

Il modo congiuntivo e l'italiano L2

Patrizia Manili

Università per Stranieri di Perugia-

Abstract

L'uso del congiuntivo nell'italiano contemporaneo non offre agli apprendenti non nativi indizi chiari e univoci delle sue funzioni: oscilla fra l'espressione di valori modali e la segnalazione della semplice dipendenza sintattica. Nel secondo caso si registra, nell'italiano dell'uso, un'alternanza con il modo indicativo; il che non dipende solo dal tipo di verbo reggente, ma anche da fattori geografici e sociali. Dall'analisi di vari elaborati scritti di studenti stranieri di livello avanzato che hanno frequentato i corsi di livello avanzato, si rileva un uso generalmente corretto del modo congiuntivo e del modo condizionale a causa della riflessione grammaticale e metalinguistica e della tipologia dei compiti assegnati. L'obiettivo di questo modesto contributo è analizzare l'impiego del modo congiuntivo da parte di studenti stranieri di livello avanzato in corsi di apprendimento guidato, di valutare l'incidenza dell'insegnamento sull'uso delle forme specifiche e di delineare quindi un percorso didattico adeguato alle sequenze acquisizionali che non stravolga l'ordine naturale di acquisizione.

Keywords: modo congiuntivo, Italiano L2.

O. Premessa

L'uso del congiuntivo nell'italiano contemporaneo non offre agli apprendenti non nativi indizi chiari e univoci delle sue funzioni: oscilla fra l'espressione di valori modali e la segnalazione della semplice dipendenza sintattica. Nel secondo caso, quando il modo congiuntivo funziona come marca sintattica, si registra nell'italiano dell'uso un'alternanza con il modo indicativo; il che non dipende solo dal tipo di verbo reggente, ma anche da fattori geografici e sociali.¹ Lo studio di Schneider sui testi raccolti nel *corpus* del LIP (*Lessico di frequenza dell'italiano parlato* 1994) rileva che nel parlato la frequenza del congiuntivo è più alta al nord e diminuisce a Roma e nelle regioni meridionali; tuttavia, la variabile diatopica non sembra così significativa, come fa notare Lombardi Vallauri che ha condotto uno studio sullo stesso materiale per valutare la vitalità di questo modo verbale.

Fattore determinante dell'uso sembra essere la formalità: il modo congiuntivo è meno frequente se lo scambio è bidirezionale, come nelle telefonate e nelle conversazioni faccia a faccia. In molti casi (anche nel parlato-scritto), quando il parlante interpreta come reale il contenuto frasale della dipendente, il congiuntivo cede il posto all'indicativo, recuperando la categoria della modalità con avverbi come *forse* o con il tempo futuro. Sembra anche in espansione nell'italiano neostandard la sostituzione del presente congiuntivo con valore esortativo con il tempo imperfetto dello stesso modo: "Lo

facesse pure! Dicesse la verità una buona volta!"².

Dal momento che, dalle indagini condotte sul tema, risulta che nell'italiano contemporaneo il congiuntivo resta maggioritario sia nelle completeive rette dai *verba putandi e optandi* sia nelle completeive introdotte da aggettivi e da congiunzioni quali *affinché, benché, nonostante, qualora, sebbene*, secondo i linguisti non si può parlare di "morte del congiuntivo", che si dimostra ancora in buona salute.

Gli elementi di fragilità di questo modo verbale che si registrano nel parlato informale e nelle varietà substandard, l'opacità della morfologia del tempo presente nelle prime tre persone singolari, la marcatezza di alcune forme come *vada, venga, stia, dia* ecc., rallentano il processo di acquisizione dei non nativi. Le difficoltà aumentano quando la dipendenza sintattica è espressa dal solo modo verbale con la cancellazione della congiunzione subordinativa come: "penso sia già uscito" e, inoltre, il fatto che le stesse forme sono espresse come imperativo non facilita l'acquisizione.

Si può quindi affermare che il congiuntivo è in condizioni di debolezza sia a livello di paradigma (vedi l'adeguamento di *vadi, vadino* da parte degli incolti) sia a livello di completeive (ciò avviene soprattutto quando la principale è ridotta a pura formula del tipo *penso, mi pare* ecc., priva del valore sintattico di reggente).

Come già accennato in un contributo propedeutico a questa ricerca in *Gentes* (2014), durante anni di esperienza nel campo dell'insegnamento della lingua italiana a studenti stranieri presso l'Università per Stranieri di Perugia, ho potuto constatare che gli studenti di livello postbasico che si iscrivono ai corsi di livello intermedio/avanzato sembrano molto interessati all'uso corretto del modo congiuntivo; considerando, infatti, la produzione di questo modo verbale come l'ultimo step nell'apprendimento della morfosintassi, vorrebbero chiarire dubbi e perplessità in proposito fin dai primi giorni di corso, quando invece il Sillabo prevede l'approfondimento di altri aspetti grammaticali e di funzioni comunicative prioritarie per il raggiungimento di quella competenza linguistico-comunicativa che consiste nella capacità di saper usare la lingua nel giusto contesto.

In questi stadi più avanzati dell'interlingua si possono manifestare dei problemi di uso linguistico, a causa di quella insicurezza dovuta alla non dimestichezza con la pluralità di varietà e di registri che coesistono nel panorama linguistico italiano.

L'esigenza di conoscere le norme sociali e culturali su cui orientare i comportamenti durante l'interazio-

1 Sull'uso del congiuntivo nell'italiano contemporaneo cfr. i seguenti testi: Salvi -Vanelli 2005, Lombardi Vallauri 2003, Schneider 1999, Antonelli 2007.

2 Il valore semantico dell'esortazione dell'imperfetto congiuntivo è una varietà centro meridionale, passata nell'italiano dell'uso. Cfr. D'Achille 2003.

ne in L2 aumenta nel momento in cui l'apprendente progredisce nella sue potenzialità espressive e viene a contatto con varietà di carattere più specialistico che si riferiscono ad un determinato settore di attività culturale o sociale (linguaggio tecnico-scientifico, burocratico-amministrativo, linguaggio dei media) e con varietà substandard (varietà regionali, linguaggio giovanile); pertanto, diventa quasi d'obbligo il contatto con la lingua italiana dell'uso definita neostandard o medio-comune (cfr. Sabatini 1985, Berruto 1987).

È frequente il caso in cui studenti che frequentano i nostri corsi di livello avanzato, dopo aver già studiato l'italiano nelle loro università, mostrino la convinzione che usare l'imperfetto indicativo nell'ipotesi dell'irrealtà sia errato e cominciano a vacillare alcune loro certezze, precedentemente acquisite, come quella che da verbi come *pensare*, *credere* dipende il modo congiuntivo.

Questo si deve ad un approccio grammaticale esclusivamente deduttivo e al fatto di non essere esposti alla lingua di comunicazione, ma all'italiano standard di testi scritti (letterari e quant'altro). Sarebbe quindi opportuno ricorrere ad una grammatica che si propone di essere "funzionale e operativa"³ basata su scelte pedagogiche che aiutino gli apprendenti a capire e ad interiorizzare in maniera efficace determinati aspetti di una lingua.

Ciò non esclude il richiamo all'aspetto normativo della lingua attraverso riflessioni metalinguistiche e grammaticali che sono indispensabili qualora, come nel nostro caso, ci si rivolga ad adulti perfettamente in grado di comprendere ragionamenti e regole astratte, di sfruttare strategie di apprendimento. Man mano che il livello di competenza linguistica aumenta, si tende ad utilizzare riflessioni di tipo deduttivo; il maggior numero di conoscenze linguistiche, sociali e culturali a disposizione degli apprendenti adulti di livello avanzato favorisce sicuramente il processo di comprensione.

La mediazione fra questi due approcci ha un ruolo importante per tutto il percorso di apprendimento: lo studente adulto richiede un insegnamento esplicito delle regole e la riflessione metalinguistica tende ad aumentare le conoscenze e a facilitare l'apprendimento linguistico.

Dall'analisi di vari elaborati scritti di studenti stranieri di livello avanzato che hanno frequentato i corsi di livello C1 e C2⁴, si rileva un uso generalmente corretto del modo congiuntivo e del modo condizionale

grazie alla riflessione grammaticale e metalinguistica e del continuo rinforzo della lingua scritta (lettura e rielaborazione di testi di varia tipologia, riassunti, commenti, composizioni guidate). A volte l'accuratezza supera quella dei nativi, pur rilevando qualche difficoltà nella morfologia in relazione alla distanza tipologica delle rispettive lingue madri. Dal *corpus* esaminato risulta che, se in ambito guidato, sull'uso della subordinazione e del modo verbale la segnalazione dello *status* semantico viene appresa senza troppe difficoltà, l'espressione di ciò che si pensi sia il valore della verità della subordinata, sembrerebbe acquisito secondo un ordine pragmatico naturale.

L'obiettivo di questo contributo è analizzare l'impiego del modo congiuntivo da parte di studenti stranieri di livello avanzato in corsi di apprendimento guidato, di valutare l'incidenza dell'insegnamento sull'uso delle forme specifiche e di delineare quindi un percorso didattico adeguato alle sequenze acquisizionali che non stravolga l'ordine naturale di acquisizione.⁵

1. Il corpus

I dati di questo articolo sono stati rilevati dalle produzioni scritte di studenti stranieri di livello avanzato dell'Università per stranieri di Perugia. I 13 soggetti adulti, osservati nell'arco di 6 mesi circa, sono in un'età compresa fra i venti e i trentasei anni e provengono da diverse aree linguistiche: germanofona, anglofona, russofona, asiatica.

