano nella società della comunicazione 2.0*, Bologna, Il Mulino.

Bachis, Dalila (2010-2011), *Norma e uso nella grammaticografia scolastica attuale*, “Studi di grammatica italiana” 29-30, 329-348.

Bachis, Dalila (2019), *Le grammatiche scolastiche dell’italiano edite dal 1919 al 2018*, Firenze, Accademia della Crusca.

Bailey, Kenneth D. (1995), *Metodi della ricerca sociale*, Bologna, Il Mulino.

Ballarè, Silvia (2020), *L’italiano neo-standard oggi: stato dell’arte*, “Italiano LinguaDue” 12(2), 469-492 (<https://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/15013/13913>).

Ballarè, Silvia (*in stampa*), *Lo scritto formale di studenti universitari tra vecchio e nuovo standard. Il caso dei pronomi di terza persona singolare*, “Studi Italiani di Linguistica Teorica e Applicata” 3.

Ballarè, Silvia / Cerruti, Massimo / Gorla, Eugenio (2019), *Variazione diastratica nel parlato di giovani: il caso delle costruzioni relative*, in B. Moretti / A. Kunz / S. Natale / E.

- Krakenberger (a cura di), *Le tendenze dell'italiano contemporaneo rivisitate*. Atti del LII Congresso Internazionale di Studi della Società di Linguistica Italiana (Berna, 6-8 settembre 2018), Milano, Officinaventuno, 75-94 (https://www.societadilinguisticaitaliana.net/wp-content/uploads/2019/08/005_Ballare_Cerruti_Goria_Acti_SLI_LII_Berna.pdf).
- Ballarè, Silvia / Inglese, Guglielmo (2022), *The development of locative relative markers. From typology to linguistics (and back)*, "Studies and Language" 46(1), 220-257.
- Ballarè, Silvia / Mauri, Caterina (2022), *Evidentiality between syntax and discourse: a case study in spoken Italian*, Sources of knowledge in talk-in-interaction (KNOWINT), Lugano, 7-9 febbraio 2022, presentazione a convegno.
- Ballarè, Silvia / Micheli, Maria Silvia (2018), *Usi di dove nell'italiano contemporaneo: costruzioni relative e dinamiche di ristandardizzazione*, "Linguistica e Filologia" 38, 29-56.
- Baranzini, Laura / Casoni, Matteo (2020), *L'italiano della Svizzera di lingua italiana*, in T. Fiorenzo (a cura di), *Europa e Mediterraneo d'Italia. L'italiano nelle comunità storiche da Gibilterra a Costantinopoli*, Treccani Magazine (https://www.treccani.it/magazine/lingua_italiana/articoli/scritto_e_parlato/Europa4.html).
- Beaugrande, Robert-Alain de / Dressler, Wolfgang Ulrich de (1994), *Introduzione alla linguistica testuale*, Bologna, Il Mulino.
- Benincà, Paola (1993), *Sintassi*, in A. A. Sobrero (a cura di), *Introduzione all'italiano contemporaneo*, Roma-Bari, Laterza, 247-290.
- Benincà, Paola / Penello, Nicoletta (2009), *L'uso di le al di là dei suoi confini*, in A. Cardinaletti / N. Munaro (a cura di), *Italiano, italiani regionali e dialetti*, Milano, Franco Angeli, 13-27.
- Bernini, Giuliano (1989), *Tipologia delle frasi relative italiane e romanze*, in F. Foresti / E. Rizzi / P. Benedini (a cura di), *L'italiano fra le lingue romanze*. Atti del XX Congresso Internazionale della Società di Linguistica Italiana, Bologna, 25-27 settembre 1986, Roma, Bulzoni, 85-98.
- Berretta, Monica (1977), *Linguistica ed educazione linguistica: guida all'insegnamento dell'italiano*, Torino, Einaudi.
- Berruto, Gaetano (1983), *Lingua italiana, società e scuola*, in A.A. V.V., *Letteratura italiana: produzione e consumo*, Torino, Einaudi, 902-922.
- Berruto, Gaetano (2007), *Miserie e grandezze dello standard*, in P. Molinelli (a cura di), *Standard e non standard tra scelta e norma*, Atti del XXX convegno della Società Italiana di Glottologia, Bergamo 20-22 ottobre 2005, Roma, Il Calamo, 13-41.
- Berruto, Gaetano (2010), *Italiano standard*, in R. Simone (a cura di), *Enciclopedia dell'italiano*, Roma, Istituto della Enciclopedia Italiana – Treccani, vol. I, 729-731.
- Berruto, Gaetano (2012²), *Sociolinguistica dell'italiano contemporaneo*, Roma, Carocci.
- Berruto, Gaetano (2013), *Ma che lingua fa? Alcune riflessioni sullo standard e sul neostandard*, in R. Bombi (a cura di), *Manuale di comunicazione istituzionale e internazionale*, Roma, Il Calamo, 45-67.

- Berruto, Gaetano (2017), *Dinamiche nell'architettura delle varietà dell'italiano nel ventunesimo secolo*, in G. Caprara / G. Marangon (a cura di), *Italiano e Dintorni. La realtà linguistica italiana: approfondimenti di didattica, variazione e traduzione*, Frankfurt am Main, Lang, 7-31.
- Berruto, Gaetano (2018), *Tendenze nell'italiano del Duemila e rapporti tra varietà standard e sub-standard*, "AggiornaMenti" 13, 5-16.
- Berruto, Gaetano / Cerruti, Massimo (2019²), *Manuale di sociolinguistica*, Torino, UTET.
- Boscolo, Pietro / Zuin, Elvira (2014), *Come scrivono gli adolescenti*, Bologna, Il Mulino.
- Boye, Kasper (2016), *The expression of epistemic modality*, in J. Nuyts / J. Van der Auwera (eds.), *The Oxford Handbook of Modality and Mood*, Oxford, Oxford University Press, 117-140.
- Bybee, Joan (1985), *Morphology: A Study of the Relation Between Meaning and Form*, Amsterdam-Philadelphia, John Benjamins.
- Bybee, Joan (1998), *Irrealis as a Grammatical Category*, "Anthropological Linguistics" 40(2), 257-271.
- Bybee, Joan (2010), *Language usage and cognition*, Cambridge, Cambridge University Press.
- Bybee, Joan / Perkins, Revere / Pagliuca, William (1994), *The Evolution of Grammar*, Chicago, University Of Chicago Press.
- Cacchione, Annamaria / Rossi, Luca (2014), *La lingua troppo (poco) variabile: monolinguisimo e mistilinguisimo in testi funzionali di matricole universitarie*, in G. Ruffino / M. Castiglione (a cura di), *La lingua variabile nei testi letterari, artistici e funzionali contemporanei: analisi, interpretazione, traduzione*, Atti del XIII Congresso SILFI (Palermo, 22-24 settembre 2014), Firenze, Franco Cesati editore, 457-489.
- Cagnazzi, Anna Rosa (2005), *Analisi dei fenomeni grammaticali in elaborati scolastici del triennio delle superiori*, "Acme" 58(1), 269-302.
- Calò, Rosa / Colombo, Adriano (2007), *Le Dieci tesi e gli insegnanti: un'indagine*, in GISCEL (a cura di), *Educazione linguistica democratica: a trent'anni dalle Dieci tesi*, Milano, Franco Angeli, 124-143.
- Calò, Rosa / Guerriero, Anna Rosa / Marchese, Maria Antonietta (2019), *I principi dell'educazione linguistica democratica*, in S. Loiero / E. Lugarini (a cura di), *Tullio De Mauro: Dieci tesi per una scuola democratica*, Firenze, Franco Cesati editore, 111-156.
- Carlier, Anne / De Mulder, Walter / Lamiroy, Béatrice (2012), *Introduction: The pace of grammaticalization in a typological perspective*, "Folia Linguistica" 46(2), 287-301.
- Carrera Díaz, Manuel (2004), *Grammatica spagnola*, Roma-Bari, Laterza.
- Castellani, Arrigo (1982), *La prosa italiana delle origini. Testi toscani di carattere pratico*, Bologna, Pàtron.
- Cella, Roberta (2015), *Storia dell'italiano*, Bologna, Il Mulino.

