

Indicativo e congiuntivo a scuola: uso e sanzione

Indicative and subjunctive at school: usage and acceptability

Eleonora Zucchini

Università di Bologna

✉ eleonora.zucchini2@unibo.it

Riassunto / Il contributo si pone, in primo luogo, l'obiettivo di indagare l'alternanza modale nelle frasi complete in un corpus di elaborati scolastici. In secondo luogo, intende osservare la sanzione applicata dai/dalle docenti all'indicativo pro congiuntivo, attraverso l'analisi delle correzioni incluse nei testi del corpus e la somministrazione di un compito di correzione. Si mostrerà, tramite esempi tratti dai dati e grazie ai risultati della rilevazione, che la recessione del congiuntivo non interessa in egual misura tutti i contesti. Per concludere, verranno illustrati alcuni spunti didattici riguardo ai vantaggi offerti da una riflessione in classe sul modo congiuntivo; può infatti rappresentare un'occasione per evidenziare lo stretto legame fra morfologia e sintassi e per riflettere sulla variabilità e stratificazione della lingua.

Parole chiave: indicativo; congiuntivo; scuola; sanzione; correzioni.

Abstract / The paper aims at investigating mood alternation in complement clauses in a corpus of school students' texts. It also wishes to explore to what extent the indicative in lieu of the subjunctive is acceptable to teachers, by analysing how texts are corrected and by carrying out a correction test. The paper will show, through examples taken from the data and through the results of the test, that mood alternation does not affect all contexts equally. To conclude, some basis for reflection will be given, regarding the strengths of covering the subjunctive at school; as a matter of fact, it may provide an opportunity to highlight the close relation between morphology and syntax and to discuss language variation and stratification.

Keywords: indicative; subjunctive; school; acceptability; corrections.

© 2022 Eleonora Zucchini. Questo è un articolo Open Access, sottoposto a un processo di revisione tra pari a doppio cieco, pubblicato dal [Centro competenze didattica dell'italiano lingua di scolarizzazione](#) e dal Servizio risorse didattiche e scientifiche, eventi e comunicazione del [DFA-SUPSI](#) in collaborazione con l'[Alta scuola pedagogica dei Grigioni](#). L'articolo è distribuito sotto i termini della [Licenza Creative Commons Attribuzione - Non commerciale - Non opere derivate 4.0 Internazionale \(CC BY-NC-ND 4.0\)](#).

1. Contestualizzazione e obiettivi

Il contributo intende indagare il fenomeno della recessione del congiuntivo nelle subordinate complete ed è diviso in due parti.

La prima sarà dedicata all'analisi di una raccolta di elaborati scolastici, scritti da alunni/e di scuole secondarie di I e II grado: si indagherà come vengono utilizzati l'indicativo e il congiuntivo nelle subordinate complete e, in seguito, si osserveranno e commenteranno le correzioni contenute nei testi.

La seconda parte presenterà i risultati di un compito di correzione somministrato ai/alle docenti che hanno aderito alla raccolta dati; la rilevazione intende indagare l'accettabilità dell'indicativo pro congiuntivo nell'italiano scolastico e sarà costruito con frasi e porzioni di testo estrapolati dal corpus.

In conclusione, si confronteranno le osservazioni sui dati e i risultati del test e si concluderà con una breve riflessione di natura didattica.

1.1 Scomparsa del congiuntivo

All'uso corretto del congiuntivo è spesso dedicata un'attenzione particolare dai parlanti di italiano, come viene sottolineato da numerosi studiosi (Stewart, 2002; Della Valle & Patota, 2009; Digesto, 2019 e molti altri). Sbagliare un congiuntivo è spesso considerato un segno inequivocabile di incompetenza nell'esprimersi in italiano corretto.

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, 2012), è stato mostrato in più occasioni che la sua scomparsa non è imminente (Gatta, 2002; Santulli, 2009; Serianni, 2016).

Da questo punto di vista, l'italiano a scuola non sembra comportarsi in maniera diversa: gli studiosi che si sono occupati di indagare le caratteristiche della scrittura scolastica non includono l'uso del congiuntivo fra le principali difficoltà mostrate da alunni/e nella stesura di testi scritti (Colombo & Piemontese, 2007; Serianni & Benedetti, 2009; Colombo, 2011). Si legge, infatti, che «tutti coloro che non hanno parlato in generale, ma sono andati a verificare

quello che succede nei testi (scolastici e non) hanno trovato che il congiuntivo è usato e non è spesso sostituito dall'indicativo» (Colombo, 2011, p. 79).

1.2 Perché osservare il congiuntivo a scuola

Come già sottolineato nella sezione precedente, i/le parlanti di italiano hanno un alto grado di consapevolezza dell'importanza di usare bene il congiuntivo. Ciò si rispecchia nelle grammatiche scolastiche, che non mancano mai di dedicare uno spazio apposito al fenomeno dell'indicativo pro congiuntivo e di condannarlo in maniera esplicita, specialmente nei contesti che esprimono i significati tipicamente associati al congiuntivo, come incertezza e soggettività (Grandi & Zucchini, in stampa; Zucchini, in preparazione).

Sebbene non sempre sia adatta a descriverne l'uso effettivo, la definizione tradizionale considera il congiuntivo un modo portatore di significato, associandolo all'irrealtà, alla soggettività e all'incertezza. Questo emerge anche dalle grammatiche di riferimento (Dardano & Trifone, 1997; Serianni, 2016), anche se si menzionano sempre casi eccezionali, che non si prestano a essere descritti tramite le sfere semantiche indicate (vd., ad esempio, Serianni, 2016, p. 476).