Le produzioni scritte sono di varia tipologia: cloze, riassunti, commenti personali su temi già dibattuti in classe, articoli di giornale, lettere di risposta.⁶

2. I soggetti

Degli studenti osservati, una parte ha frequentato per 3 mesi il corso di livello C2 dopo aver già frequentato il corso trimestrale C1, mentre 7 di loro hanno completato (o quasi) il corso di livello più avanzato della durata di 6 mesi⁷. Tutti risultano diplomati, buona parte di loro è in procinto di laurearsi e 6 sono già lau-

5 Sull'ipotesi dell'insegnabilità cfr: Pienemann 1984

6 Gli elaborati scritti comprendono il commento a due testi giornalistici letti e rielaborati in classe attraverso domande aperte, cloze-test, analisi del lessico, argomentazioni libere su affermazioni fornite dall'insegnante in relazione a temi già presentati e discussi, esposizioni in prima persona delle varie opinioni dei personaggi descritti nell'articolo di cronaca presentato, la compilazione di una lettera di risposta che richiedeva di esprimere opinioni e suggerimenti su un tema specifico.

7 La maggior parte degli studenti aveva già frequentato un corso di livello C1 della durata di 3 mesi ed ha continuato lo studio dell'italiano per altri 3 mesi nel corso di livello avanzato C2 della durata di 6 mesi; soltanto 7 studenti, in particolare i soggetti che avevano già studiato la lingua italiana nelle università del loro Paese hanno completato tutto il percorso del C2 frequentandolo 6 mesi.

3 Sul concetto di "grammatica funzionale" o "pedagogica" si confrontino i testi di Ciliberti 1991 e 2015, Andorno 2003.

4 I livelli di competenza si riferiscono ai livelli post-basici del Quadro Comune Europeo di Riferimento per le lingue.

reati. Quasi tutti, oltre alla lingua italiana, conoscono una lingua straniera, qualcuno anche due.

Le motivazioni di base che hanno spinto i singoli studenti allo studio della lingua italiana risultano nell'ordine i seguenti:

approfondire lo studio dell'italiano che hanno già intrapreso nella università del Paese d'appartenenza (anche in vista della laurea);

recuperare o approfondire, per ragioni affettive, la lingua della famiglia (dei nonni o di uno dei genitori);

approfondire interessi di carattere linguistico e culturale nei confronti dell'italiano (storia della letteratura, del cinema, del teatro, dell'arte in genere);

insegnare la lingua italiana come lingua straniera/ utilizzare la lingua italiana per scopi professionali.

Alcuni dati rilevanti per una migliore comprensione delle condizioni in cui si è verificata l'acquisizione sono riportati nella Tabella A.⁸

3. Il modo congiuntivo e il processo acquisizionale

I dati analizzati, in accordo con i più autorevoli studi sull'acquisizione dell'italiano L2, confermano che il modo congiuntivo è l'ultima area del sistema verbale ad essere appresa e si presenta nell'ultimo stadio della scala acquisizionale caratterizzato dal *syntactic mode* (cfr. Givón 1979 e 1995) che richiede strutture come: soggetto-predicato, la subordinazione, la segnalazione delle funzioni semantiche dei casi attraverso l'ordine delle parole, la presenza della morfologia. L'uso del modo congiuntivo si registra, infatti, soltanto dopo lo sviluppo della subordinazione procedendo, progressivamente, da varietà pre-basiche e basiche dipendenti da principi pragmatico-semantiche, a varietà post-basiche sempre più orientate da principi di natura sintattica specifici della lingua d'arrivo.⁹

Il modo indicativo è presente fin dall'inizio, agli stadi basici, specialmente nella III persona singolare, a causa della trasparenza della sua morfologia, mentre invece lo sviluppo del condizionale e del congiuntivo, avviene nel IV stadio del processo acquisizionale non solo per la marcatezza delle forme verbali, ma anche perché questo stadio costituisce l'ultima fase interlinguistica caratterizzata "dai diversi mezzi offerti dalla lingua d'arrivo, dalla distinzione tra fattualità e non fattualità, tra ciò che è presentato come vero e ciò che è ipotizzato o solo desiderato" (G. Ramat 2003).

8 Le abbreviazioni riportate in tabella "unistra" e "p.o" stanno rispettivamente per "università per stranieri" e "paese d'origine".

9 Per quanto riguarda gli studi dedicati più specificamente allo sviluppo della sintassi in italiano L2 cfr. Valentini 1992 e 1994, Bernini 1995, Chini 1998 e 1999.

Inoltre, l'aspetto della controfattualità, che riguarda situazioni non vere o per le quali non esiste la possibilità che vengano realizzate, viene spesso confuso anche da apprendenti di livello intermedio/avanzato con quello della fattualità. L'espressione di queste nozioni, nei primi stadi acquisizionali, viene affidata a mezzi lessicali e pragmatici.

Le ricerche condotte sullo sviluppo della subordinazione in italiano L2 confermano la linea generale di Sato (1990) secondo la quale nelle interlingue iniziali le connessioni logico-semantiche tra le frasi non vengono segnalate esplicitamente, ma si rilevano soltanto giustapposizioni di informazioni accompagnate da coordinatori. La codificazione dei valori modali si costruisce gradualmente: i modali *potere* e *dovere* compaiono abbastanza presto per esprimere la modalità deontica (obbligo, permesso, divieto) ma non quella epistemica che riguarda l'opinione del parlante sul grado di probabilità di ciò di cui si parla.

Si tratta di uno sviluppo semantico generale che vede lo sviluppo della modalità epistemica affidata prima a mezzi lessicali (*forse, penso*) e poi a verbi modali.

Il ritardo con cui si sviluppa la codificazione delle distinzioni di modo (indicativo, condizionale, congiuntivo) va trattato nell'ambito più vasto dell'espressione della modalità degli enunciati, in quanto "la codificazione delle distinzioni modali può essere messa in relazione all'incremento del potenziale espressivo delle singole varietà di apprendimento" (cfr. Giacalone Ramat 2003, pag.99-100), grazie al quale gli apprendenti cominciano ad esprimere oltre alla funzione referenziale, anche quella interpersonale, comunicando all'interlocutore la propria valutazione del contenuto degli enunciati in termini di attualità. La modalità, in particolare quella epistemica, relativa all'atteggiamento del parlante circa il grado di verità del contenuto degli enunciati da lui prodotti, viene espressa con mezzi lessicali e discorsivi anche in varietà postbasiche.

A conferma di ciò sta il fatto che anche l'uso del futuro modale (più specificamente nell'accezione della modalità epistemica)¹⁰, molto frequente nell'italiano neo-standard, tarda a comparire nella produzione dei non nativi, anche in studenti di livello intermedio che hanno imparato ad usare correttamente il modo congiuntivo come marca sintattica. Se, attraverso la riflessione metalinguistica, la lettura e la rielaborazione dei testi scritti, attraverso esercizi di completamento, di trasformazione, di collegamento, essi hanno

10 Il futuro epistemico esprime dubbio, supposizione. (Es.: *Dove sarà Luisa ora? Sarà già partita?*) Il futuro (nell'accezione di modalità deontica) che esprime volontà, intenzione (Es.: *sarò rapidissimo*). Si veda in proposito Berretta in Sobrero (1993) pp. 214-222 e Berretta (2002). in Dal Negro-Garavelli Mortara

concentrato l'attenzione sulla subordinazione e sul modo congiuntivo in modo sistematico fino ad automatizzarne l'uso, non si può affermare altrettanto per il futuro modale, il cui uso è senza dubbio legato al contesto di situazione.

Ho potuto rilevare io stessa che, durante un'attività da svolgere in classe, in cui si richiedeva di individuare e descrivere, scegliendo i mezzi linguistici più appropriati al contesto, alcuni oggetti di non facile identificazione che comparivano in sequenza su uno schermo, gli studenti utilizzavano mezzi lessicali come *forse*, *può darsi*, *probabilmente*, il verbo modale *può essere* o il congiuntivo presente dipendente da *penso*, *credo*, mai il futuro modale.

Come fa notare Giacalone Ramat (cfr. Giacalone Ramat 2003, pp.87-88), dai dati raccolti sull'apprendimento della modalità in italiano L2 , *dovere* non viene mai usato per convogliare significati epistemici, mentre *potere* compare nei casi in cui si formulano ipotesi.

L'estensione del significato dei verbi modali dal deontico all'epistemico è un fatto interlinguistico generale, le cui motivazioni risalgono alla propensione di fare estensioni metaforiche che sembrano cognitivamente radicate nell'essere umano secondo un processo che va dall'implicito al lessicale fino al grammaticale.¹¹ Anche in L1 si rileva una maggior difficoltà nell'acquisizione della modalità epistemica rispetto a quella deontica, in quanto i valori epistemici hanno minor rilevanza comunicativa rispetto a quelli della modalità deontica, "la quale è più strettamente connessa con la funzione interpersonale del linguaggio, prioritaria su quella referenziale, almeno nella primissima infanzia" (cfr. Chini 1995, pag.147)

Lo slittamento dal deontico all'epistemico, infatti, pare svilupparsi dal deontico descrittivo all'epistemico debole fino all'epistemico forte.

L'acquisizione del linguaggio viene considerata, alla luce dei più recenti studi ,¹² come un processo di 'grammaticalizzazione', assunto da cui deriva che le ipotesi grammaticali delle varietà interlinguistiche emergono da usi pragmatici e dipendenti dal contesto, per cui è innegabile che le nozioni di <grammatica> e <uso della grammatica> siano strettamente collegate.