Cerruti, Massimo (2009), *Strutture dell'italiano regionale. Morfosintassi di una varietà diatopica in prospettiva sociolinguistica*, Frankfurt am Main, Lang.

Cerruti, Massimo (2010), *Teoria dei prototipi e variazione linguistica: la categoria di scala di implicazione in prospettiva prototipica*, "Vox romanica" 69, 25-46,

Cerruti, Massimo (2017), *Changes from below, changes from above. Relative constructions in contemporary Italian*, in M. Cerruti / C. Crocco / S. Marzo (eds.), *Towards a New Standard. Theoretical and Empirical Studies on the Restandardization of Italian*, Berlin, De Gruyter, 32-61.

Cerruti, Massimo / Ballarè, Silvia (in stampa), *Sociolinguistic variation, or lack thereof, in the use of the Italian subjunctive: mood selection with factive and semi-factive governors*, in S. Ballarè / M. Cerruti (eds.), *Sociolinguistic Variation in Contemporary Spoken Italian* - numero monografico di "Sociolinguistica" 37(1).

Cerruti, Massimo / Vietti, Alessandro (2022), *Identifying language varieties: coexisting standards in spoken Italian*, in K. Beaman / G. R. Guy (eds.), *The coherence of linguistic communities: orderly heterogeneity and social meaning*, London, Routledge, 262-280.

Cignetti, Luca / Demartini, Silvia / Fornara, Simone / Viale, Matteo (2022), *Didattica dell'italiano come lingua prima*, Bologna, Il Mulino.

Cingue, Guglielmo (1988), *La frase relativa*, in L. Renzi / G. Salvi / A. Cardinaletti (a cura di), *Grande grammatica italiana di consultazione*, vol. I, Bologna, Il Mulino, 443-503.

Colombo, Adriano (1989), *Scorretto ma non semplice*, "Italiano&oltre" 4, 158-161.

Colombo, Adriano (1990), *Come si scrive a scuola: alcuni dati statistici*, in E. Banfi / P. Cordin (a cura di), *Storia dell'italiano e forme di italianizzazione*, Atti del XXIII Convegno Internazionale di Studi. Trento, Rovereto 18-20 maggio 1989, Roma, Bulzoni, 427-447.

Colombo, Adriano (1997), *Per un'educazione linguistica essenziale: la riflessione sulla lingua*, "La didattica" 3(4), 51-55.

Colombo, Adriano (1999), *Vent'anni di educazione linguistica: abbiamo davvero sbagliato tutto?*, in U. Cardinale (a cura di), *Insegnare italiano nella scuola del 2000*, Padova, Unipress, 173-182.

Colombo, Adriano (2008), *Il curriculum e l'educazione linguistica*, Milano, Franco Angeli.

Colombo, Adriano (2011), *"A me mi". Dubbi, errori, correzioni nell'italiano scritto*, Milano, Franco Angeli.

Colombo, Adriano (2012), *Per un curriculum verticale di riflessione sulla lingua (parte I)*, "Grammatica e didattica" 4, 10-24.

Colombo, Adriano (2013), *Per un curriculum verticale di riflessione sulla lingua (parte II)*, "Grammatica e didattica" 5, 25-42.

Colombo, Adriano (2015), *"Applicazione"? Linguistica teorica e grammatiche scolastiche*, in M. E. Favilla / E. Nuzzo (a cura di), *Grammatica applicata: apprendimento, patologie, insegnamento*, Milano, Officinaventuno, 213-230 (<http://www.aitla.it/images/pdf/eBook-AITLA-2.pdf>).