La diffusione della definizione tradizionale ha portato tuttavia a trascurare o a trovare spiegazioni esasperate per questi contesti; l'esempio più calzante è, in questo senso, il congiuntivo definito tematico da Wandruszka (1991) o congiuntivo della realtà da Stewart (2002), vale a dire quello che si trova in dipendenza da predicati come *dispiacersi*, o da aggettivi come *felice*, *normale*, *logico* («Gli dispiace che Martina sia già partita»; «Ero felice che fossero venuti», Wandruszka, 1991, p. 418).

Su modello delle grammatiche specialistiche, anche i libri di testo fanno riferimento ai significati di incertezza e soggettività, trattando del congiuntivo e della sua scomparsa a favore dell'indicativo: quando si danno indicazioni su come usare in maniera corretta questo modo, si fa appello a criteri come la maggiore o minore certezza espressa dal predicato reggente (**Figura 1**), e lo stesso per misurare la "gravità" dell'uso dell'indicativo al suo posto (**Figura 2**) (Zucchini, in preparazione).

NB 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.**

Figura 1. Indicazioni per l'uso corretto di indicativo e congiuntivo (Meneghini & Lorenzi, 2019, p. 274).

PER NON SBAGLIARE

L'uso del congiuntivo e dell'indicativo

Il congiuntivo è in 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".

Figura 2. Riquadro di approfondimento sul fenomeno della recessione del congiuntivo (Sensini, 2020, p. 342).

È chiaro, tuttavia, che criteri di questo tipo lasciano molto spazio alla percezione soggettiva del parlante; dalla letteratura, inoltre, 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 che sia condiviso da tutti i contesti, talvolta assai differenti, si è sempre rivelato un compito fallimentare. Secondo alcuni studiosi (in particolare Prandi, 2002) si dovrebbe parlare, piuttosto, di una costellazione di costruzioni diverse, di cui il congiuntivo assume la funzione. Infine, rimane ancora una questione irrisolta se la sua alternanza con l'indicativo comporti sempre differenze nel significato (Wandruszka, 1991; Simone, 2003; Mari, 2016, fra gli altri) o se sia piuttosto una scelta di stile del parlante (Prandi, 2002; Prandi & De Santis, 2019).

Si è ritenuto interessante, dunque, osservare come viene gestito in ambiente scolastico questo segmento della lingua che, da una parte, è considerato impre-

scindibile quando si parla un italiano sorvegliato, e, dall'altra, viene utilizzato in contesti eterogenei senza avere indicazioni univoche e precise riguardo al suo uso corretto. La scuola, una delle *language authorities* secondo Ammon (2003), è un ambiente di indagine particolarmente stimolante in quanto si considera custode della buona lingua e fonte di risposte chiare e univoche.

Vi è tuttavia un'ulteriore ragione dietro alla scelta di osservare il fenomeno dell'indicativo pro congiuntivo. A una prima ricognizione dei tratti neostandard del corpus (Grandi & Zucchini, in stampa), è emerso che «i tratti che definiscono il neostandard non si comportano come un blocco unico e indistinto, che si impone nella sua interezza; ciascuno di essi [...] ha tempi di penetrazione nell'uso specifici». Questo è visibile, con un certo grado di coerenza, sia nella scrittura di alunni/e sia nelle correzioni.

Fra i fenomeni indagati, i tratti risultati più interessanti sono quelli che hanno uno status intermedio dal punto di vista dell'accettabilità¹, perché penetrano nella lingua a scuola e sono oggetto di sanzione solo in una certa misura; sembrano infatti essere punti critici sia per chi scrive sia per chi dovrà correggere. Fra questi troviamo il fenomeno dell'indicativo pro congiuntivo (Grandi & Zucchini, in stampa; Zucchini, in preparazione).

2. Indicativo e congiuntivo nelle complete: usi linguistici e correzioni

2.1 I testi

Il contributo si colloca nell'ambito di un progetto che indaga la penetrazione dei tratti neostandard nella scrittura a scuola². Con questo obiettivo, nel 2020 è stata condotta una raccolta dati in alcune scuole secondarie di Bologna e Modena; è stato così possibile creare un piccolo corpus di elaborati scolastici. Hanno partecipato al progetto 6 scuole secondarie di secondo grado (SS2): 5 classi di liceo; 2 classi di istituto professionale (IP). Le classi di scuola secondaria di I grado (SS1) sono in totale 9, di 5 scuole diverse³.

-
- 1 Questo rispecchia ciò che si legge in Grandi (2018), che indaga l'accettabilità di tratti del neostandard in un campione di studenti/esse universitari/e.
 - 2 Per maggiori approfondimenti vd. Grandi e Zucchini (in stampa).
 - 3 La raccolta dati è illustrata con maggiori dettagli in Grandi e Zucchini (in stampa).

La tabella riporta la struttura del corpus.

Scuola	n. testi	n. parole
SS1	132	44.862
Area liceale	116	84.883
Istituto professionale	29	13.888
Totale	277	143.633

Tabella 1. Struttura del corpus.

I testi sono stati scritti e corretti durante il normale svolgimento dell'attività didattica, e sono stati raccolti solo successivamente; gli argomenti trattati sono dunque diversi: in alcuni casi gli elaborati riguardano temi di attualità, come la didattica a distanza o i social network; in altri casi contengono riflessioni su esperienze personali oppure analizzano e commentano brani d'autore, testi di critica letteraria o articoli di giornale.

2.2 Indicativo e congiuntivo nei testi

In questa sezione, ci si occuperà di osservare l'uso di indicativo e congiuntivo negli elaborati scolastici raccolti. Si è scelto di concentrarsi in particolare sulle subordinate complete dal momento che, secondo gli studi, è questo il contesto maggiormente interessato dal fenomeno della recessione del congiuntivo (Sabatini, 1990; Berruto, 2012); inoltre, grazie a una prima consultazione dei dati, è stato possibile notare che è in questo tipo di subordinate che si concentra la grande maggioranza dei casi di indicativo pro congiuntivo del corpus, mentre ciò non accade in altre subordinate, come concessive e finali, e nel periodo ipotetico.