Questo contributo, basandosi sulle precedenti ricerche condotte sulla subordinazione e sulle categorie morfosintattiche nell'italiano contemporaneo, parte dall'assunto che la definizione di frase dipende da parametri di natura sia sintattica che pragmatica.

Già Voghera (1992) rilevava come la nozione di frase fosse derivata dall'analisi del testo scritto e non fosse adeguata alla descrizione della sintassi del parlato e che parametri di natura sintattica e pragmatica concorrono contemporaneamente alla sua definizione.

Il primo parametro, che si riferisce al livello semantico-pragmatico, riguarda la presenza di una predicazione e contribuisce all'informatività, il secondo parametro, che si riferisce al livello sintattico, riguarda l'autonomia, ossia la non dipendenza da costruzioni più ampie, ed entrambi sono in relazione ad un terzo parametro, quello di tipo intonativo (cfr Voghera 1992, pp.121-126).

Ne consegue che l'architettura interna della frase è strutturata primariamente da "un rapporto pragmatico di predicazione che può realizzarsi con mezzi diversi" (cfr. Giacalone Ramat 2003, pag. 121).

Nel caso delle interlingue la predicazione sembrerebbe essere il punto di partenza (vedi l'ordine dei costituenti), ma la sua piena realizzazione sintattica (l'insieme delle relazioni formali) secondo le regole della L1 è soltanto il traguardo finale del processo di apprendimento.

Gli studi effettuati nell'ambito del progetto di Pavia (cfr. Valentini 1992 e 1994, Bernini 1995, Chini 1998e 1999) e i presupposti teorici di natura spiccatamente funzionale del progetto della European Science Foundation (Cfr. Perdue 1993 e Perdue 2000) confermano che principi di natura pragmatica regolano la disposizione reciproca dei costituenti in *topic* e *focus*¹³, principi di natura semantica regolano la disposizione degli argomenti rispetto al verbo e dei modificatori rispetto ai costituenti modificati, principi di natura sintattica regolano la disposizione dei costituenti nella frase in base al loro ruolo sintattico (Cfr Salvi-Vanelli 2005, pp.297-313).

L'interazione fra questi tre livelli genera l'effettiva realizzazione dei singoli enunciati. Non ci sarebbe divergenza tra le varietà native e le varietà di apprendimento nella natura dei principi organizzativi soggiacenti, "le peculiarità degli enunciati delle varietà di apprendimento dipenderebbero invece dal diverso peso attribuito ai tre livelli di organizzazione, dal diverso settaggio di principi specifici, dalla diversa interazione fra principi contrastanti." (cfr. Giacalone Ramat 2003, pag.122).

Secondo il principio dell'ordine naturale i non nativi sanno sfruttare relativamente presto l'ordine delle parole a fini pragmatici anche in relazione ad interesse

11 Sul processo *implicit> lexical>grammatical* cfr Giacalone Ramat 1995, pag.278

12 Si fa qui riferimento alle indagini di Slobin (1985), Cristofaro- Ramat (1999), Giacalone Ramat (2003) e Chini (2002)

13 Il fenomeno si riconduce a quello che Givón (1990) definisce "principio iconico", secondo il quale sussiste una corrispondenza fra la forma linguistica e i dati del mondo esterno, per cui, nell'enunciato, si tende nelle varietà basiche a collocare il *topic* in posizione iniziale e il *focus* in posizione finale

frasi. Ciò è dimostrato dall'uso delle frasi causali normalmente collocate a destra già nelle varietà basiche,¹⁴ dalla comparsa di sequenze preposizionali definite "precursori paratattici", costruzioni mancanti di una marca di subordinazione e realizzate con la giustapposizione di due proposizioni, da quelle che Giacalone Ramat definisce "pre-relative", in cui l'ordine delle parole e il contorno intonativo sembrano costituire il primo stadio di segnalazione sintattica¹⁵ e infine dal meccanismo della giustapposizione di protasi e apodosi nelle ipotetiche senza le adeguate distinzioni di tempo e di modo. Nel suo studio sull'acquisizione delle ipotetiche Bernini ne osserva la precoce comparsa, ma senza marche di subordinazione e di non fattualità.¹⁶ Una volta emersa la struttura ipotetica con la congiunzione *se* nell'ordine protasi>apodosi, l'interpretazione dei diversi gradi di ipoteticità viene spesso affidata al contesto.

Nel processo di acquisizione dell'italiano L2 si rileva un procedere dal deontico all'epistemico e una maggior difficoltà nell'apprendere tempi e modi delle ipotetiche a causa della complessità della lingua *target* e "all'intricata variabilità dell'input, in cui coesistono costrutti standard substandard e misti".¹⁷ Nelle varietà iniziali il grado di ipoteticità si inferisce dal contesto, in quanto il verbo è sempre al presente indicativo; nelle varietà di livello più avanzato si trova spesso il futuro con valore predittivo e qualche imperfetto indicativo. In italiano L2, come in italiano L1, l'emergere delle ipotetiche sembra essere collocato in un processo di grammaticalizzazione in questa successione: frasi causali > causa/ condizione > preipotetiche > ipotetiche predittive generiche >

14 Ho avuto modo di rilevare in una precedente indagine sulla funzione e l'uso dei segnali discorsivi nell'italiano L2 che uno dei soggetti analizzati, una studentessa australiana che aveva frequentato 6 mesi di corsi di italiano 3 di livello B1 e 3 di livello B2, scriveva in un riassunto: "Sfortunatamente non è una risposta esatta, siccome ci sono aspetti positivi e anche negativi" La studentessa, che aveva modo di comunicare in italiano L2 anche fuori del contesto-classe, preferisce l'uso di *siccome*, molto frequente nell'input, ma lo usa al posto di *perché* mantenendo l'ordine principale-subordinata. Il caso inverso è quello di Periklis, studente greco di livello meno avanzato che aveva frequentato i nostri corsi soltanto per 4 mesi e nella stessa prova scriveva: "E perché il loro stipendio era poco all'inizio hanno deciso di non toccare le cose al supermercato, perché dovevano pagare rate e debiti". Antepoendo la causale, non riesce più a tenere a bada le sue argomentazioni e usa *perché* al posto di *siccome*. Cfr Manili (2004, pag 172).

15 Cfr. il seguente esempio in Giacalone Ramat (2003, pag.173): *nella s/borsa di : signore c'è una ladro + canta*

(nalla borsa del signore c'è una radio che suona).

16 Si veda il seguente esempio in Bernini (1994): *io non pago - centocinquanta, dove io dormire (se non pagavo centocinquanta, dove dormivo?)*.

17 \ Idem

controfattuali presenti > controfattuali passate.

Nei nativi, tuttavia, si riscontra la tendenza a marcare la protasi con il congiuntivo imperfetto a causa della trasparenza semantica (valore non fattuale), mentre invece nei non nativi, le cui difficoltà sono più di carattere morfologico che cognitivo, prevale il principio di marcatezza formale: si preferisce introdurre la marcatezza morfologica nelle strutture non marcate; di conseguenza l'uso di marche di modo verbale con modalizzazione epistemica è più frequente nell'apodosi che nella protasi. (cfr. Calleri 1995, Bernini 1994, Chini 1995) Anche i dati da me raccolti nel *corpus* del 2004 sulla produzione orale di studenti dell'Università per stranieri confermano questa tendenza, che non viene invece riscontrata nelle produzioni scritte che saranno qui esaminate.

Le peculiarità della lingua di arrivo diventano, nelle varietà postbasiche, più rilevanti e gli studi tipologici sulle gerarchie di marcatezza¹⁸ confermano che, anche a livello sintattico, le strutture non marcate sono apprese prima delle strutture più marcate.

La subordinazione, completamente assente nelle varietà basiche, non risulta fondamentale per soddisfare i bisogni comunicativi degli apprendenti e, spesso, il rapporto gerarchico fra due proposizioni (o la funzione pragmatica di mettere eventi in secondo piano nelle narrazioni) può essere espresso in maniera paratattica. "La stessa funzione logico-semantica (causalità, connessione ecc.) può essere codificata mediante costruzioni sintattiche e morfologiche diverse anche all'interno di una stessa lingua." (cfr. Giacalone Ramat 2003, pp.159-161).¹⁹

I dati raccolti dalle ricerche sulla subordinazione e l'italiano L2 da Chini 1998, Giacalone Ramat 1999 e Valentini 1998 confermano la precocità di acquisizione delle avverbiali rispetto alle complete e alle relative e questo fenomeno sembra essere giustificato dal diverso grado di incassatura (*embedding*) sintattica della subordinata, nel senso che le prime "si collocano allo stesso livello del nodo occupato dalla principale, mentre complete e relative si collocano a livelli inferiori rispetto al nodo della principale" (cfr Giacalone Ramat 2003, pag.161).