- Colombo, Adriano / Graffi, Giorgio (2017), *Capire la grammatica. Il contributo della linguistica*, Roma, Carocci.
- Colombo, Adriano / Piemontese, Maria Emanuela (2007), *Introduzione*, in GISCEL (a cura di), *Educazione linguistica democratica: a trent'anni dalle Dieci tesi*, Milano, Franco Angeli, 9-29.
- Colonna Dahlman, Roberta / van de Weijer, Joost (2022), *Cognitive factive verbs across languages*, "Language Sciences" 90, 1-17.
- Cortelazzo, Michele A. (2000), *Italiano d'oggi*, Padova, Esedra.
- Cresti, Emanuela / Moneglia, Massimo (2005), *C-ORAL-ROM Integrated Reference Corpora for Spoken Romance Languages*, Amsterdam-Philadelphia, John Benjamins.
- Cristofaro, Sonia (2003), *Subordination*, Oxford, Oxford University Press.
- Cristofaro, Sonia (2012), *Descriptive Notions vs. Grammatical Categories: Unrealized States*, "Language Sciences" 34, 131-146.
- Cunha, Celso Ferreira da / Cintra, Luis Felipe Lindley (2017), *Nova Gramática do Português Contemporâneo*, Rio de Janeiro, Lexicon.
- Cuzzolin, Pierluigi (1994), *Sull'origine della costruzione dicere quod: aspetti sintattici e semantici*, Firenze, La Nuova Italia.
- Cuzzolin, Pierluigi (2002), *Frammenti di grammatica viva. Nota su un uso anomalo del pronome atono le nell'italiano contemporaneo*, "Linguistica e Filologia" 14, 69-79.
- D'Achille, Paolo (2011), *Norma linguistica*, in R. Simone (a cura di), *Enciclopedia dell'italiano*, vol. II, Roma, Istituto della Enciclopedia Italiana – Treccani, 961-965.
- D'Achille, Paolo (2014), *Dove va l'italiano?*, in S. Lubello (a cura di), *Lezioni di italiano: riflessioni sulla lingua del nuovo millennio*, Bologna, Il Mulino.
- D'Achille, Paolo (a cura di) (2016), *Grammatica e testualità. Metodologie ed esperienze didattiche a confronto*. Atti del I Convegno-Seminario dell'ASLI Scuola (Roma, Università Roma Tre, 25-26 febbraio 2015), Firenze, Franco Cesati editore.
- Dardano, Maurizio / Trifone, Paolo (1997), *La nuova grammatica della lingua italiana*, Bologna, Zanichelli.
- De Blasi, Nicola (1993), *L'italiano nella scuola*, in L. Serianni / P. Trifone (a cura di), *Storia della lingua italiana*, vol. I, Torino, Einaudi, 383-423.
- De Blasi, Nicola (2011), *Scuola e lingua*, in R. Simone (a cura di), *Enciclopedia dell'italiano*, vol. II, Roma, Istituto della Enciclopedia Italiana – Treccani, 1295-1298.
- De Haan, Ferdinand (2012), *Irrealis: fact or fiction?*, "Language Sciences" 34, 107-130.
- De Mauro, Tullio (1970²), *Storia linguistica dell'Italia unita*, Roma-Bari, Laterza.
- De Mauro, Tullio (1977), *Scuola e linguaggio*, Roma, Editori Riuniti.

- De Mauro, Tullio (2009), *A che serve la grammatica*, in G. Fiorentino (a cura di), *Perché la grammatica*, Roma, Carocci, 12-22.
- De Mauro, Tullio (2018), *Richieste sociali e capacità linguistiche delle giovani generazioni italiane*, in S. Loiero / M. R. Guerriero (a cura di), *Tullio De Mauro, L'educazione linguistica democratica*, Roma-Bari, Laterza, 243-254.
- De Mauro, Tullio / Mancini, Federico / Vedovelli, Massimo / Voghera, Miriam (1993), *Lessico di frequenza dell'italiano parlato*, Milano, ETAS libri.
- De Mauro, Tullio / Lodi, Mario (1993), *Lingua e dialetti*, Roma, Editori Riuniti.
- De Santis, Cristiana / Fiorentino, Giuliana (2018), *La carica dei 600: la campagna mediatica sul declino della lingua italiana*, "Circola" 7, 2-28.
- DeCamp, David (1971), *Toward a generative analysis of post-creole speech continuum*, in D. Hymes (ed.), *Pidginisation and Creolization of Languages*, Cambridge, Cambridge University Press, 349-370.
- Della Valle, Valeria / Patota, Giuseppe (2009), *Viva il congiuntivo! Come e quando usarlo senza sbagliare*, Milano, Sperling & Kupfer.
- Demartini, Silvia / Fornara, Simone (a cura di) (2021), *Sgrammit: quaderno blu "l'ortografia"*, Bellinzona, Salvioni Edizioni.
- Digesto, Salvatore (2019), *Verum a fontibus haurire. A Variationist Analysis of Subjunctive Variability Across Space and Time: from Contemporary Italian back to Latin*, Tesi di Dottorato, Università di Ottawa.
- Digesto, Salvatore (2021), *Lexicalization and social meaning of the Italian subjunctive*, "Cuadernos de Linguística" 2(3), 1-36.
- Dondini, Marta / Manzoni, Laura (2021), *Correggere con i simboli: una proposta per la valutazione della produzione scritta in classe*, "Italiano a scuola" 3, 263-290 (<https://italianoascuola.unibo.it/article/view/13045/12786>).
- Elliott, Jennifer R. (2000), *Realis and irrealis: Forms and concepts of the grammaticalisation of reality*, "Linguistic Typology" 4, 55-90.
- Fiorentino, Giuliana (1999), *Relativa debole. Sintassi, uso, storia in italiano*, Milano, Franco Angeli.
- Fiorentino, Giuliana (2015), *Aspetti problematici del discorso accademico: un'analisi dei riassunti delle tesi di laurea*, "Cuadernos de Filologia Italiana" 22, 263-284.
- Fochi, Franco (1957), *Congiuntivo manomesso*, "Lingua Nostra" 18, 58-59.
- Fornara, Simone (2005), *Breve storia della grammatica italiana*, Roma, Carocci.
- Fornara, Simone / Demartini, Silvia (2019), *Dall'esperienza alla scrittura. Costruzione del testo e scelte lessicali nelle produzioni di studenti di scuola media in Canton Ticino*, in M. Palermo / E. Salvatore (a cura di), *Scrivere nella scuola oggi*, Firenze, Franco Cesati editore, 301-311.

Galli de' Paratesi, Nora (1987), *Lingua toscana in bocca ambrosiana. Tendenze verso l'italiano standard: un'inchiesta linguistica*, Bologna, Il Mulino.

Gatta, Francesca (2002), *Osservazioni sul congiuntivo in margine ad una giornata televisiva*, in L. Schena / M. Prandi / M. Mazzoleni (a cura di), *Intorno al congiuntivo*, Bologna, CLUEB, 83-92.

Gensini, Stefano (2005), *Breve storia dell'educazione linguistica dall'Unità a oggi*, Roma, Carocci.

Giannakidou, Anastasia / Mari, Alda (2015), *Mixed (Non)Veridicality and Mood Choice in Complement Clauses*, consultabile su LingBuzz (<https://lingbuzz.net/lingbuzz/002557>).

Giorgi, Alessandra / Pianesi, Fabio (1997), *Tense and Aspect: From Semantics to Morphosyntax*, Oxford, Oxford University Press.

GISCEL Emilia Romagna (2010), *La correzione dei testi scritti*, in E. Lugarini (a cura di) *Valutare le competenze linguistiche*, Milano, Franco Angeli, 188-203.

Givón, Talmy (1985), *Iconicity, isomorphism and nonarbitrary coding in syntax*, in J. Haiman (ed.), *Iconicity in Syntax*, Amsterdam-Philadelphia, John Benjamins, 187-219.

Givón, Talmy (1994), *Irrealis and the subjunctive*, "Studies in Language" 18(2), 265-337.

Givón, Talmy (2001), *Syntax, an introduction*, vol. II, Amsterdam-Philadelphia, John Benjamins, 39-90.