Sono stati dunque estratti dal corpus i contesti oggetto di indagine, tramite il software Sketchengine⁴: si sono prese in considerazione le complete rette da

4 Kilgarriff et al. (2004).

predicati che, secondo le grammatiche di riferimento, si costruiscono prevalentemente con il congiuntivo.

I risultati ottenuti sono stati classificati in base alla semantica dell'espressione reggente, criterio principe secondo la letteratura per la selezione del modo nella subordinata; si sono ottenute quattro classi: predicati di opinione, come *credere* e *essere possibile*, predicati desiderativi, come *volere* e *sperare*, predicati di accadimento, come *capitare*, e predicati fattivo-valutativi, come *apprezzare* e *essere necessario* (per l'elenco completo vd. Zucchini, in preparazione). I predicati sono stati divisi in classi sul modello di Noonan (2007), in quanto è sembrato adatto allo studio dell'alternanza fra i modi nelle subordinate in italiano; la divisione in classi corrisponde, inoltre, ai tre tipi di congiuntivo (epistemico, volitivo e tematico) individuati da Wandruszka (1991), eccetto per i predicati di accadimento, che si è deciso di considerare separatamente.

Nella tabella che segue sono riportate le occorrenze rilevate nei testi del corpus.

Classe semantica predicato reggente	IND		CNG		Totale
	Valore assoluto	%	Valore assoluto	%	
Accadimento	6	60	4	40	10
Opinione	45	20,74	172	79,26	217
Valutativo-fattivi	3	15,79	16	84,21	19
Desiderativi	0	3,45	24	100	24
Totale	54	20	216	80	270

Tabella 2. Distribuzione di IND e CNG secondo la classe del predicato principale.

Vediamo dunque che nei testi, su un totale di 270 complete, 54 vengono costruite con l'indicativo (20%); di queste solamente 11 (20,37%) vengono corrette dal/dalla docente.

Il tipo di completa più frequente nei testi si trova in dipendenza da predicati di opinione (in totale 217 occorrenze); come possiamo vedere dalla tabella, la percentuale di indicativo in queste subordinate è piuttosto alta: ciò non sorprende dal momento che già i primi lavori sul neostandard (Sabatini, 1990; Berruto,

2012) le considerano l'ambiente preferenziale per la comparsa di questo fenomeno (Grandi & Zucchini, in stampa). Eccone un esempio:

1. Inoltre penso che si possono fare dei piccoli sacrifici (MOB24⁵). [Non corretto]

In misura minore, troviamo esempi di questo fenomeno con alcuni predicati come *succedere* e *capitare* (esempio 2) e con predicati fattivo-valutativi (esempio 3):

2. Nella vita può capitare che per piacere agli altri si recita (MOE9). [Non corretto]
3. Di questo articolo non apprezzo troppo che lo scrittore ha accentuato una metafora (secondo me) con tono razzista (P420). [corretto in *abbia accentuato*]

L'esiguo numero totale di frasi in dipendenza dai predicati di accadimento non permette di trarre conclusioni riguardo all'uso dei modi con questi predicati; 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 dunque rappresentare un interessante tema di approfondimento, se indagato in corpora più estesi.

Per quanto riguarda i predicati fattivo-valutativi, il numero ridotto di indicativi può essere dovuto al fatto che molti dei predicati così classificati portano anche una sfumatura desiderativa; vediamo un esempio:

4. Affinché questo avvenga è necessario che qualcuno si dedichi a onorare la memoria (LG7).

Il congiuntivo in dipendenza dai predicati desiderativi, infatti, è reputato il più stabile da molti lavori (Schneider, 1999; Digesto, 2019, fra gli altri); anche nel corpus non troviamo esempi di indicativo in dipendenza da questi predicati, né da predicati valutativi con sfumatura desiderativa.

5 Il codice si riferisce al testo da cui è tratto l'esempio. La prima lettera permette di risalire alla scuola di provenienza: M: SS1; L: liceo; P: professionale.

Un aspetto interessante emerge se si confrontano le percentuali di congiuntivo e indicativo nei testi delle diverse scuole, come si può vedere dalla tabella e dal grafico.

	SS1		Liceo		IP	
	Valore assoluto	%	Valore assoluto	%	Valore assoluto	%
IND	40	31,5	6	5,36	8	25,81
CNG	87	68,5	106	94,64	23	74,19

Tabella 3. Frequenze di IND e CNG secondo il tipo di scuola.

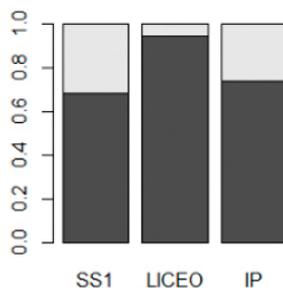


Figura 3. Percentuali di IND (grigio) e CNG (nero) secondo il tipo di scuola.

Applicando un test di significatività, è stato possibile rilevare che la distribuzione dei due modi secondo questo parametro non è casuale ($X^2 = 26,152$; $df = 2$; $p\text{-value} = 2,095e^{-06}$).

Si è dunque optato per testare anche la distribuzione dei modi all'interno delle singole classi di predicati, per verificare se la variabile "scuola" avesse un impatto; la distribuzione è risultata significativa solo nel caso dei predicati di opinione ($p\text{-value} = 5,457e^{-06}$, test di Fisher), che vengono costruiti più frequentemente con l'indicativo nella SS1 e nell'IP. Nella tabella sono riassunte le frequenze.