Dai *corpora* da me esaminati in precedenti ricerche (Manili 2004) risulta altresì che le complete sono apprese dopo le avverbiali e che vengono apprese prima le *complete* esplicite introdotte da *che* con il verbo all'indicativo e con l'apparenza di proposizioni indipendenti.²⁰

18 Si fa riferimento agli studi di Greenberg 1966 e Cristoforo-Ramat 1999

19 Si veda in proposito Giacalone Ramat 1995 e Ferrarsi 1999.

20 Ciò sembra confermare la tesi (Givón 1990) secondo

L'acquisizione tardiva delle completeive esplicite sembra oscillare a lungo tra paratassi e subordinazione e sembrerebbe essere dovuta in parte alla scarsa integrazione della subordinata con il verbo reggente, ma anche a fattori di carattere testuale. I dati raccolti da Chini in un'indagine sulla narrazione in apprendenti tedescofoni dimostrano che il passaggio dalla coordinazione alla subordinazione è dato da costrutti coordinanti attraverso elementi anaforici (come *perciò, così, per questo, allora*), ossia da una connessione interproposizionale essenzialmente paratattica, a quella più integrata della subordinazione. Osservando la subordinazione secondo un approccio discorsivo-funzionale, la studiosa sottolinea l'incidenza della stretta simmetria tra ruolo sintattico di dipendenza e informazione di background: "i non nativi si attengono più scrupolosamente al principio secondo cui una frase subordinata veicola informazioni di sfondo, mentre nei nativi le secondarie fanno talora parte del primo piano." (cfr: Giacalone Ramat 2003, pag.176).

Questa indagine, pur esaminando esclusivamente la produzione scritta di studenti di livello avanzato, conferma che le caratteristiche semantiche dei verbi reggenti e la motivazione funzionale di mantenere trasparenti le relazioni fra forma e funzione sembrano determinare la forma della completeiva. Dagli elaborati non si evince soltanto che l'apprendimento del modo congiuntivo come marca di subordinazione è facilitato dalla riflessione grammaticale e metalinguistica e dalla peculiarità dei compiti distribuiti, ma anche che l'uso del congiuntivo modale, quello "tematico" (cfr. Salvi/Vanelli 2004, pag.258-59)²¹ in cui la subordinata non fa da sfondo, ma convoglia l'informazione principale, genera confusione o viene semplicemente evitato.²²

4. Le produzioni scritte

I dati del *corpus* sull'uso dei segnali di articolazione del discorso in italiano L2, in ambito di apprendimento guidato (cfr. Manili 2004), confermano in larga parte i dati sull'acquisizione dell'italiano in contesto spontaneo nella produzione orale, ma quelli delle produzioni scritte coincidono solo in parte.

Per quanto riguarda il modo congiuntivo si può rilevare la stessa discrasia: se, nella produzione orale, il procedimento è simile a quello dei non nativi che ap-

prendono l'italiano spontaneamente (preferenza per la giustapposizione e la coordinazione, uso dell'indicativo dopo i verbi di opinione ecc.), nella produzione scritta degli studenti di livello avanzato si rileva il ricorso alla subordinazione e una discreta accuratezza nella pianificazione del discorso.

Si registra infatti l'uso del congiuntivo in dipendenza dei *verba putandi, optandi*, dell'imperfetto congiuntivo nella protasi del periodo ipotetico. Il confronto fra i dati della produzione orale e quelli della produzione scritta dell'indagine condotta nel 2004 confermano, nei testi scritti, l'incidenza della riflessione grammaticale, del continuo rinforzo della lingua scritta nello sviluppo della subordinazione e dell'uso del modo congiuntivo.

In questa sede mi sono riproposta di esaminare soltanto le produzioni scritte di studenti di livello avanzato, analizzandole durante il percorso di 3/6 mesi, dal momento che la durata del corso C2 è stata di 6 mesi, ma buona parte degli iscritti ha frequentato solo il primo trimestre.²³

Quasi tutti gli iscritti, secondo i risultati del test d'ingresso somministrato prima dell'iscrizione, sembravano possedere una competenza linguistica adeguata al livello del corso, dal momento che 6 di loro avevano già frequentato il corso di livello C1 nello stesso anno o in precedenza ed hanno frequentato il C2 per 3 mesi; 7 studenti hanno completato (o quasi) l'intero percorso: Anna, Julia, Maria, Maorong, Natalia, Reshna e Yuko.

I testi prodotti dagli studenti del corso C2, che hanno avuto un periodo più breve di apprendimento guidato, sono caratterizzati da una tessitura testuale meno coesa e più paratattica, il congiuntivo compare sporadicamente in clausole di carattere frasale in dipendenza dei *verba putandi/optandi* e, solo con il crescere delle competenze morfosintattiche, compare in quelle di carattere nominale.

Ne è un esempio la produzione di Ella, ucraina, la quale non ha studiato continuativamente l'italiano, ha frequentato un corso per 6 mesi presso la sua università e due anni dopo, appena laureata, ha frequentato a Perugia un corso intensivo di 1 mese e poi il corso avanzato per 2 mesi. Nel commento all'articolo su "L'Italia, paese dei ragazzi a vita" scrive: "Non posso immaginare che un uomo così essere un padre. Io credo che i genitori non hanno voluto a separare il figlio (...) Secondo me, Italia dovesse risolvere questo problema".

Anche se la modalità viene comunque espressa, la studentessa non usa mai il modo congiuntivo, tranne

la quale le lingue sarebbero passate dal modo pragmatico al modo sintattico e, durante questo processo, le completeive, originariamente proposizioni indipendenti, sarebbero state integrate alla principale.

21 Si veda anche Schneider 1999.

22 Usato in frasi come: "Mi fa piacere (il fatto) che tu venga", "Che vengano è sicuro", il congiuntivo 'tematico' esprime fatti che possono considerarsi come acquisiti.

23 Questo mi ha permesso di fare un confronto fra i risultati di coloro che hanno frequentato solo per 3 o 4 mesi e quelli che hanno completato l'intero corso.

nella frase che riprende tale e quale dal *cloze* precedentemente effettuato sullo stesso argomento: “*Non è possibile, non è normale che il ragazzo di 32 anni sia poco incline a diventare padre*”.

Lidia, l'altra studentessa ucraina, dopo aver studiato l'italiano nel suo Paese, ha frequentato 1 mese di corso intensivo C1 e 3 mesi di corso C2 ed ha praticato la lingua italiana come guida turistica per un breve periodo. Produce testi scritti ben pianificati, utilizza segnali di coesione e di ripresa anaforica, pur prediligendo le costruzioni paratattiche.

I maggiori problemi si rilevano nell'uso del congiuntivo nelle soggettive piuttosto che nelle ipotetiche: “*I ragazzi americani da giovani si sentono come se fossero adulti. Infatti è normale che un diciottenne va via da casa per vivere per conto proprio*” e prosegue: “*Suona strano che una persona, superata da tanto tempo la maggior età, si fa chiamare ancora ragazzo*”.

Anche i soggetti che non hanno studiato l'italiano prima di iscriversi all'università per stranieri o non hanno frequentato i corsi continuativamente sembrerebbero non avere problemi a marcare la protasi con i congiuntivi nelle ipotetiche. Alcuni usano nell'apodossì il presente indicativo o il futuro, legato al dominio delle intenzioni e delle predizioni, come una prima approssimazione del condizionale che, come avviene per i nativi, sembra porre più problemi del congiuntivo imperfetto, solitamente ritenuto più difficile e tardivo in italiano L2. (Cfr. Chini 1995)²⁴

Pei, la studentessa cinese che ha studiato non continuativamente l'italiano per quasi un anno nei nostri corsi, mostra, nei vari commenti scritti, lacune di carattere morfologico e incertezze nello sviluppo della subordinazione, ma marca le protasi con il congiuntivo imperfetto: “*spende (si spenderebbero) tanti soldi per fare benzina, se si avesse la macchina. Purtroppo se avesse uno stipendio normale, sarebbe difficile avere una vita comoda*.” E più avanti: “*Poi se si fosse fidanzato o sposato, la situazione sarebbe peggio, perché...*”.

Nel commento scritto della cinese Yanan allo stesso articolo giornalistico non si rilevano problemi nella morfologia e la pianificazione del discorso risulta più curata: “*Quindi, è possibile che il ragazzo di 32 anni sia poco incline a diventare padre. Se lo è diventato sarà un simpatico amico più che modello di vita*”, ma poi alla fine del testo conclude: “*E' possibile che loro (i ragazzi trentenni) vogliono stare soli e senza figli*”. Nel tema li-

bero scrive: “*Parlavo l'inglese con il tabaccaio, credevo che potesse capire, ma non parlava inglese ...*” e conclude: “*Senza l'aiuto dei genitori, sembra una cosa impossibile. Però un giorno tutti quanti dovranno perderli, penso che sia meglio prepararsi ad affrontare questa situazione prima che accada*.”

Yanan, prima di iscriversi al corso C2, che ha frequentato per 4 mesi, aveva studiato l'italiano per 1 anno nella sua università curando molto la produzione scritta, tuttavia nei suoi elaborati permane l'incertezza nell'uso del congiuntivo nelle soggettive. L'unica soggettiva corretta è quella ripresa testualmente dal testo giornalistico.

In questi soggetti, con lingue madri tipologicamente distanti dall'italiano, si richiede un percorso di apprendimento più lungo e articolato per raggiungere gli stessi risultati nello sviluppo della subordinazione.

Infatti, nello studente cinese Maorong, che ha completato il corso C2 ed ha frequentato i nostri corsi per più di un anno, si rilevano dei miglioramenti. Nel primo commento all'articolo di cronaca scrive: “*Se l'avessero saputo prima, non sarebbe stati così tanto feriti, almeno non sarebbe saltati dalla finestra*” e continua: “*È una cosa che valga la pena di studiare. Spero nel mio paese che i giovani possano imparare come si viva e si possa migliorare la qualità della vita*”.