Graffi, Giorgio (2015), *Teorie linguistiche e insegnamento della grammatica*, in M. E. Favilla / E. Nuzzo (a cura di), *Grammatica applicata: apprendimento, patologie, insegnamento*, Milano, Officinaventuno, 197-212 (<http://www.aitla.it/images/pdf/eBook-AITLA-2.pdf>).

Grandi, Nicola (2018), *Sulla penetrazione di tratti neo-standard nell'italiano degli studenti universitari. Primi risultati di un'indagine empirica*, "Griseldaonline" (sez. Dibattiti) 17, (<https://griseldaonline.unibo.it/article/view/9021/8922>).

Grandi, Nicola (2019), *Che tipo l'italiano neostandard!*, in B. Moretti / A. Kunz / S. Natale / E. Krakenberger (a cura di), *Le tendenze dell'italiano contemporaneo rivisitate. Atti del LII Congresso Internazionale di Studi della Società di Linguistica Italiana (Berna, 6-8 settembre 2018)*, Milano, Officinaventuno, 59-74 (https://www.societadilinguisticaitaliana.net/wp-content/uploads/2019/08/004_Grandi_Atti_SLI_LII_Berna.pdf).

Grandi, Nicola / Zucchini, Eleonora (2021), *Tratti neostandard nella scrittura formale giovanile. Un'indagine sulle scuole secondarie di Bologna*, "Rassegna Italiana di Linguistica Applicata" 3, 121-138.

Grassi, Corrado (a cura di) (1975), *Scritti sulla questione della lingua di Graziadio Isaia Ascoli*, Torino, Einaudi.

Guerriero, Anna Rosa (2019), *Quadri teorici, pratiche didattiche e tipi di protocolli nelle prove di scrittura*, "Italiano LinguaDue" 11(1), 166-176 (<https://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/11851/11102>).

Hooper, Joan B. (1975), *On assertive predicates*, in J. P. Kimball (ed.), *Syntax and semantics*, New York, New York Academic Press, 91-124.

INVALSI (2018), *Quadro di riferimento delle prove INVALSI di italiano*, documento pubblicato il 30.08.2018 (https://invalsi-areaprove.cineca.it/docs/file/qdr_italiano.pdf).

Karmiloff Smith, Annette (1995), *Oltre la mente modulare*, Bologna, Il Mulino.

Kilgarriff, Adam / Rychlý, Pavel / Smrz, Pavel / Tugwell, David (2004), *The sketch engine*, in G. Williams / S. Vessier (eds.), *Proceedings of the 11th EURALEX International Congress*, Lorient, Université de Bretagne Sud, 105-116.

Kiparsky, Paul / Kiparsky, Carol (1970), *Fact*, in M. Bierwisch / K. Heidolph (eds.), *Progress in Linguistics*, L'Aia, Mouton and Co., 143-173.

Klein, Flora (1975), *Pragmatic Constraints on Distribution: The Spanish Subjunctive*, "Papers from the Regional Meeting of the Chicago Linguistic Society" 11, 353-365.

Labov, William (1972), *Sociolinguistic Patterns*, Philadelphia, University of Pennsylvania Press.

Lagerqvist, Hans (2009), *Le subjonctif en français moderne*, Paris, Presses de l'Université Paris-Sorbonne.

Lamiroy, Béatrice / De Mulder, Walter (2011), *Degrees of grammaticalization across languages*, in B. Heine / H. Narrog (eds.), *Handbook of Grammaticalization*, Oxford, Oxford University Press, 302-318.

Lavinio, Cristina (1999), *Perché gli insegnanti hanno bisogno della linguistica*, "Italiano&oltre" 24(3), 173-177.

Lavinio, Cristina (2007a), *Per un rilancio dell'educazione linguistica democratica*, in E. Pistolesi (a cura di), *Lingua e società: i nuovi bisogni comunicativi delle classi multiculturali*, Atti del convegno organizzato dall'Istituto Gramsci del Friuli Venezia Giulia con il patrocinio dell'Università degli studi di Trieste, Trieste, 6-7 ottobre 2006, Trieste, Istituto Gramsci del Friuli Venezia Giulia, 29-45.

Lavinio, Cristina (2007b), *La formazione degli insegnanti*, in GISCEL (a cura di), *Educazione linguistica democratica: a trent'anni dalle Dieci tesi*, Milano, Franco Angeli, 153-166.

Lindschouw, Jan (2010), *Grammaticalization and Language Comparison in the Romance Mood System*, in M. G. Becker / E. M. Remberger (eds.), *Modality and Mood in Romance: Modal Interpretation, Mood Selection, and Mood Alternation*, Berlin, De Gruyter, 181-207.

Lo Duca, Maria G. (1997), *Esperimenti grammaticali*, Roma, Carocci.

Lo Duca, Maria G. (2012), *Congiuntivo a scuola: che cosa possiamo imparare dalle riflessioni degli studenti?*, in R. Bracchi / M. Prandi / L. Schena (a cura di), *Passato, presente e futuro del congiuntivo. Giornate bormiesi di cardiologia: studi in onore di Livio Dei Cas*, Bormio, Centro Studi Storici Alta Valtellina.

Lo Duca, Maria G. (2013²), *Lingua italiana ed educazione linguistica*, Roma, Carocci.

Lo Duca Maria G. / Provenzano, Claudia (2012), *A partire dalla frase... Sillabo di riflessione sulla lingua per la scuola primaria e secondaria di I grado*, Bolzano, Provincia Autonoma di Bolzano (<https://www.provincia.bz.it/formazione-lingue/didattica-formazione-docenti/implementazione-del-sillabo.asp>).

Loengarov, Alexander (2005), *Le fait que... et la question du subjonctif: la directionnalité de la grammaticalisation*, “Cahiers Chronos” 12, 67–81.

Loiero, Silvana (2018), *De Mauro, la variazione e la scuola*, in B. Moretti / A. Kunz / S. Natale / E. Krakenberger (a cura di), *Le tendenze dell’italiano contemporaneo rivisitate*. Atti del LII Congresso Internazionale di Studi della Società di Linguistica Italiana (Berna, 6-8 settembre 2018), Milano, Officinaventuno, 384-400 (https://www.societadilinguisticaitaliana.net/wp-content/uploads/2019/08/023_Loiero_Atti_SLI_LII_Berna.pdf).

Loiero, Silvana / Lugarini, Edoardo (a cura di) (2019), *Tullio De Mauro: Dieci tesi per una scuola democratica*, Firenze, Franco Cesati editore.

Lombardi Vallauri, Edoardo (2003), *Vitalità del congiuntivo nell’italiano parlato*, in T. Poggi Salani / N. Maraschio (a cura di), *Italia linguistica anno Mille, Italia linguistica anno Duemila*. Atti del XXXIV Congresso internazionale di studi della Società di Linguistica Italiana (Firenze, 19-21 ottobre 2000), Roma, Bulzoni, 609-634.