	SS1		Area liceale		IP	
	Valore assoluto	%	Valore assoluto	%	Valore assoluto	%
CNG	72	67,92	84	94,39	16	72,73
IND	34	32,08	5	5,61	6	27,27

Tabella 4. IND e CNG con predicati di opinione secondo il tipo di scuola.

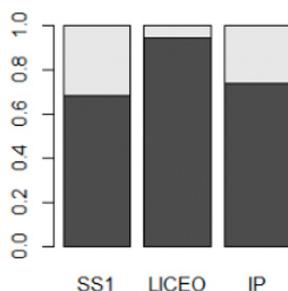


Figura 4. IND (grigio) e CNG (nero) con predicati di opinione secondo il tipo di scuola.

2.3 Le correzioni

Grazie alle correzioni contenute nei testi raccolti, è stato possibile osservare come l’atteggiamento degli/delle insegnanti nei confronti dell’indicativo pro congiuntivo non sia categorico: abbiamo visto nella sezione 2.2 che su 54 esempi solo 11 vengono corretti. Questo dato stupisce, in una certa misura, in quanto la recessione del congiuntivo a favore dell’indicativo è spesso considerata l’esempio per eccellenza di uso scorretto della lingua; per questo ci si potrebbe forse aspettare una maggiore attenzione.

D’altra parte, come già commentato, le indicazioni delle grammatiche, sia specialistiche sia scolastiche, riguardo all’uso corretto dei modi nelle frasi subordinate lasciano ampio spazio al giudizio personale e a fattori contestuali; non è da escludere che questo possa avere un impatto sulla percezione degli/delle docenti riguardo a quale sia il modo giusto in un determinato contesto.

Dal punto di vista qualitativo, le correzioni che riguardano l’indicativo pro congiuntivo si limitano a sottolineare la forma considerata scorretta e a indica-

re quella corretta; in alcuni casi isolati, l'insegnante aggiunge commenti come "qui sarebbe meglio il congiuntivo" oppure "attenzione al modo". In nessun caso, tuttavia, la correzione è corredata da un commento o da una spiegazione teorica, come invece accade in maniera piuttosto regolare nel caso di altri tipi di difficoltà o errore.

3. Il compito di correzione

3.1 Obiettivi

Nella sezione 2 abbiamo osservato che, nei testi, gli interventi correttivi nei confronti degli indicativi pro congiuntivi non sono sistematici. 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; a condizionare quanto e cosa viene sanzionato possono intervenire fattori contestuali legati al tipo di prova e al profilo dell'alunno/a che ha composto il testo.

Pertanto, si è ritenuto opportuno, al fine di ottenere un quadro più dettagliato e solido riguardo all'accettabilità dell'indicativo pro congiuntivo nella lingua scritta a scuola, affiancare all'analisi degli elaborati 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 alla raccolta dati; il campione conta nove informanti.

La rilevazione ha l'obiettivo, in primo luogo, di osservare le correzioni applicate agli stessi testi, condizione che permette di operare confronti puntuali; in secondo luogo, svolgendosi la correzione in contesto sperimentale, viene meno il condizionamento che si crea in quanto l'insegnante conosce l'identità dell'autore o dell'autrice del testo. Infine, è possibile sondare l'atteggiamento dei/delle docenti anche nei confronti di esempi non contenuti nei testi, come ad esempio l'indicativo in dipendenza da predicati come *sperare*.

3.2 Progettazione

Il compito è composto da due parti: la prima, somministrata in formato cartaceo, consiste nella correzione di cinque brani, mentre nella seconda, sommini-

strata tramite un modulo Google, si chiede agli/alle informanti di assegnare un giudizio di accettabilità (da 1 a 4) a tre gruppi di frasi.

I testi che compongono la prima parte, costruiti come materiale sperimentale combinando frasi tratte dagli elaborati del corpus, sono cinque 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 opinione, predicati desiderativi e fattivo-valutativi, rappresentativi cioè dei tre tipi di congiuntivo identificati da Wandruszka (1991). Le frasi sono state modificate solo quando necessario e nella misura minore possibile.

Per motivi di spazio, riporto solamente uno dei cinque testi di cui si compone la prova, evidenziando in corsivo gli elementi oggetto di indagine:

Io penso che sia meglio fare le lezioni a distanza. È logico che la maggior parte delle persone adulte, però, la pongono diversamente da come la vedo io: ritengono che siano meglio le lezioni in aula. Sperano che la scuola sia un momento di distrazione per i problemi a casa e che andando a scuola uno possa distaccarsi dalla realtà di casa sua. Io sono dell'idea che questi non sono dei motivi validi per dire che sia meglio la scuola in aula è auspicabile che la persone considerano altre ragioni. Facendo la Dad abbiamo potuto mantenere la distanza, quindi anche far a meno della mascherina e il poter disattivare il microfono alle persone che disturbano a contrario di quello che accade in classe che dopo già due minuti che la prof. rimprovera qualcuno si sente di nuovo un mormorio di sottofondo. Quindi io preferisco che le lezioni sono fatte a distanza.

Il compito vero e proprio è introdotto da istruzioni di svolgimento: in esse si chiede di correggere estratti di testi di alunni/e di III SS1 e di adottare una tecnica di correzione più standardizzata possibile, a prescindere dal proprio metodo personale (ad esempio, barrare strutture errate e suggerire la forma corretta); non vengono date indicazioni, al contrario, relativamente ad aspetti da privilegiare.

Come anticipato, la seconda parte del compito di correzione richiede agli/alle informanti di esprimere un giudizio di accettabilità (da 1 a 4) riguardo a 15 frasi, da immaginare contenute in una prova scritta di una classe III SS1; le frasi, che sono proposte in isolamento, contengono una subordinata completa all'indicativo e hanno nella frase principale i 15 predicati inseriti nella prima parte.

Riporto i descrittori: (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.