Nella lettera di risposta, compito elaborato nell'ultimo mese di corso: “*Mi dispiace che tu adesso sia di cattivo umore, non preoccuparti, perché pensi che sia una cosa impossibile da risolvere. È normale che questo fatto famigerato succeda in ogni famiglia. Benché ti abbia portato qualche guaio tuo suocero, dovresti ancora prendere la cura di lui. (...) Qualora tu tratti tuo suocero come un bambino è più facile che lui comprenda quello che lui abbia fatto. Può darsi che la situazione diventerà meglio, se voi cambiate l'idea spesso, così (...) Praticamente siccome sono un' 'estranea' alla tua famiglia, non ostante io voglia aiutarti tanto, però veramente non so come posso fare (...) Benché nella nostra vita ci sia qualche problema la cosa più importante è che tu abbia sempre la speranza*”. Conclude: “*Insomma ti voglio bene, credo che tu abbia la capacità di risolvere tutto. Con affetto*”.

Maorong usa nella sua produzione il modo congiuntivo in dipendenza dei verbi di opinione, di speranza, di volontà e, nella prima composizione, sembra che il condizionale passato gli ponga maggiori problemi del congiuntivo trapassato; in seguito, con il progredire della competenza morfosintattica, ha cominciato ad usare le concessive con il modo congiuntivo e ad introdurre gli ordini marcati, a formulare correttamente le soggettive.

È comunque innegabile che la tipologia del compito incida in senso positivo sulla struttura sintattica. Il fe-

24 La trasparenza semantica sembrerebbe facilitare l'apprendimento dell'aspetto ottativo del tempo imperfetto, malgrado il grado di marcatezza. Ho avuto modo di rilevare, nella precedente indagine sull'uso dei marcatori in apprendenti non nativi, che magari, seguito dal congiuntivo imperfetto con valore ottativo, veniva appreso prima di magari usato con il modo indicativo con la funzione di marcatore conversazionale.

nomeno si può rilevare in misura maggiore in soggetti che hanno studiato l'italiano nel proprio paese d'origine e, ricevendo un insegnamento formale, si sono applicati nelle attività di lettura e di scrittura.

I soggetti che hanno appreso l'italiano in contesto sia spontaneo che guidato o che interagiscono senza difficoltà appaiono meno influenzati dalla tipologia del compito e privilegiano la funzione semantico-discorsiva anche nelle produzioni scritte; prediligono usi dell'italiano parlato, ampiamente condivisi dall'italiano scritto (alta frequenza del presente indicativo, intercalari, strutture paratattiche, uso del che polivalente e frasi scisse). È il caso di Pham e di Ivano.

Pham, studente vietnamita, dopo aver studiato la lingua italiana nella sua università, ha frequentato il corso C1 per 3 mesi e il C2 per il primo trimestre, per poi iscriversi al nostro corso di laurea e conseguire la doppia laurea²⁵ per insegnare l'italiano nel suo paese. In Vietnam ha sempre interagito con il docente di madrelingua e con un amico italiano.

I suoi testi scritti risultano testualmente coerenti e coesi, la modalità ipotetica viene espressa esplicitamente e vi si possono rilevare ordini marcati ed anche frasi scisse. Es: *Se possibile, loro, i ragazzi trentenni, vogliono stare senza impegni.(...) Questo discorso non c'è che spieghi tutto, ma ci serve per ...*²⁶ Nella composizione libera: *“E che problema ci sarebbe? Il problema più grosso è che i soldi per lo studio non siano arrivati sempre al tempo(...)”*

Nell'ipotesi seguente marca l'apodosi: *“perché se faccio così, i miei potrebbero preoccuparsi tantissimo per me”* e conclude: *“Conosco tanti amici qui e mi possono aiutare un po'se mi trovo in situazioni imbarazzanti”*.

Ivano, studente di origine albanese, prima di iscriversi ai nostri corsi, non aveva studiato l'italiano, ma l'ha appreso spontaneamente interagendo con i nativi, perché a ha lavorato a Milano per quasi un anno. Ha frequentato presso la nostra università un corso intensivo di 1 mese, 3 mesi di corso C1 e 3 di C2, con l'obiettivo di iscriversi alla facoltà di architettura. Anche le sue argomentazioni sono vivaci, caratterizzate da esclamazioni, frasi scisse, perfino di *emoticon*. Nel commento all'articolo giornalistico scrive: *“Anch'io ho sempre pensato che le mamme in genere sono troppo tenere con i figli. In quel caso il problema è che la mamma non ha pensato prima, perché il figlio di cui stiamo parlando ha 26 anni!”* (...) *“Spesso incontriamo genito-*

ri che non si rendono conto del fatto che, se i figli hanno tanti difetti, la colpa è di loro stessi”

Nella composizione libera sulle città d'Italia: *“E la cosa più interessante è che è proprio così!(...) “Roma, Venezia, Perugia, Napoli ecc sono queste le città che si devono visitare per prime e poi, se qualcuno avesse parecchio tempo per viaggiare, potrei esplorare anche le province.”*

I soggetti che hanno frequentato il corso C2 per 6 mesi, hanno studiato la lingua italiana per lunghi periodi esercitando contemporaneamente le quattro abilità e quasi tutti sono spinti dalla motivazione di poter sfruttare la competenza in italiano L2 nel campo dell'insegnamento oppure in altri campi professionali.

Ne è un esempio Natalia che ha insegnato il francese in Russia e, dopo aver studiato per 1 anno e mezzo l'italiano nel suo paese, ha frequentato 5 mesi il corso C2 con l'obiettivo di insegnare poi anche la lingua italiana. Avendo soggiornato varie volte in Umbria presso un'amica italiana, mostra di saper interagire con i parlanti nativi. Nelle sue produzioni si rilevano costruzioni paratattiche, subordinate causali e temporali e pochissime subordinate con il congiuntivo; tuttavia i testi sono ben pianificati e coerenti dal punto di vista semantico e testuale.

Dopo aver descritto, con questo stile colloquiale, un piccolo sobborgo di Spello: *“Certo, non è una città d'arte: non ci sono i musei, i teatri, non c'è la vita movimentata. Ha, però, qualcosa in più questa cittadina, che porta il nome semplice di Collepino.(...)”*, esprime la sua opinione personale: *“Penso che per la sua posizione privilegiata per i suoi tesori umili ed eterni, il borgo intatto e bellissimo di Collepino possa essere una delle capitali importanti del questo paese. Anzi, penso che le cittadine così sono un vero capitale dell'Italia, che fin adesso sembra apprezzato troppo poco.”*

L'aspetto epistemico della prima oggettiva è ben definito, mentre nella seconda, dipendente ancora da *penso*, l'indicativo presente *sono* tende a sottolineare il fatto che sono i piccoli borghi il vero capitale dell'Italia.

Anche Reshna e Yuko hanno intenzione di insegnare l'italiano rispettivamente in Pakistan e in Giappone nelle loro università.

Reshna, laureata in lingue, insegna già l'italiano, che ha studiato per 2 anni, prima di laurearsi, presso una scuola privata e vorrebbe insegnarlo in un'università del suo paese. Nel sue produzioni l'uso del modo congiuntivo oscilla tra marca di subordinazione e marca di modalità: *(Il giornalista) esamina il fatto che un giudice obblighi una madre ad ospitare a casa l'antipatico e presuntuoso figlio maggiorenne, benché costui abbia ventisei anni e sia economicamente indipenden-*

25 L'Università per stranieri di Perugia ha stipulato delle convenzioni con altri paesi per permettere agli studenti di conseguire la doppia laurea nell'insegnamento della lingua italiana e il Vietnam è uno di questi.

26 L'esempio conferma che nello sviluppo interlinguistico, tra gli ordini marcati, si privilegiano quelli presentativi. Cfr in proposito Chini 2002.

te. Chiarisce però che, secondo lui, non siano colpevoli i figli grandi che rimangono a casa, ma i genitori (...) nel tema libero: "E' ovvio che una città tanto affollata da ruderi e scavi archeologici non possa offrire(...) Benché non avessi viaggiato molto in provincia, ho avuto modo di conoscere tanti italiani, e per amicizia e per lavoro." Conclude: *Mentre è vero che il solo turismo non aiuti tanto a conoscere una cultura, non direi che bisognasse cominciare dalla provincia*".

Yuko si è appena laureata ed anche lei come Reshna, dopo due anni di studio dell'italiano nella sua università è venuta a perfezionare le sue competenze prima nel corso intermedio per 1 mese e poi nel corso di livello più avanzato. Si notano discreti progressi dalla prima all'ultima produzione scritta. Nel commento all'articolo sui "corsi di sopravvivenza" scrive: " *Perché credo che sia molto importante sapere come vivere. In Giappone, non so se ne abbia uno (di corso di sopravvivenza).... Meno male che ci siano gli uomini che abbiano voglia di imparare queste cose. Forse per loro è veramente successo, ma credo che cambiare abitudine sia difficile(...)* Per fortuna che le piaccia lavorare in casa(...) ma se mia madre non potesse lavorare più mio padre dovrebbe seguire questo corso. Penso che in Giappone ci siano tante coppie come i miei". Conclude così: "Poi, quando stabilisce questa nuova abitudine, i corsi di sopravvivenza non si avrà bisogno più".

La studentessa giapponese confonde la marcatezza pragmatica con quella sintattica e usa il modo congiuntivo dopo *meno male che* e dopo *per fortuna che*, tenta poi una dislocazione a sinistra tralasciando la preposizione e la particella pronominale di ripresa: "di corsi di sopravvivenza non si avrà (= non ce ne sarà) più bisogno".