Lubello, Sergio (a cura di) (2014), *Lezioni di italiano: riflessioni sulla lingua del nuovo millennio*, Bologna, Il Mulino.

Marazzini, Claudio (2006), *Sulla norma dell’italiano moderno. Con una riflessione sull’origine e la legittimità delle “regole” secondo gli antichi grammatici*, “Lid’O – Lingua italiana d’Oggi” 3(1), 85-101.

Marazzini, Claudio (2019), *Breve storia della questione della lingua*, Roma, Carocci.

Marchi, Cesare (1984), *Impariamo l’italiano*, Milano, Rizzoli.

Mari, Alda (2016), *Assertability Conditions of Epistemic (and Fictional) Attitudes and Mood Variation*, “SALT” 26, 61–81.

Marti, Mario (a cura di) (1967), *Pietro Bembo, Prose della volgar lingua*, Padova, Liviana.

Mauri, Caterina / Sansò, Andrea (2012), *What do languages encode when they encode reality status*, “Language Sciences” 34, 99-106.

Mauri, Caterina / Sansò, Andrea (2016), *The Linguistic Marking of (Ir)realis and Subjunctive*, in J. Nuyts / J. van der Auwera (eds.), *The Oxford Handbook of Modality and Mood*, Oxford, Oxford University Press, 166-195.

Milroy, James / Milroy, Leslie (1985), *Authority in language. Investigating Standard English*, London, Routledge.

Mioni, Alberto M. (1983), *Italiano tendenziale: osservazioni su alcuni aspetti della standardizzazione*, in P. Benincà / M. Cortelazzo / A. Prosdocimi / L. Vanelli / A. Zamboni (a cura di), *Scritti linguistici in onore di Giovan Battista Pellegrini*, Pisa, Pacini, 495-517.

MIUR (2007), *Indicazioni nazionali per il curricolo per la scuola dell’infanzia e per il primo ciclo d’istruzione*, Napoli, Tecnodid Editrice (per conto del Ministero della Pubblica Istruzione).

MIUR (2012), *Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell’infanzia e del primo ciclo d’istruzione*, Firenze, Le Monnier/MIUR (Annali della Pubblica Istruzione, numero speciale, a. LXXXVIII).

- Moneglia, Massimo (1982), *Sul cambiamento dello stile della lingua scritta: scrivono i bambini*, in Accademia della Crusca (a cura di), *La lingua italiana in movimento*, Firenze, Accademia della Crusca, 239-276.
- Moretti, Bruno (2011), *Italiano di Svizzera*, in R. Simone (a cura di), *Enciclopedia dell'italiano*, vol. II, Roma, Istituto della Enciclopedia Italiana – Treccani, 1435-1438.
- Moretti, Bruno / Pandolfi, Elena Maria (2019), *Standard svizzero vs. standard italiano*, in T. Krefeld / R. Bauler (a cura di), *Lo spazio comunicativo dell'Italia e delle varietà italiane*, Korpus im Text (<http://www.kit.gwi.uni-muenchen.de/?p=12725&v=1>).
- Noonan, Michael (2007²), *Complementation*, in T. Shopen (ed.), *Language typology and syntactic description*, vol. II, Cambridge, Cambridge University Press, 52-150.
- Nuyts, Jan (2016), *Surveying Modality and Mood: An Introduction*, in J. Nuyts / J. van der Auwera (eds.), *The Oxford Handbook of Modality and Mood*, Oxford, Oxford University Press, 1-8.
- Ondelli, Stefano / Romanini, Fabio (2018), *Norma interiorizzata e uso: un'indagine preliminare su parlanti italiani*, "Italice Wratislaviensia" 9(1), 185-207.
- Orioles, Vincenzo (2011), *Politica linguistica*, in R. Simone (a cura di), *Enciclopedia dell'italiano*, vol. II, Roma, Istituto della Enciclopedia Italiana – Treccani, 1115-1117.
- Paganelli, Valentina (2021), *Le regole del congiuntivo in italiano. Il ruolo dei verbi reggenti fattivi nella grammatica delle subordinate complete*, Tesi di laurea magistrale, Università di Bologna.
- Palermo, Massimo (2010), *L'italiano giudicato dagli insegnanti*, "Lid'O - Lingua italiana d'oggi" 7, 241-51.
- Palermo, Massimo (2017a), *Italiano scritto 2.0: testi e ipertesti*, Roma, Carocci.
- Palermo, Massimo (2017b), *La grammatica di carta e la grammatica dell'apprendente*, in D. Ellero (a cura di), *L'esperienza veneziana del Dove 'l sì suona. L'italiano, gli immigrati, gli italiani*, Roma, Società Dante Alighieri, 29-39.
- Palermo, Massimo / Salvatore, Eugenio (a cura di) (2019), *Scrivere nella scuola di oggi*, Firenze, Franco Cesati editore.
- Palmer, Frank R. (2001), *Mood and modality*, Cambridge, Cambridge University Press.
- Pandolfi, Elena Maria (2017), *Italian in Switzerland: the dynamics of pluricentrism*, in M. Cerruti / C. Crocco / S. Marzo (a cura di), *Towards a New Standard. Theoretical and Empirical Studies on the Restandardization of Italian*, Berlin, De Gruyter, 321-364.
- Parola, Laura (2019), *Tassonomia dei criteri di valutazione dalla scuola superiore all'università*, in M. Palermo / E. Salvatore (a cura di), *Scrivere nella scuola di oggi*, Firenze, Franco Cesati editore, 71-80.
- Poplack, Shana (1993), *Variation theory and language contact*, in D. Preston (ed.), *American dialect research: an anthology celebrating the 10th anniversary of the American Dialect Society*, Amsterdam-Philadelphia, John Benjamins, 251-263.