Il link di accesso alla seconda parte viene fornito solo al termine dello svolgimento della prima, in modo che non sia possibile modificarla.

Riporto tre esempi, uno per ogni insieme di frasi:

5. Molte persone pensano che i compiti vanno fatti esclusivamente da soli.
6. Spero che ci crede anche lui.
7. Da un sentimento così forte è logico che derivano solamente sentimenti altrettanto forti.

La somministrazione è stata progettata in questa maniera 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 del corpus; per questo è stata prevista una prima parte che consistesse nella correzione di porzioni di testo contenenti le strutture oggetto di indagine. La seconda parte dell'esperimento avrebbe permesso, invece, di rilevare differenze più sottili fra l'accettabilità di ciascuna frase o insieme di frasi, grazie alla gradualità dei punteggi.

3.3 Risultati: parte 1

Una volta raccolti i testi compilati, è stato possibile osservare gli atteggiamenti dei singoli insegnanti di fronte alle frasi proposte, confrontare le due parti di cui si compone il compito e verificare quali tipi di frase avessero suscitato il maggior numero di sanzioni.

In primo luogo, si è voluto verificare quanti insegnanti avessero corretto gli elementi della prima parte del test. Sono stati considerati come “segnalati” tutti i casi in cui il verbo all'indicativo era barrato o sottolineato, sia se la correzione era motivata in maniera esplicita sia se non lo era; sono stati considerati “non validi” tutti i casi in cui la frase è stata eliminata del tutto (**Figura 5**) o riformulata in una maniera che non permetteva di capire se l'intervento correttivo riguardasse il modo del verbo oppure altri aspetti (**Figura 6**).

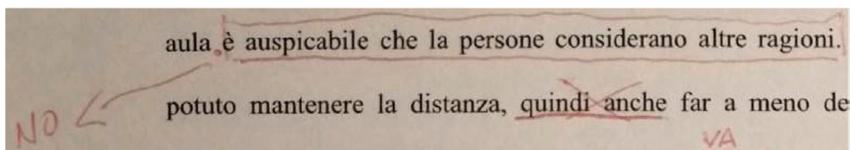


Figura 5. Un caso di correzione non valida.



Figura 6. Un caso di correzione non valida.

La tabella che segue riassume i casi in cui una frase è stata corretta, non è stata corretta oppure è stato fatto un intervento considerabile non valido.

Classe	Predicato reggente	Segnalato	Non valido	Non segnalato
Predicati di opinione	<i>Pensare</i>	8	0	1
	<i>Essere dell'idea</i>	9	0	0
	<i>Ritenere</i>	8	0	1
	<i>Crederne</i>	8	0	1
	<i>Mettere in dubbio</i>	1	1	7
Predicati desiderativi	<i>Essere auspicabile</i>	6	2	1
	<i>Preferire</i>	8	1	0
	<i>Augurarsi</i>	9	0	0
	<i>Confidare</i>	8	0	1
	<i>Sperare</i>	8	1	0
Predicati valutativi	<i>Essere logico</i>	5	2	2
	<i>Essere felice</i>	8	0	1
	<i>Apprezzare</i>	8	1	0
	<i>Essere raro</i>	9	0	0
	<i>Essere curioso</i>	4	2	3

Tabella 5. Numero di segnalazioni per ogni frase.

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 corrette da un numero elevato di informanti (fra 9 e 7); fra gli elementi restanti, uno viene corretto da 5 docenti e solamente 2 vengono segnalati da meno della metà dei/delle docenti (*essere curioso*: 4 correzioni e 2 riformulazioni; *mettere in dubbio*: 1 correzione e 1 riformulazione).

Prima di passare ai risultati della seconda parte, è necessario spendere qualche parola sull'esempio *mettere in dubbio*: come già menzionato poco sopra, è possibile notare che viene segnalato solamente in 2 casi, mentre 7 fra gli/le informanti considerano la sua costruzione con l'indicativo corretta. A questo risultato corrisponde anche il punteggio di accettabilità medio ottenuto da questa costruzione nella seconda parte del test, che supera la media della classe (3 contro 2,09). Riporto per intero la frase:

8. Non posso mettere in dubbio che è tutto molto divertente se si fanno le video lezioni.

In questo caso, la negazione e il modale *potere* hanno probabilmente esercitato un impatto sulla semantica del predicato, influenzando la percezione degli/delle informanti 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 complete e, di conseguenza, quanto delicato sia il compito del/della docente quando corregge una prova scritta.

Per quanto riguarda le correzioni dal punto di vista qualitativo, 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, ma al modo congiuntivo (9, 10 e 11). In alcuni casi 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 (9 e 10); in altri casi ancora, la forma verbale viene solamente sottolineata (12).

I commenti estesi riguardo all'uso corretto dei modi verbali sono sporadici: in un caso (13), la docente specifica con quali categorie di verbi è necessario usare

l'indicativo e con quali il congiuntivo e in (14)⁶ 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 (15). Mi preme sottolineare che, nelle istruzioni di compilazione, era prevista in maniera esplicita la possibilità di inserire commenti a margine.