Nelle prove successive usa con sicurezza il congiuntivo per marcare la subordinazione ed anche per 'modalizzare' i suoi enunciati: "Può darsi che (il giornalista) abbia definito una nuova categoria sociale"; nella lettera di risposta: *Come va? Spero che tu stia meglio dopo esserti sfogata. Non sapevo che tu fossi così stressata: Ti capisco bene. Ma ti consiglio di non pensarci. Altrimenti diventerai pazza! (...) Meno male che Giuseppe è devoto a suo padre. Forse potresti chiedergli di occuparsi del padre la domenica ...ci sarebbero due vantaggi: ti distrarresti ogni domenica e potreste condividere le difficoltà. (...)E' vero che tra il dire e il fare c'è di mezzo il mare: Può darsi che Giuseppe sia troppo stanco per il lavoro, ma ho paura che ti ammali per il troppo stress. Insomma, se fossi in te, farei così.*" Si congeda così: "Speriamo che tutto vada bene. Stammi bene."

Julia, austriaca, già laureata, ha studiato l'italiano per due anni nei suoi corsi universitari e si è iscritta al corso di livello avanzato per perfezionare sia le cono-

scenze linguistiche che quelle culturali, dal momento che dovrà laurearsi presentando una tesi di laurea sul Rinascimento italiano.²⁷

Nella composizione scrive: "Certo che all'inizio non è facile vivere senza i genitori e non tutto riesce sempre benissimo, però io penso che le esperienze reali possano insegnare molto di più(...)" E prosegue: "Quando mi sono trasferita qua sapevo almeno come cucinare benché fossero piatti semplici (...) Se avessi bisogno di più soldi, sinceramente non lo chiederei mai al mio padre, anche se so che lui mi darebbe di più senza problemi. Nella conclusione: "Penso che ogni giovane persona con un po' di pazienza, voglia e sforzo ce la fa benissimo anche da solo".

Julia, come Natalia, sottolinea la sua conclusione con un verbo di opinione seguito da un presente indicativo, che, con forte probabilità, interpreta come reale il contenuto della dipendente.

Anna, studentessa polacca, ha studiato l'italiano per un anno nella sua università ed ha frequentato il corso C2 per 5 mesi, dopo aver seguito un corso intensivo mensile di livello C1. Prima di arrivare a Perugia, aveva soggiornato per 3 mesi a Firenze dove vive il suo ragazzo italiano. Il motivo che l'ha spinto a proseguire gli studi è stato quello di stabilirsi in Italia, una volta conseguita la laurea.

Nel primo commento all'articolo giornalistico scrive: "(...) Ma non è sicuro che uno che conosca perfettamente le parole della canzone sia pronto per diventare padre." Nel tema libero introduce anche ordini marcati: "E' giusto che il mondo di oggi non sia più quello dei nostri nonni ...(...) È così che i giovani di oggi soprattutto negli Stati Uniti dove il progresso è in avanguardia sono incapaci di vivere da soli". Nel secondo commento: "Recentemente una madre ha estromesso suo figlio da casa perché lo trovava insopportabile e, siccome aveva ventisei anni e anche un lavoro, pensava che il tempo fosse giusto (...) (il giornalista) teme che i genitori si tengano i figli a casa per troppo tempo e che sia meglio metterli fuori (...)" Nella conclusione: "Poi si rendono conto che allevare i figli nella bambagia li rendono incapaci di cavarsela da soli e dopo pensano che tutto sia dovuto a loro."

Maria, laureata in Economia, ha già iniziato a collaborare con un'azienda italiana di import/export in Svezia e vorrebbe perfezionare il suo italiano per progredire nella carriera.

La studentessa svedese, che, prima di iscriversi al corso C2, aveva studiato l'italiano per 1 anno presso la sua università e 3 mesi nella nostra, scrive le sue argo-

27 Nei corsi di livello avanzato dell'Università per stranieri di Perugia, oltre ai corsi di lingua italiana, si frequentano corsi di cultura italiana: di storia, di storia dell'arte, del cinema, della musica, del teatro ecc.

mentazioni marcando con il congiuntivo le subordinate, anche quando queste convogliano l'informazione principale. Es: "(...) *dopo un momento di riflessione, però, mi sono accorta che questo problema è più grande di quanto si possa immaginare(...)* I miei 'professori di vita' sono stati senza dubbio i miei genitori, ai quali rivolgo domande ancora oggi. Tuttavia sono sei anni che vivo da sola e posso dire che me la cavo molto bene! Tornando all'articolo, oso dire che se quegli studenti fossero stati più a casa e avessero parlato di più con i loro familiari anziché cercare valori superficiali, non ci sarebbe bisogno dei corsi di 'vita vera'.

Nel commento all'altro articolo: "È un testo giornalistico che parla del fenomeno degli uomini italiani che, benché abbiano più di trenta anni, si comportano (...) Secondo il giornalista queste persone esistono e non sembra che il numero stia diminuendo. Anzi, lui teme che la situazione peggiori". Nella lettera di risposta: "Vedendo il tuo problema, sono contenta che mia suocera stia all'estero da due anni. Io, al posto tuo, mi sentirei uguale. Da una parte, l'uomo sta invecchiando, poveretto, e penso che il suo atteggiamento sia normale per la sua età. (...) Non è giusto che tu debba subire l'arteriosclerosi di tuo suocero (...) Secondo me, tu dovresti parlare con Giuseppe e spiegargli come ti senti. Può darsi che lui si senta in colpa."

In conclusione. "Spero che la situazione migliori presto. Fammi sapere come si risolve".

5. Analisi dei dati

L'analisi dei dati, come si evince dalle Figure 1 2 e 3, parrebbe confermare che l'esposizione ad un insegnamento formale abbia effetti positivi sullo sviluppo della subordinazione e della codificazione dei modi congiuntivo e condizionale,.

Il gruppo B, composto dai soggetti Anna, Julia, Maria, Natalia, Maorong, Reshna e Yuko, che hanno studiato l'italiano nel loro paese per periodi relativamente lunghi ed hanno poi completato il corso C2, dimostrano una maggior competenza del gruppo A, composto da coloro che, in precedenza, hanno appreso l'italiano spontaneamente o non l'hanno studiato continuamente o non hanno frequentato il corso di livello avanzato per l'intero semestre, come Ella, Ivano, Lidia, Pei, Pham, Yanan.

I contesti in cui compaiono i primi congiuntivi sono quelli ipotetici, prima ancora del modo condizionale che sembra porre maggiori problemi a causa della morfologia meno chiara e trasparente di quella del congiuntivo imperfetto.

Si confermano altresì gli effetti positivi dell'esposizione all'insegnamento formale, in particolar modo per quanto concerne la composizione dei testi scritti, data la peculiarità dei compiti linguistici che consente

tempi più lunghi di risposta e permette di ricorrere alla riflessione grammaticale e metalinguistica. Talvolta, apprendenti di lingue madri tipologicamente distanti o coloro che hanno appreso l'italiano spontaneamente o l'hanno studiato per tempi brevi, tendono a ipergeneralizzare l'uso del modo congiuntivo. Bisogna inoltre considerare che, essendo il congiuntivo uno degli ultimi modi verbali ad essere appresi, diventa più evidente l'influenza delle varietà tipologiche della lingua di arrivo. Questo fenomeno potrebbe avvicinare l'acquisizione del congiuntivo degli apprendenti non nativi a quella dei nativi.

Sembra confermare questa ipotesi il fatto che gli studenti più competenti, nelle composizioni libere o nei compiti più comunicativi (come scrivere una lettera di risposta), prediligono quelle strutture che hanno una maggior funzionalità comunicativa, in cui è preponderante la funzione semantico-discorsiva rispetto a quella di tipo prettamente formale.

Il fatto che i soggetti che hanno esercitato contemporaneamente le quattro abilità preferiscano, nelle produzioni libere, argomentare ricorrendo alla paratassi, usando focalizzatori, marcatori conversazionali, ossia tratti più vicini al parlato, conferma che anche gli apprendenti guidati, quando usano la lingua in esercizi non puramente scolastici, ma ancor più in conversazioni naturali, si comportano in maniera molto simile agli apprendenti spontanei (cfr. Manili 2004).

Sarebbe oltremodo interessante svolgere un'indagine più approfondita sulla produzione orale degli stessi soggetti e verificare se, a livello sociolinguistico, ci sia una parziale coincidenza, per quanto riguarda i tratti di semplificazione, fra l'italiano di stranieri e le varietà substandard dei nativi. Anche chi apprende l'italiano in contesto guidato, come gli studenti da me esaminati, può essere esposto dopo 9 mesi o un anno di permanenza in Italia a input substandard²⁸. Infatti, anche se la consapevolezza metalinguistica acquista un peso maggiore, essa è comunque legata allo "stile di apprendimento" che si colloca in una via di mezzo fra la dimensione sociale e quella individuale.

6. Approccio formale o funzionale?

Il modo congiuntivo, di solito, viene introdotto dalle grammatiche come paradigma sotto la morfologia del verbo, per poi ricomparire più tardi nella subordinazione. Si prescinde

completamente dalla semantica, omettendo le espressioni linguistiche di modalità ed anche la rile-

28 L'indicativo in dipendenza dei *verba putandi* sembra essere un tratto diatopicamente marcato proprio dell'Italia Centrale (in parte della Toscana) e da qui si è espanso nella penisola con forti oscillazioni dell'uso. Cfr in proposito Lorenzetti 1991, Bruni 1992, D'Achille 2003.

vanza dell'informazione veicolata dalla subordinata.