- Poplack, Shana *et al.* (2018), *Variation and Grammaticalization in Romance: A Cross-Linguistic Study of the Subjunctive*, in W. Ayres-Bennett / J. Carruthers (eds.), *Manual in Linguistics: Romance Sociolinguistics*, Berlin, De Gruyter, 217-252.
- Prada, Massimo (2016), *Scritto e parlato, il parlato nello scritto per una didattica della consapevolezza diamesica*, "Italiano LinguaDue" 8(2), 232-260 (<https://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/8185/7819>).
- Prandi, Michele (2002), *C'è un valore per il congiuntivo?*, in L. Schena / M. Prandi / M. Mazzoleni (a cura di), *Intorno al congiuntivo*, Bologna, CLUEB, 29-43.
- Prandi, Michele (2012), *Il congiuntivo e i suoi valori: un bilancio*, in R. Bracchi / M. Prandi / L. Schena (a cura di), *Passato, presente e futuro del congiuntivo*, Bormio, Centro Studi Storici Alta Valtellina, 97-128.
- Prandi, Michele (2015), *Le regole del congiuntivo*, in N. Grandi (a cura di), *La grammatica e l'errore*, Bologna, Bononia University Press, 137-160.
- Prandi, Michele / De Santis, Cristiana (2019), *Le regole e le scelte. Manuale di linguistica e di grammatica italiana*, Torino, UTET.
- Rati, Maria Silvia (2004), *L'alternanza tra indicativo e congiuntivo nelle proposizioni complete. Sondaggi sulla prosa italiana del Due-Trecento*, "Studi di grammatica italiana" 23, 1-59.
- Renzi, Lorenzo (1977), *Una grammatica ragionevole per l'insegnamento*, in G. Berruto (a cura di), *Scienze del linguaggio ed educazione linguistica*, Torino, Stampatori, 13-56.
- Renzi, Lorenzo (2018), *Ancora su come cambia la lingua. Qualche nuova indicazione*, in B. Moretti / A. Kunz / S. Natale / E. Krakenberger (a cura di), *Le tendenze dell'italiano contemporaneo rivisitate*. Atti del LII Congresso Internazionale di Studi della Società di Linguistica Italiana (Berna, 6-8 settembre 2018), Milano, Officinaventuno, 13-33 (https://www.societadilinguisticaitaliana.net/wp-content/uploads/2019/08/002_Renzi_Atti_SLI_LII_Berna.pdf).
- Renzi, Lorenzo / Salvi, Giampaolo / Cardinaletti, Anna (a cura di) (1988), *Grande grammatica italiana di consultazione*, Bologna, Il Mulino.
- Revelli, Lucia (2013), *Diacronia dell'italiano scolastico*, Roma, Aracne.
- Ricciardi, M. (1983), *Italiano, formazione culturale, scuola di massa*, in A.A. V.V., *Letteratura italiana: produzione e consumo*, vol. II, Torino, Einaudi, 873-902.
- Riegel, Martin / Pellat, Jean-Cristophe / Rioul, René (2011), *Grammaire methodique du français*, Paris, Puf.
- Roscia, Massimo (2014), *La strage dei congiuntivi*, Roma, Exorma.
- Rossi, Luca (2019), *Gli insegnanti e le difficoltà dell'insegnare a scrivere*, in M. Palermo / E. Salvatore (a cura di), *Scrivere nella scuola di oggi*, Firenze, Franco Cesati editore, 39-70.
- Ruggiano, Fabio (2011), *L'italiano scritto a scuola. Fenomeni di lingua in elaborati di studenti di scuola secondaria dal primo al terzo anno*, Roma, Aracne.

- Sabatini, Francesco (1983), *La grammatica. Finalità. Modalità e tempi della riflessione sulla lingua nel quadro dell'educazione linguistica*. in A. A. Sobrero, *I "nuovi" programmi quattro anni dopo. Prospettive per l'educazione linguistica*, Lecce, Milella, 85-104.
- Sabatini Francesco (1985), *L' "italiano dell'uso medio": una realtà tra le varietà linguistiche italiane*, in G. Holtus / E. Radtke (eds.), *Gesprochenes Italienisch in Geschichte und Gegenwart*, Narr, Tübingen, 154-184.
- Sabatini, Francesco (1990), *Una lingua ritrovata: l'italiano parlato*, "Studi latini e italiani" 4, 215-234.
- Sabatini, Francesco (2016), *Lezione di italiano*, Milano, Mondadori.
- Salvi, Giampaolo / Vanelli, Lucia (2004), *Nuova grammatica italiana*, Bologna, Il Mulino.
- Sansò, Andrea (2020), *Routes Towards The Irrealis*, "Philological society" 118(3), 401-446.
- Santulli, Francesca (2009) *Il congiuntivo italiano: morte o rinascita?*, "Rivista italiana di linguistica e di dialettologia" 11, 151-80.
- Sbaragli, Silvia / Demartini, Silvia (a cura di) (2021), *Italmatica. Lingua e strutture dei testi scolastici di matematica*, Bari, Edizioni Dedalo.
- Schena, Leo / Prandi, Michele / Mazzoleni, Marco (a cura di) (2002), *Intorno al congiuntivo*, Bologna, CLUEB.
- Schmitt Jensen, Jorgen (1970), *Subjonctif et hypotaxe en italien: une esquisse de la syntaxe du subjonctif dans les propositions subordonnées en italien contemporain*, Odense, Odense University Press.
- Schneider, Stephan (1999), *Il congiuntivo tra modalità e subordinazione*, Roma, Carocci.
- Schwarze, Sabine (2017), *Introduzione al numero*, "Circola" 5, 2-4.
- Scuola di Barbiana (1996), *Lettera a una professoressa*, Firenze, Libreria Editrice Fiorentina.
- Serianni, Luca (1986), *Il problema della norma linguistica dell'italiano*, "Annali dell'Università per Stranieri" 7, 47-69.
- Serianni, Luca (1988), *Grammatica italiana: italiano comune e lingua letteraria. Suoni, forme, costrutti*, Torino, UTET.
- Serianni, Luca (2006), *Prima lezione di grammatica*, Roma-Bari, Laterza.
- Serianni, Luca (2007), *La norma sommersa*, "Lingua e stile" 42, 283-298.
- Serianni, Luca (2009), *Gli insegnanti, i temi, la forma*, in G. Fiorentino (a cura di), *Perché la grammatica*, Roma, Carocci, 51-66.
- Serianni, Luca (2011), *Dal testo alla grammatica in atto*, in L. Corrà / W. Paschetto (a cura di), *Grammatica a scuola*, Milano, Franco Angeli, 72-95.
- Serianni, Luca (2019), *Traguardi linguistici per l'italiano alla fine del triennio*, "Italiano a scuola" 1, 81-90 (<https://italianoascuola.unibo.it/article/view/9997/9794>).

Serianni, Luca / Benedetti, Giuseppe (2009), *Scritti sui banchi. L'italiano a scuola fra alunni e insegnanti*, Roma, Carocci.

Sgroi, Salvatore C. (2013), *Dove va il congiuntivo? Ovvero il congiuntivo da nove punti di vista*, Torino, UTET.

Simone, Raffaele (1973), *Libro d'italiano*, Firenze, La Nuova Italia.

Simone, Raffaele (1993), *Stabilità e instabilità nei caratteri originali dell'italiano*, in A. A. Sobrero (a cura di), *Introduzione all'italiano contemporaneo*, vol. II, Roma-Bari, Laterza, 41-100.