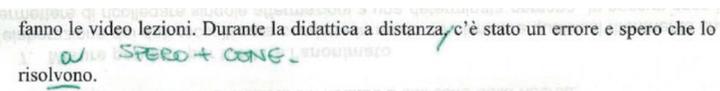
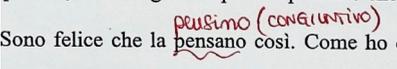
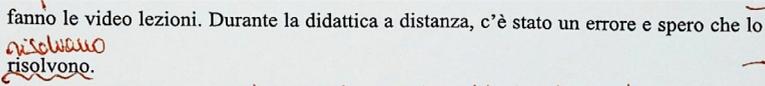
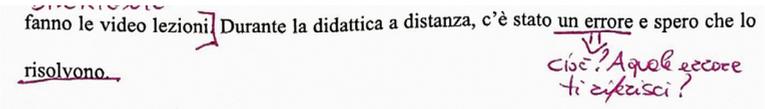
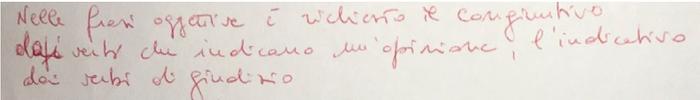
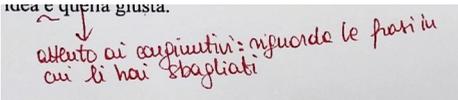
9.	
10.	
11.	
12.	
13.	
14.	
15.	

Tabella 6. Commenti esplicativi ai casi di indicativo pro congiuntivo.

6 È interessante notare che la spiegazione si rifà alla grammatica di Serianni (2016), l'unica a mio sapere che contenga la denominazione “verbi di giudizio”.

Dal punto di vista qualitativo, ciò che abbiamo appena osservato riflette le abitudini dei/delle docenti in contesto naturale, come commentato nel paragrafo precedente.

3.4 Risultati: parte 2

Nella seconda parte del test, è stato richiesto agli e alle informanti di assegnare a tre gruppi di frasi (esemplificate da (5), (6) e (7), paragrafo 3.2) 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.

Nella tabella che segue sono riportate la media, la deviazione standard e il range dei punteggi ottenuti dalle frasi di ogni classe.

Classe	Media	Deviazione standard	Range
Opinione	2,09	0,95	3
Desiderativi	1,24	0,53	2
Fattivo-valutativi	1,96	0,90	3

Tabella 7. Statistica descrittiva dei punteggi ottenuti da ciascuna classe.

Grazie alla media, è possibile notare che i punteggi ottenuti dalle frasi del primo gruppo sono generalmente più alti, seguiti a poca distanza dai predicati fattivo-valutativi; i predicati desiderativi invece ottengono punteggi più bassi. I valori relativi alla deviazione standard e al range ci mostrano, invece, che i punteggi ottenuti sono più omogenei nel caso della classe dei predicati desiderativi, rispetto alle altre classi.

Nei grafici che seguono possiamo vedere in maniera più chiara le differenze fra i punteggi ottenuti dai diversi gruppi di frasi.

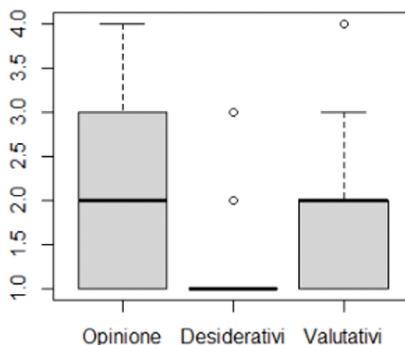


Figura 7. Boxplot dei punteggi ottenuti da ciascun gruppo di frasi.

In primo luogo, si nota che i punteggi ottenuti degli elementi della classe dei 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 fattivo-valutativi) è più ridotto (scatola da 1 a 2, baffo fino a 3), ma mostra comunque che i valori sono più sparsi rispetto al secondo gruppo. Il grafico dei predicati desiderativi, infatti, mostra una scatola 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 complete rette da predicati desiderativi potrebbe essere meno ambigua e meno soggetta all'interferenza di altri fattori, come contesto linguistico e idiosincrasie del/della singolo/a docente, rispetto alle altre classi di predicati indagate; questo porterebbe, dunque, a una maggiore coerenza nei punteggi ottenuti da questo tipo di frasi.

In secondo luogo, è possibile che questi predicati siano semanticamente più simili, rispetto alle altre due classi indagate; questo è visibile nei punteggi che ottengono i singoli elementi di questa classe, piuttosto omogenei. Quest'ultima osservazione si può considerare in sintonia con gli studi sul congiuntivo; in particolare riportiamo le parole di Digesto (2019, p. 227): «Italian seems so far to maintain a “semantic” effect of volitive and emotive verbs on subjunctive selection».

Infine, 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 questa classe può essere dovuta a differenze fra gli/le informanti, 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, sembra che i predicati di queste due classi siano meno simili dal punto di vista semantico.

4. Discussione

4.1 Effetto della scolarizzazione

Grazie all'osservazione dei testi, ho potuto riscontrare che il contesto privilegiato per il verificarsi del fenomeno dell'indicativo pro congiuntivo sono le complete con i predicati di opinione, mentre i predicati desiderativi sono costruiti categoricamente con il congiuntivo; è interessante notare che entrambi questi dati riflettono le osservazioni della letteratura precedente. Riguardo alle altre classi di predicati non è stato possibile trarre conclusioni solide a causa del numero ridotto di occorrenze.

Si è poi indagata la distribuzione dei modi nei testi scritti da alunni/e di scuole differenti; in particolare, è emerso che, nel caso dei predicati di opinione, il fattore "scuola" ha un impatto non casuale sulla scelta del modo: i testi delle SS1 e dell'IP presentano percentuali maggiori di indicativo rispetto ai testi dell'area liceale.

I dati spingono a ipotizzare che l'effetto della scolarizzazione, in termini di grammatica esplicita, esposizione prolungata a testi letterari e pratica di scrittura formale, eserciti quindi un'influenza sulla scelta del modo con questa classe di predicati.

Come interpretare questo risultato? Sappiamo che, quando alunni e alunne si trovano a scrivere un testo in ambiente scolastico, vengono guidati nelle proprie 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)⁷ 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 scuola.