Si propone quindi, nella didattica, una grammatica 'operativa' che combini contenuto e forma, e che, senza prescindere dalle funzioni che le forme linguistiche svolgono, ne esamini le codificazioni alla luce del contesto e dei valori pragmatici.

Ai fini del raggiungimento di una competenza linguistico-comunicativa che permetta al discente di esprimersi correttamente ed appropriatamente in ogni situazione, sarebbe opportuno, a livello metodologico, mediare i due momenti, funzionale e strutturale, utilizzando un input che permetta di focalizzare l'attenzione sulle differenze tra parlato e scritto, sulle regole sociali per cui si distinguono le differenze di registro formale/informale, su quegli elementi linguistici che contribuiscono alla coesione e alla coerenza del testo, e alla pianificazione del discorso che, talvolta, costituisce un problema anche per i nativi. A questo scopo, sarebbe preferibile sfruttare adeguatamente ogni testo presentato nella sua varietà linguistica e testuale e, data la difficoltà di comprensione spesso causata dalla diversa tipologia dei testi autentici, fornire alcune parole-chiave e focalizzare l'attenzione sui titoli e sugli slogan scomponendoli e ricomponendoli, discutendo e riflettendo metalinguisticamente sull'ordine delle parole e sulle modalità con cui viene trasmessa l'informazione in relazione al codice, alla situazione contestuale e cotestuale.

Il fatto che gli studenti da me esaminati, dopo la frequenza di un corso di livello B2 (vedi Manili 2004), riescano, nello scritto, a marcare la protasi delle ipotetiche con il congiuntivo imperfetto prima ancora che si sistematizzi l'uso del condizionale (anche come futuro nel passato), si deve molto probabilmente all'utilizzazione dei testi scritti e alla loro manipolazione.²⁹

L'imperfetto congiuntivo viene acquisito non solo a causa della chiara e trasparente marcatura morfologica, ma anche attraverso il rinforzo di alcuni esercizi di trasformazione, *cloze test* e attraverso attività da cui si evince facilmente la funzione controfattuale delle strutture presentate. Una strategia che parrebbe dare buon esito è la seguente: dopo aver esercitato l'uso del modo condizionale come espressione di un desiderio o di un'eventualità, di un'azione che non si realizza e non si è realizzata a causa di un qualsiasi

'condizionamento' in frasi come: "(Comprare) volentieri questo libro, ma è troppo caro", non è infrequente che si scelga di presentare nel Sillabo lo stesso modo verbale, seguito però dal modo congiuntivo in frasi come: "(comprare) volentieri questo quadro, se non fosse troppo caro", ancora prima di riflettere metalinguisticamente sul congiuntivo come marca di subordinazione. Ciò anche in considerazione del fatto che il congiuntivo imperfetto delle ipotetiche è più frequente nell'input e presenta una morfologia meno opaca del tempo presente.

Dopo aver presentato testi autentici a cui si riallacciano puntualmente riferimenti al lessico e alla morfologia, alle peculiarità linguistiche e testuali, si fanno esercitare gli studenti su questo nuovo uso del modo condizionale, e di conseguenza del modo congiuntivo, trasponendolo in altre situazioni, anche attraverso compiti linguistici da eseguire in un secondo momento. Un'attività motivante, che sembra facilitare l'acquisizione delle strutture, è quella di manipolare il testo autentico; infatti, quando si è richiesto agli studenti di trasformare alcuni *slogan* pubblicitari come: "*Che mondo sarebbe senza Nutella*" in: "*Se Nutella non ci fosse*" o "*Magari filasse tutto liscio*" in: "*Se filasse tutto liscio*" quasi nessuno ha sbagliato i tempi verbali ed il messaggio era ben appropriato al contesto.³⁰

A volte la forza illocutiva del messaggio può dipendere da una struttura informativa che non corrisponde all'ordine canonico dei costituenti (si pensi nel nostro caso all'uso del congiuntivo quando la subordinata è anticipata a sinistra e convoglia l'informazione principale), il coinvolgimento emotivo del parlante può essere determinato dall'uso modale dei tempi verbali, dall'uso delle frasi scisse, del *che* polivalente e di altri aspetti pragmatici che spesso vengono evitati o usati inappropriatamente anche da apprendenti di livello avanzato. Sarebbe utile inserire ed esercitare queste strutture attraverso *patterns drills* che stimolino scambi comunicativi appropriati ai vari contesti d'uso, discutendo e riflettendo metalinguisticamente sulle modalità in cui viene trasmesso il messaggio (cfr. Andorno 2003, pp.71-91).

Sono oltremodo convinta di quanto sia importante che gli apprendenti si rendano conto della valenza comunicativa e funzionale della grammatica ed ho avuto la possibilità di verificare direttamente che, nei corsi postbasici, sono loro stessi ad interessarsi alle regole, poiché sentono progressivamente l'esigenza di esprimersi, sia nel parlato che nello scritto, nel modo più

29 Talvolta si utilizzano anche quei testi pubblicitari (cartacei o trasmessi) che presentano un messaggio linguistico caratterizzato da una particolare intonazione, da una forte ridondanza, a volte accompagnato dalla gestualità, come si verifica in un contesto comunicativo; questa tipologia di testi si presta molto a coinvolgere gli apprendenti in attività creative durante le quali viene richiesto di riformulare il messaggio linguistico oppure di sostituire il messaggio iconico reiventando quello verbale in maniera appropriata alla situazione.

30 I testi autentici sono tratti da: *Qui Italia più, corso do lingua italiana per stranieri di livello intermedio/avanzato* di Mazzetti A., Manili P., Bagianti M.R., Le Monnier, Firenze 2007.

accurato ed efficace. Il problema non è *quanta* grammatica introdurre in un corso, ma *quando* e *come* ricorrere alla spiegazione delle regole e alla riflessione metalinguistica e quando, invece, lasciare che gli apprendenti si concentrino sul contenuto dei messaggi individuando il ruolo degli interlocutori, la situazione, la scelta di registro. Soltanto la <grammatica pedagogica>, che non si limita all'apprendimento delle regole, ma comprende tutti i livelli di organizzazione del discorso permette, da un lato, lo sviluppo della competenza metalinguistica che consente di riflettere consapevolmente sui meccanismi e le strutture della lingua *target* e, dall'altro, di poter interagire linguisticamente.

Appendice

Riassunto e commento scritto all'articolo di Piero Ottone: "Di mamma ce n'è una sola" (dal *Venerdì* di Repubblica)

Riassunto e commento scritto all'articolo di Furio Colombo: "L'Italia, il Paese dei ragazzi a vita" (Repubblica)

Commento scritto all'articolo giornalistico letto e discusso in classe: "I corsi di sopravvivenza" dopo la laurea (Il Corriere della sera).

Prova scritta

Commentate in modo esauriente una delle seguenti affermazioni. Fornite argomenti a sostegno delle vostre convinzioni:

In Italia non c'è una sola capitale, ma ce ne sono molte!

Roma, oggi è, forse, lontana dall'immagine della moderna capitale europea, il che, però, non costituisce sempre e comunque un limite.

Per capire e conoscere l'Italia è meglio intraprendere viaggi ed esplorazioni cominciando dalla provincia.

Close-test

Inserite i verbi mancanti al tempo e al modo appropriato:

Carissima,
ti scrivo, perché ho proprio bisogno di parlare con "estranei". Non fraintendermi: so bene che (essere) mia sorella, ma penso che tu (capire) cosa io (intendere) per persona estranea alla famiglia.

Dopo tanta serenità, adesso mi trovo davanti al problema più grave che (incontrare) e per cui non riesco a trovare una soluzione. Mi spiego: sai bene che la mamma di Giuseppe (morire) l'anno scorso, lasciando mio suocero da solo. Benché lui (volere) la sua indipendenza, non è capace di stare per conto suo. Giuseppe ha paura che la cattiva salute lo (spaventare) e gli ha proposto di vivere

con noi. A sentir lui, è la cosa più bella che un figlio (potere) fare. Io temo che (esserci) un sacco di guai. Nonostante io (condividere) i sentimenti di Giuseppe, sono terrorizzata da cosa (succedere) in pratica. Non è che non (sopportare) mio suocero, poveretto. Ma, secondo me, tenerlo con noi (essere) una pazzia. Infatti, a essere onesti, è l'ultima persona che io (volere) in giro per casa.

Figurati che deve prendere delle medicine che sembra lo (rendere) un po' strambo. Non c'è giorno in cui non (combinare) qualche guaio. È normale che (salire) sull'autobus senza biglietto. È possibile che (cominciare) a parlare da solo in mezzo alla strada: è probabile che oggi (fare) già qualche danno, visto che è uscito per fare una passeggiata e ancora non è rientrato. Insomma devo permettere che lui (uscire) e poi sto in ansia finché non (rientrare) Come con i ragazzini. I ragazzi sono ben contenti che lui (vivere) con noi, benché a volte (lamentarsi) che lui (stare) troppo a guardare la tv. Non permette che loro (guardare) i loro programmi preferiti. Insomma, cosa credi che io (dovere) fare? Basta così, mi sono sfogata abbastanza. Spedisco la lettera senza chiederti di voi. Mi auguro che (stare) tutti bene.

Con affetto

Maria

6. Immaginando di essere la sorella di Maria, scrivete una lettera di risposta.³¹

Bibliografia

Andorno C. - Bosc F. - Ribotta P., *Grammatica Insegnarla e impararla*, Perugia, Guerra 2003.

Antonelli G., *L'italiano nella società di comunicazione*, Bologna, il Mulino, 2007.