Simone, Raffaele (1997), *Quel che cercai di fare, quel che feci, e che cosa ne derivò*, in R. Calò / S. Ferreri (a cura di), *Il testo fa scuola: libri di testo, linguaggi ed educazione linguistica*, Firenze, La Nuova Italia, 477-487.

Sobrero, Alberto A. (2007), *Presente e futuro della scuola italiana*, in GISCEL (a cura di), *Educazione linguistica democratica: a trent'anni dalle Dieci tesi*, Milano, Franco Angeli, 144-195.

Sobrero, Alberto A. (2018), *Norma e variazione, nella società e nella classe*, in B. Moretti / A. Kunz / S. Natale / E. Krakenberger (a cura di), *Le tendenze dell'italiano contemporaneo rivisitate*. Atti del LII Congresso Internazionale di Studi della Società di Linguistica Italiana (Berna, 6-8 settembre 2018), Milano, Officinaventuno (https://www.societadilinguisticaitaliana.net/wp-content/uploads/2019/08/022_Sobrero_Atti_SLI_LII_Berna.pdf).

Sobrero, Alberto A. (2019), *La pedagogia linguistica tradizionale*, in S. Loiero / E. Lugarini (a cura di), *Tullio De Mauro: Dieci tesi per una scuola democratica*, Firenze, Franco Cesati editore, 99-110.

Sposetti, Patrizia / Piemontese, Maria Emanuela (2017), *Gli studenti universitari non sanno più scrivere? Una riflessione sulle caratteristiche delle scritture di un campione di studenti universitari italiani e sulle possibili strategie didattiche di intervento*, "Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis. Studia de cultura" 9(3), 145-157.

Stella, Angelo / Vitale, Maurizio (a cura di) (2000), *Manzoni Alessandro, Scritti linguistici editi*, Milano, Centro Nazionale Studi Manzoni.

Stewart, Dominic (2002), *Il congiuntivo italiano: modo della realtà? Uno sguardo al congiuntivo nelle grammatiche italiane moderne*, in L. Schena / M. Prandi / M. Mazzoleni (a cura di), *Intorno al congiuntivo*, Bologna, CLUEB, 105-122.

Timberlake, Alan (2007²), *Aspect, tense, mood*, in T. Shopen (ed.), *Language typology and syntactic description*, Cambridge, Cambridge University Press, 280-333.

Trabalza, Ciro (1908), *Storia della grammatica italiana*, Milano, Hoepli.

Urmson, James O. (1952), *Parenthetical verbs*, "Mind" 61, 480-496.

Valentini, Ada (2002), *Tratti standard (e neostandard) nell'italiano scritto di studenti universitari*, "Linguistica e filosofia" 14, 303-322.

Van der Auwera, Johan / Aguilar, Alfonso Z. (2016), *The history of modality and mood*, in J. Nuyts / J. van der Auwera, (eds), *The Oxford Handbook of Modality and Mood*, Oxford, Oxford University Press, 9-30.

Vegnaduzzo, Stefano (2010), *Fraasi subordinate al congiuntivo*, in G. Salvi / L. Renzi (a cura di), *Grammatica dell'italiano antico*, Bologna, Il Mulino, 791-816.

Venier, Federica (1991), *La modalizzazione assertiva. Avverbi modali e verbi parentetici*, Milano, Franco Angeli.

Viale, Matteo (2011), *Le competenze grammaticali di base per l'università: dati da un'esperienza didattica*, L. Corrà / W. Paschetto (a cura di), *Grammatica a scuola*, Milano, Franco Angeli, 137-149.

Vietti, Alessandro (2005), *Come gli immigrati cambiano l'italiano. L'italiano di peruviane come varietà etnica*, Milano, Franco Angeli.

Wandruszka, Ulrich (1991), *Fraasi subordinate al congiuntivo*, in L. Renzi / G. Salvi / A. Cardinaletti (a cura di), *Grande grammatica italiana di consultazione*, vol. II, Bologna, Il Mulino, 415-481.

Werlich, Egon (1976), *A text grammar of English*, Heidelberg, Quelle & Meyer.

Zuin, Elvira (a cura di) (2011), *Scritture di scuola*, Trento, Editore Provincia Autonoma di Trento
IPRASE
(<https://www.iprase.tn.it/documents/20178/264352/Scritture+di+scuola.pdf/3f1beb4d-993e-4478-b8ef-96bf25a27ea2>)

Grammatiche scolastiche.

Allegro, F. / Busnelli, D. / Capellini, G. (2018), *Ancora una parola*, Brescia, Il Capitello.

Meneghini, Marta / Lorenzi, Antonietta (2016), *Alla lettera*, Bologna, Loescher Editore.

Meneghini, Marta / Lorenzi, Antonietta (2019), *Con le parole*, Bologna, Loescher Editore.

Nardi, Giovanni / Cavadini, Linda (2019), *Parole al posto giusto*, Torino, Paravia.

Novembri, Valeria / Marra, Melania / Di Marco, Francesca (2019), *Funziona!*, Milano, Mursia Scuola.

Sensini, Marcello (2020), *In buone parole*, Milano, A. Mondadori Scuola.

Serafini, Maria Teresa / Fornilli, Flavia (2019), *Parole e testi in gioco*, Bologna, Zanichelli Editore.

Serianni, Luca / Della Valle, Valeria / Patota, Giampaolo (2020), *Grammatica italiana*, Milano, B. Mondadori.

Zordan, Rosetta (2016), *Punto per punto*, Milano, Fabbri Scuola.

Zordan, Rosetta (2021), *A rigor di logica*, Milano, Fabbri Scuola.

Appendice 1

Lista di verbi, aggettivi e nomi utilizzati per cercare nel corpus i contesti di impiego di indicativo e congiuntivo.