Se consideriamo la lingua dei ragazzi e delle ragazze di area liceale una varietà diafasicamente più marcata verso l'alto, e questo mi viene suggerito anche da altri aspetti del loro stile di scrittura (vd. Zucchini, in preparazione), le differenze riscontrate fra i diversi tipi di scuola nelle complete con predicati di opinione portano a considerare la scelta del modo nella subordinata un *marker* diafasico. Tuttavia, questo si applica solo alle complete rette da questo tipo di predicati e non alle frasi in dipendenza da predicati desiderativi, almeno relativamente ai dati qui esaminati.

È doveroso sottolineare, prima di commentare i risultati del test, che qualsiasi conclusione dedotta dall'osservazione del corpus ha solamente valore di ipotesi proprio a causa delle sue dimensioni; si crede tuttavia che si possano trarre, in ogni caso, spunti di riflessione utili. Inoltre, non essendo questo uno studio longitudinale, si dà per inteso che, quando si parla di effetto della scolarizzazione, si vuole riflettere unicamente sulle differenze fra i testi esaminati in questo lavoro e non fare previsioni riguardo a come evolverà la competenza degli/delle alunni/e di SS1.

7 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 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.

4.2 Atteggiamento dei/delle docenti

Nella seconda parte del contributo, è stata presentata una rilevazione condotta sul campione di docenti che hanno aderito alla raccolta dati. Si è ritenuto necessario, infatti, affiancare ai dati raccolti in contesto naturale altri dati ottenuti, invece, in contesto sperimentale.

In primo luogo, è emerso che, in contesto naturale, l'indicativo pro congiuntivo non viene corretto sistematicamente, mentre nella prima parte del compito la grande maggioranza delle frasi è stata segnalata, senza differenze macroscopiche.

Relativamente alle singole classi semantiche, si osserverà in primo luogo che l'assenza di costruzioni con predicati desiderativi + IND nei testi del corpus non permette di fare confronti con le correzioni apportate sulle frasi di questo gruppo durante lo svolgimento del test; tuttavia, è forse possibile ipotizzare che l'assenza di indicativo sia comunque in sintonia con ciò che emerge dal compito di correzione: la costruzione pare essere scarsamente accettabile, sia per alunni/e, che infatti selezionano sistematicamente il congiuntivo, sia per i/le docenti, come mostrato dall'alto grado di sanzione applicato nel test. Questo risultato si allinea con le osservazioni della letteratura, che indicano il congiuntivo in dipendenza da questi predicati come piuttosto stabile.

Passando ai predicati fattivo-valutativi, le costruzioni con indicativo negli elaborati ammontano a 3 (su 19 costruzioni totali) e solo una viene corretta. 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 test, dal momento che più della metà degli/delle informanti intervengono a correggere le frasi del terzo tipo.

L'aspetto più interessante emerge se si osservano le frasi della prima classe (predicati di opinione). Vediamo infatti che vengono sanzionate dalla maggior parte dei/delle docenti; questo è in contraddizione con i dati rilevati dal corpus, nel quale troviamo un numero piuttosto alto di costruzioni con indicativo (50 su 173), fra le quali molte non vengono sanzionate (10 correzioni totali).

In termini generali, non stupisce che si siano delineate delle differenze fra l'atteggiamento dei/delle docenti in contesto naturale, visibile negli elaborati, e le correzioni riportate nei brani del test. 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 e 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.

La seconda parte del compito di correzione ha permesso di far emergere differenze più sottili fra gli atteggiamenti mostrati nei confronti delle costruzioni con i diversi predicati.

Il risultato più evidente riguarda l'insieme dei predicati desiderativi, che ottengono punteggi bassi e piuttosto omogenei; questo è in sintonia anche con ciò che emerge dall'analisi dei testi, come già osservato per la prima parte.

Fra gli altri due insiemi di frasi, può essere interessante guardare in particolare ai predicati di opinione, che occorrono con frequenza nei testi e permettono dunque di fare osservazioni dal carattere più solido. Ciò che emerge dalla seconda parte è in sintonia con la tendenza degli/delle alunni/e a costruire questi predicati con l'indicativo e con l'atteggiamento non sanzionatorio dei/delle docenti, come evidenzia l'analisi dei testi raccolti e delle correzioni. Tuttavia, nella prima parte gli elementi contenenti gli stessi predicati vengono corretti dalla maggior parte degli/delle informanti: questo ci mostra come la possibilità di dare giudizi diversificati permetta di delineare un quadro più chiaro e dettagliato, rispetto alla modalità di correzione prevista nella prima parte.

4.3 Osservazioni conclusive: come sfruttare la riflessione sul congiuntivo

In conclusione vorrei fare un breve accenno agli spunti didattici ispirati da questo lavoro, e rimando a Zucchini (in preparazione) per ulteriori approfondimenti.

Nella prima parte del compito di correzione, è stato chiesto agli/alle informanti di correggere i brani adottando un metodo standardizzato e sostanzialmente riconducibile a quello tradizionale; i risultati della rilevazione restituiscono un quadro dell'accettabilità dell'indicativo pro congiuntivo sostanzialmente appiattito.

Confrontando la prima parte con la seconda, ed entrambe con le correzioni contenute nel corpus, sono però emerse notevoli differenze, che hanno reso evidenti i limiti del metodo tradizionale di fronte a strutture la cui accettabilità può

essere oggetto di dibattito e dipendere da fattori linguistici e contestuali. Elaborando un metodo che preveda diverse categorie di “errore” o inadeguatezza, sulla falsariga dei 4 giudizi di accettabilità proposti nel compito di correzione, si potrebbe far emergere in maniera più chiara la natura sfaccettata dell’alternanza fra i modi verbali.

In termini più generali, credo che si possa sfruttare a proprio vantaggio la natura eterogenea e camaleontica del congiuntivo, per creare efficaci occasioni di riflessione sulla lingua. In primo luogo, grazie alla letteratura e in base ai dati osservati in questo lavoro, si è potuto vedere come la stabilità del congiuntivo muti a seconda del contesto linguistico.