Banfi E. - Grandi N., *Lingue d'Europa: Elementi di storia e di tipologia linguistica*, Roma, Carocci, 2003.

Bernini G., *Le frasi ipotetiche nell'italiano di stranieri*, in Giacalone Ramat A. - Vedovelli M. (a cura di), (1994), pp. 271-96.

Berruto G., *Sociolinguistica dell'italiano contemporaneo*, Firenze, La Nuova Italia, 1987.

Bertocchi D.-Quartapelle F. (a cura di), Consiglio d'Europa 2002 ed.it., *Quadro di riferimento per le lingue: apprendimento insegnamento valutazione*, Firenze, La Nuova Italia, 2002.

Caffi C., *Pragmatica. Sei lezioni*, Roma; Carocci, 2009.

Calleri D., *L'acquisizione della modalità in italiano L1*

³¹ Tutti testi presentati sono stati precedentemente esercitati linguisticamente a livello lessicale e morfosintattico con varie attività di produzione sia orale che scritta.

e L2, in Giacalone Ramat A. - Crocco Galeas G. (a cura di), 1995, pp.117-27.

Chini M., *Fra sintassi e pragmatica in italiano L2: gli ordini marcati in testi di apprendenti tedescofoni*, in Cordin P. - Franceschini R. - Held G. (a cura di) *Parallela 8. Atti dell'VIII incontro italo-austriaco dei linguisti* (Trento 1998), Roma, Bulzoni, 2002.

Chini M. - Giacalone Ramat A. (a cura di), *Strutture testuali e principi di organizzazione dell'informazione nell'apprendimento linguistico*, in "Studi italiani di Linguistica teorica e applicata", XXVII, 1 (numero monografico), 1998.

Ciliberti A., *Grammatica, pedagogia, discorso*, Firenze, La Nuova Italia, 1991.

Ciliberti A., *Glottodidattica per una cultura dell'insegnamento linguistico*, Roma, Carocci, 2012.

Ciliberti A., *La grammatica: modelli per l'insegnamento*, Roma, Carocci, 2015.

Cristofaro S. - Giacalone Ramat A. (a cura di), *Introduzione alla tipologia linguistica*, Roma, Carocci, 1999.

D'Achille P. (2003), *L'italiano contemporaneo*, Bologna, Il Mulino, 2003.

De Mauro T. - Mancini F. - Vedovelli M. - Voghera M., *Lessico di frequenza dell'italiano parlato*, Milano, Etas Libri, 1993.

Dal Negro S.-Mortara Garavelli B. (a cura di), *Temi e percorsi della linguistica. Scritti scelti. Monica Berretta*, Vercelli, Mercurio, 2002.

Ferraris S., *Imparare la sintassi: Lo sviluppo della subordinazione nelle varietà di apprendimento di italiano L1 e L2*, Vercelli, Mercurio, 1999.

Giacalone Ramat A., *Verso l'italiano*, Roma, Carocci, 2003.

Giacalone Ramat A. - Grocco Galèas G. (a cura di), *From Pragmatics to Syntax. Modality and language Acquisition*, Tübingen; Narr, 1995.

Giacalone Ramat A. - Vedovelli M. (a cura di) (1994), *Italiano lingua seconda lingua straniera*, Atti del XXVI Congresso internazionale SLI, (Siena novembre 1992) Roma, Bulzoni, 1994.

Givón T. , *Discourse and Syntax*, New York, Academic Press, 1979 a.

Givón T., *On underdanding grammar*, New York, Academic Press 1979 b.

Giunchi P. (a cura di), *Grammatica esplicita e grammatica implicita*, Bologna, Zanichelli, 1990.

Graffi G. - Scalise S., *Le lingue e il linguaggio*, III ed., Bologna, Il Mulino, 2013.

Greenberg J.H., *Some Universals of Grammar with Particular Reference to the Order of Meaningful Elements*, in Id.(ed), *Universals of Language*, Cambridge, The MIT Press, 1966.

Lombardi Vallauri E., *Vitalità del congiuntivo nell'italiano parlato*, in *Italia linguistica anno duemila*. Atti

del XXXI Congresso Internazionale di Studi della SLI , a cura di Maraschio N.- Poggi Salani T, Roma, Bulzoni, 2003.

Manili P.(2004), *Funzioni ed uso dei segnali discorsivi nell'italiano L2*, in" Studi e Saggi Linguistici, XXXIX, , Pisa, Ed.ETS, 2004.

Pienemann M., *Learnability and Syllabus Construction*, in Hyltenstam K. - Pienemann M. (eds), *Modelling and Assessing Second Language Development*, Clevedon, Multilingual Matters, 1984, pp. 23-75.

Renzi L. - Salvi G. - Cardinaletti A., *Grande grammatica italiana di consultazione*,II ed., 3voll, Bologna, Il Mulino, 2001.

Sabatini F., *L'italiano dell'uso medio": una realtà tra le varietà linguistiche italiane*, in Holtus-Radke, 1985,pp. 154- 84.

Salvi G. - Vanelli L., *Nuova grammatica italiana*, Bologna, Il Mulino, 2004.

Sato C. J., *The syntax of Conversation in Interlanguage Development*, Tübingen, Narr, 1990.

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

Simone R., *Iconicity in Language*, Amsterdam, Benjamins, 1995.

Skytte G., *Modalità e modi in una grammatica italiana europea. Principi di esposizione*, in Giacalone Ramat A. - Grocco Galeas G. (a cura di), 1995, pp. 97-102.

Skytte G. - Sabatini F. (a cura di), *Linguistica testuale comparativa*, Copenhagen, Museum Tusulanum Press, 1999.

Sobrero A., *Introduzione all'italiano contemporaneo*, vol.II, , Bologna, Il Mulino, 1993.

Voghera M., *Sintassi e intonazione dell'italiano parlato*, Bologna, Il Mulino, 1992.

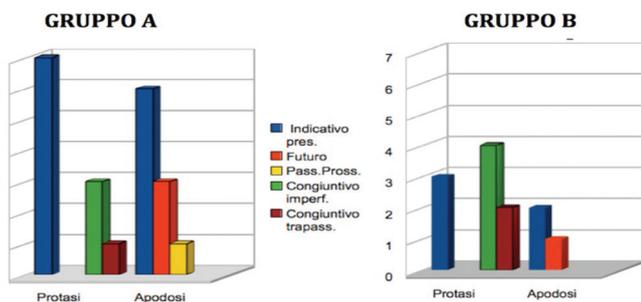


Fig.1

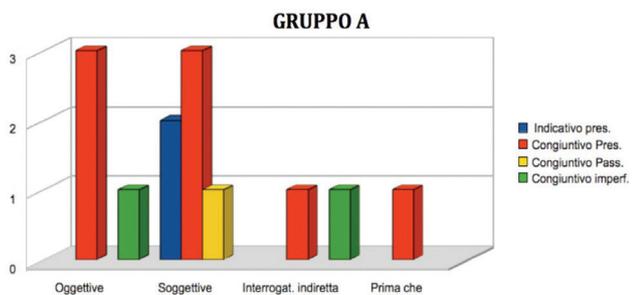


Fig.2

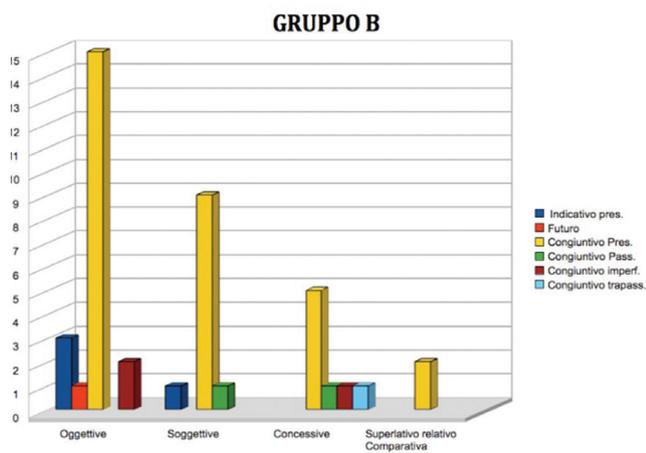


Fig.3

N.º	Soggetti	Sesso	Età	Nazionalità	Scolarizzazione	Corsi d'italiano	Lingue straniere conosciute
1	Anna	f	21	polacca	universitaria	1 anno p.o 6 mesi unistra	inglese
2	Ella	f	24	ucraina	laureata	6 mesi p.o 3 mesi unistra	russo
3	Julia	f	23	austriaca	laureata	2 anni p.o 6 mesi unistra	inglese
4	Ivano	m	21	albanese	diplomato	7 mesi unistra	
5	Lidia	f	22	ucraina	diplomata	1 anno p.o 4 mesi unistra	
6	Maria	f	26	svedese	laureata	1 anno p.o 9 mesi unistra	inglese
7	Maorong	m	23	cinese	diplomato	1 anno p.o 9 mesi unistra	inglese
8	Natalia	f	34	russe	laureata	1 anno e 6 mesi p.o 5 mesi unistra	francese
9	Pei	f	22	cinese	diplomata	11 mesi unistra	
10	Pham	m	23	vietnamita	universitario	2 anni p.o 6 mesi unistra	inglese
11	Reshna	f	36	pachistana	laureata	2 anni p.o 6 mesi unistra	inglese
12	Yanan	f	21	cinese	universitaria	1 anno p.o 4 mesi unistra	
13	Yuko	f	23	giapponese	laureata	2 anni p.o 7 mesi unistra	inglese

Tabella A