Verbi

Accettare	Descrivere	Ordinare
Acconsentire	Desiderare	Ottenere
Accontentare	Determinare	Pare
Accorgersi	Dichiarare	Pensare
Addolorare	Dimenticare	Permettere
Affermare	Dire	Piacere
Aggiungere	Disapprovare	Preferire
Agitare	Discutere	Pregare
Amare	Dispiacere	Premere
Ammettere	Disporre	Preoccupare
Argomentare	Domandare	Pretendere
Arguire	Dubitare	Prevedere
Aspettare	Esasperare	Prevedere
Assicurare	Escludere	Progettare
Attendere	Esigere	Proporre
Atterrire	Esprimere	Provare
Augurare	Evidenziare	Raccomandare
Badare	Evincere	Rallegrare
Bastare	Evitare	Rendersi
Bisognare	Fingere	Reputare
Calcolare	Garantire	Richiedere
Capire	Giudicare	Ricordare
Capitare	Godere	Ridere
Chiedere	Illudere	Rimproverare
Colpire	Immaginare	Rincredere
Compiacere	Impedire	Rischiare
Comprendere	Imporre	Risultare
Concepire	Importare	Sapere
Concludere	Intendere	Scoprire
Confidare	Irritare	Scrivere
Congratularsi	Lagnare	Scusare
Considerare	Lamentare	Seccare
Constatere	Lasciare	Sembrare
Controllare	Leggere	Sentire
Convenire	Mettere	Servire
Crede	Narrare	Significare
Curare	Occorre	Sognare
Decidere	Offendere	Sopportare
Definire	Opporre	Sorprendere

Sospettare
Sostenere
Sperare
Sperimentare
Stabilire
Succedere

Suggerire
Temere
Testimoniare
Trasmettere
Trovare
Umiliare

Valere
Vedere
Vergognare
Volere

Nomi e aggettivi

Ammesso
Assurdo
Attesa
Augurio
Auspicio
Auspicabile
Bello
Buon Segno
Certezza
Circostanza
Condizione
Consapevolezza
Coscienza
Consiglio
Conseguenza
Contento
Contrariato
Convinto
Convinzione
Credenza
Cura
Curioso
Desiderabile
Desiderio
Destino
Difficile
Doveroso
Dubbio
Escluso
Essenziale
Eventualità
Facile
Fatale
Fatto
Felice
Fiducia
Fiducioso
Finta
Giusto

Idea
Impaziente
Impensabile
Impossibile
Importante
Impressione
Improbabile
Incredibile
Indiscutibile
Inconcepibile
Indigesto
Indispensabile
Inevitabile
Inteso
Interesse
Intenzione
Inutile
Ipotesi
Logico
Meraviglia
Mostruoso
Naturale
Necessario
Norma
Notizia
Opinione
Ordine
Orgoglioso
Patto
Paura
Peccato
Pena
Pericolo
Persuasivo
Piacere
Possibile
Premessa
Preoccupato
Presunzione

Presupposto
Prevedibile
Previsto
Probabile
Prudente
Rabbia
Raro
Scopo
Sconquasso
Sicuro
Significativo
Soddisfatto
Solito
Sorpreso
Sospetto
Sottinteso
Speranza
Straordinario
Stupito
Stupore
Strano
Sufficiente
Timore
Verso
Vergogna
Vergognoso
Voglia

Abbreviazioni

CNG: congiuntivo

DTR: dependent time reference

FEMM: femminile

IND: indicativo

IP: istituto professionale

ITR: independent time reference

MASCH: maschile

PLUR: plurale

PREP: preposizione

SING: singolare

SoA: state of affairs

SS1: scuola secondaria di I grado

SS2: scuola secondaria di II grado

Indice delle figure

Figura 1: definizione di modo secondo Nardi/Cavadini (2019: 265)	152
Figura 2: definizione di modo secondo Allegro/Busnelli/Capellini (2018: 334).....	153
Figura 3: esempio di costruzione con predicato fattivo (Nardi/Cavadini 2019: 620).....	167

Indice dei grafici

Grafico 1: percentuali di indicativo (nero) e congiuntivo (grigio) secondo la semantica del predicato principale.....	126
Grafico 2: percentuali di indicativo e congiuntivo secondo il tipo di scuola (classi considerate: accadimento, desiderativi, fattivi e valutativi, opinione)	127
Grafico 3: indicativo e congiuntivo con predicati di parola in presenza/assenza di negazione	128
Grafico 4: indicativo (grigio) e congiuntivo (nero) con predicati di opinione secondo il tipo di scuola	129
Grafico 5: boxplot dei punteggi ottenuti da ciascun insieme.....	144
Grafico 6: boxplot punteggi per ogni insieme (rilevazione ticinese).....	149

Indice delle tabelle

Tabella 1: struttura del corpus.....	24
Tabella 2: Percentuale di giudizi di scarsa accettabilità per frasi contenenti tratti di italiano neo-standard, in situazione formale (Grandi 2018: 15).	31
Tabella 3: valori assoluti e di frequenza dei pronomi personali nei testi del corpus	34
Tabella 4: Frequenze dei pronomi personali: un confronto.	34
Tabella 5: costruzioni relative devianti nei testi del corpus.....	43
Tabella 6: occorrenze di <i>dove</i> e <i>in cui</i> con funzione non locativa.	46
Tabella 7: varianti standard e non standard dei fenomeni indagati.....	53
Tabella 8: occorrenze e percentuali di realizzazione delle varianti neostandard.....	54
Tabella 9: continuum post-creolo giamaicano (Berruto/Cerruti 2019 ² : 132, adattata da DeCamp 1971: 356).	56
Tabella 10: scala di implicazione.....	58
Tabella 11: gerarchia di integrazione semantica (Cristofaro 2003: 122).....	74
Tabella 12: modalità della realtà e dell'irrealtà nelle subordinate complete (Noonan 2007 ² : 110).	78
Tabella 13: predicati del corpus + IND secondo le grammatiche di riferimento.....	105
Tabella 14: predicati del corpus + CNG secondo le grammatiche di riferimento.	106
Tabella 15: modalità della realtà e dell'irrealtà nelle subordinate complete (Noonan 2007 ² : 106).	108
Tabella 16: predicati di opinione più frequenti nei testi del corpus ordinati per % di indicativo.	109
Tabella 17: distribuzione di IND e CNG a seconda della classe del predicato principale. ...	124
Tabella 18: frequenze di IND e CNG secondo la semantica del predicato principale.....	126

Tabella 19: frequenze di indicativo e congiuntivo secondo il tipo di scuola (classi considerate: accadimento, desiderativi, fattivi e valutativi, opinione).	127
Tabella 20: indicativo e congiuntivo con predicati di parola in presenza/assenza di negazione.128	
Tabella 21: indicativo e congiuntivo con predicati di opinione secondo il tipo di scuola.....	129
Tabella 22: elementi del compito di correzione, parte I.	136
Tabella 23: frasi del compito di correzione, parte II.....	138
Tabella 24: casi di correzioni non valide (rilevazione emiliana).	139
Tabella 25: numero di interventi per ogni elemento.	140
Tabella 26: esempi di correzioni applicate ai casi di indicativo pro congiuntivo.....	143
Tabella 27: statistica descrittiva dei punteggi ottenuti da ciascun insieme (rilevazione emiliana).	143
Tabella 28: risultati parte 1 (rilevazione ticinese).....	147
Tabella 29: statistica descrittiva parte 2 (rilevazione ticinese).	148
Tabella 30: definizioni di indicativo e congiuntivo dei libri di testo.	155
Tabella 31: valori indicati dalle definizioni di congiuntivo nei libri di testo.....	156