Quando si affronta questo tema in classe, di conseguenza, non si può prescindere dalla descrizione delle costruzioni in cui appare; questo non è un ostacolo per l’insegnamento, bensì un’occasione di integrare la riflessione sulla morfologia dei modi verbali con quella sull’analisi del periodo.

Inoltre, i contesti in cui è controverso decidere se utilizzare un modo oppure un altro possono costituire un punto di partenza per una didattica basata sulla scoperta. Non sempre risulta chiaro se cambiare il modo in una completiva significhi rendere la frase scorretta, cambiare il significato o renderla più informale. La riflessione sul congiuntivo può dunque essere un’opportunità per trasmettere che non sempre ci sono regole nette, individuabili e universalmente valide, e che l’italiano è variabile e stratificato.

Mancando oggi certezze riguardo alla funzione del congiuntivo, a mio parere la grammatica tradizionale e il metodo deduttivo sono, in questo caso, particolarmente difficili da applicare e possono portare a generalizzazioni; inoltre, come mostrato dal lavoro di Lo Duca (2012), approcciare lo studio del congiuntivo in maniera tradizionale può essere limitante, perché si rischia di porre un filtro alle capacità di osservazione e interpretazione degli/delle alunni/e.

Bibliografia

Ammon, U. (2003), On the social forces that determine what is standard in a language and on conditions of successful implementation, *Sociolinguistica*, 17/2003, 1-10.

- Berruto, G. (2012), *Sociolinguistica dell'italiano contemporaneo*. Nuova edizione, Roma: Carocci.
- Colombo, A. (2011), "A me mi". *Dubbi, errori, correzioni nell'italiano scritto*. Milano: FrancoAngeli.
- Colombo, A., & Piemontese, M. E. (2007), Introduzione. In GISCEL (a cura di), *Educazione linguistica democratica: a trent'anni dalle Dieci tesi* (pp. 9-29). Milano: Franco Angeli.
- Dardano, M., & Trifone, P. (1997), *La nuova grammatica della lingua italiana*. Bologna: Zanichelli.
- Della Valle, V., & Patota, G. (2009). *Viva il congiuntivo! Come e quando usarlo senza sbagliare*. Milano: Sperling & Kupfer.
- Digesto, S. (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.
- Gatta, F. (2002), Osservazioni sul congiuntivo in margine ad una giornata televisiva. In L. Schena, M. Prandi & M. Mazzoleni (a cura di), *Intorno al congiuntivo* (pp. 83-92). Bologna: CLUEB.
- Mari, A. (2016), Assertability Conditions of Epistemic (and Fictional) Attitudes and Mood Variation, *Proceedings of SALT 26*: 61-81.
- Grandi, N. (2018), Sulla penetrazione di tratti neo-standard nell'italiano degli studenti universitari. Primi risultati di un'indagine empirica, in *Griselda-online* (sez. Dibattiti).
- Grandi, N., & Zucchini, E. (in stampa), Tratti neostandard nella scrittura formale giovanile. Un'indagine sulle scuole secondarie di Bologna, *Rassegna italiana di Linguistica Applicata*.
- Lo Duca, M. 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* (pp. 195-244). Giornate bormiesi di

cardiologia: studi in onore di Livio Dei Cas, Centro studi storici Alta Valtellina, Bormio.

Lombardi Vallauri, E. (2003), Vitalità del congiuntivo nell'italiano parlato. In T. Poggi Salani & N. Maraschio (a cura di), *Italia linguistica anno Mille, Italia linguistica anno Duemila* (pp. 609-634). Atti del XXXIV Congresso internazionale di studi della Società di Linguistica Italiana (Firenze, 19-21 ottobre 2000). Roma: Bulzoni.

Meneghini, M., & Lorenzi, A. (2019), *Con le parole*. Bologna: Loescher Editore.

Noonan, M. (2007), Complementation. In T. Shopen (a cura di), *Language typology and syntactic description*, Vol. II. (pp. 52-150). Cambridge: Cambridge University Press.

Prandi, M. (2002), C'è un valore per il congiuntivo? In L. Schena, M. Prandi & M. Mazzoleni (a cura di), *Intorno al congiuntivo* (pp. 29-43). Bologna: CLUEB.

Prandi, M., & De Santis, C. (2019), *Le regole e le scelte. Manuale di linguistica e di grammatica italiana*. Torino: UTET.

Sabatini, F. (1990), Una lingua ritrovata: l'italiano parlato, *Studi latini e italiani*, 4/1990, 215-34.

Santulli, F. (2009), Il congiuntivo italiano: morte o rinascita?, *Rivista italiana di linguistica e di dialettologia*, 11/2009, 151-80.

Schneider, S. (1999), *Il congiuntivo tra modalità e subordinazione*. Roma: Carocci.

Sensini, M. (2020), *In buone parole*. Milano: A. Mondadori Scuola.

Serianni, L. (2016), *Grammatica italiana: italiano comune e lingua letteraria. Suoni, forme, costrutti*. Torino: UTET.

Serianni, L., & Benedetti, G. (2009), *Scritti sui banchi. L'italiano a scuola fra alunni e insegnanti*. Roma: Carocci.

Stewart, D. (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* (pp. 105-122). Bologna: CLUEB.

Wandruszka, U. (1991), *Frase subordinate al congiuntivo*. In L. Renzi, G. Salvi & A. Cardinaletti (a cura di), *Grande Grammatica Italiana di Consultazione* (pp. 415-481). Bologna: Il Mulino.

Zucchini, E. (in prep.), *L'italiano neostandard nella lingua a scuola: il caso dell'alternanza fra indicativo e congiuntivo*, tesi di dottorato, Università di Bologna.