

Alma Mater Studiorum – Università di Bologna

DOTTORATO DI RICERCA IN

CULTURE LETTERARIE, FILOGICHE,
STORICHE: INDIRIZZO “ITALIANISTICA”

Ciclo XXV

Settore Concorsuale di afferenza: 10/G

Settore Scientifico disciplinare: L-LIN-02

L'ITALIANO DI APPRENDENTI LITUANI:
ELEMENTI ACQUISIZIONALI E IMPLICAZIONI DIDATTICHE

Presentata da: Ausra Gataveckaite

Coordinatore Dottorato

Prof.ssa Paola Vecchi

Relatori

Prof. Fabrizio Frasnedi

Prof.ssa Rosa Pugliese

Esame finale anno 2013

L'ITALIANO DI APPRENDENTI LITUANI: ELEMENTI ACQUISIZIONALI E IMPLICAZIONI DIDATTICHE

INDICE

INTRODUZIONE

PARTE I: IL QUADRO TEORICO DELLA RICERCA

1. DESCRIVERE E SPIEGARE LE LINGUE DEGLI APPRENDENTI: FONDAMENTI TEORICI E RICERCHE EMPIRICHE

1.1 La sistematicità delle lingue degli apprendenti:

1.1.1 Gli indizi della sistematicità e i primi tentativi di spiegarla

1.1.2 La sistematicità alla luce degli universali linguistici

1.1.3 La sistematicità in termini di principi organizzativi e procedure di elaborazione di processabilità

1.2 La variabilità delle lingue degli apprendenti

1.2.1 I fattori extralinguistici

1.2.2 I fattori linguistici

1.2.3 Le differenze individuali

1.3 Lo sviluppo delle lingue degli apprendenti nel contesto guidato

1.3.1 L'importanza dell'istruzione formale

1.3.2 L'effetto dell'istruzione formale sull'acquisizione di L2

2. RICERCHE SULL'ACQUISIZIONE DELL'ITALIANO COME L2

2.1 Percorsi evolutivi in italiano L2

2.2 Arrivare al comune 'bersaglio' partendo da lingue diverse

2.3 Dall'acquisizione spontanea all'apprendimento guidato

PARTE II: LA RICERCA SULL'APPRENDIMENTO GUIDATO DELL'ITALIANO DA PARTE DI DISCENTI LITUANI

3. METODOLOGIA DELLA RICERCA

3.1 Il disegno della ricerca

3.2 I soggetti informanti

3.3 La raccolta e l'analisi dei dati

4. I RISULTATI

4.1 L'ortografia

4.2 La morfologia del nome

4.3 Il verbo

4.4 La sintassi

CONCLUSIONI

BIBLIOGRAFIA

INTRODUZIONE

Il presente lavoro di ricerca scaturisce da una considerazione e, insieme, una domanda fondamentale: riconosciuta la complessità dell'apprendere un'altra lingua, quali possono essere le difficoltà di apprendimento dell'italiano da parte di apprendenti lituani e in che modo è possibile rendere il loro apprendimento più efficace? Di conseguenza l'obiettivo della ricerca è, da un lato, rintracciare le caratteristiche attinenti al loro processo di apprendimento, cercando, per quanto possibile, di spiegarle; dall'altro, individuare eventuali ricadute didattiche che possano agevolare tale processo.

Nonostante questa duplice problematica, lo scopo principale del lavoro è esplorare l'apprendimento e non l'insegnamento. Per questo motivo la ricerca rientra maggiormente nell'ambito di una disciplina – costituente un ramo della linguistica applicata – definita nel mondo anglossassone, in cui trae le proprie origini, con il termine *Second Language Acquisition* (SLA), il cui oggetto di studio comprende tutti gli aspetti relativi all'apprendimento di una seconda lingua (di seguito – L2¹) – sia quest'ultimo *naturalistico* (*non guidato, spontaneo*), *mediante istruzione* (*guidato, scolastico*) o *misto*².

¹ Il termine *seconda lingua* definisce ogni lingua appresa dopo la prima lingua (di seguito – L1) o la lingua nativa (LN) nel paese dove essa viene abitualmente usata in varie situazioni sociali ed istituzionali a differenza della *lingua straniera* che viene appresa nel paese in cui tale lingua non ha impiego abituale nella vita sociale e viene appresa perlopiù nei corsi e lezioni di quella lingua. Ultimamente si tende però a non operare una distinzione così netta tra i concetti di lingua seconda e lingua straniera, includendo nella definizione di lingua seconda anche la lingua straniera così come la terza lingua, la quarta lingua ecc. (Klein 1986:19; Ellis 1994:700, Pallotti 2006:13, Andorno 2005:91, Larsen-Freeman e Long 1991:6, Chini 2005:12; Ortega 2011:171-172). Per questa ragione, nel presente lavoro, con il termine *seconda lingua* (L2) ci si riferirà a qualsiasi lingua appresa dopo la prima lingua, o le prime lingue nel caso di bilingui e di multilingui, a prescindere dal contesto dell'apprendimento.

² Larsen-Freeman e Long (1991:7): “the scope of SLA research must be sufficiently broad to include a variety of subjects who speak a variety of native languages, who are in the process of acquiring a variety of second languages in a variety of settings for a variety of reasons”. Per l'apprendimento naturalistico si intende “l'acquisizione di una seconda lingua in un contesto naturale, in cui nessuno la insegna” (Pallotti 2006:14), ovvero che avviene “through communication that takes place in naturally occurring social situations” (Ellis 1994:12). Per l'apprendimento mediante istruzione generalmente si intende “l'acquisizione di una seconda lingua in un contesto di istruzione” (Pallotti 2006:14), ossia “with the help of ‘guidance’ from reference books or classroom instruction” (Ellis 1994:12). L'apprendimento misto comprende invece entrambi i tipi di apprendimento perché spesso i due modi di apprendere si intrecciano, come nel caso degli immigrati che usano la nuova lingua nelle varie situazioni quotidiane, ma frequentano anche un corso di lingua o nel caso dei frequentanti dei corsi di lingua straniera nel paese d'origine che hanno delle occasioni per interagire in quella lingua anche fuori dell'ambito scolastico.

Le origini della disciplina vengono generalmente intraviste nei contributi della linguistica contrastiva di stampo comportamentista degli anni Cinquanta (Lado 1957) e per certi versi degli anni Quaranta (Fries 1945). Tuttavia per il fatto che l'ipotesi dell'analisi contrastiva si inseriva ancora nel quadro della ricerca del miglior metodo di insegnamento e dato che la lingua dell'apprendente veniva considerata soltanto dal punto di vista della lingua prima e della lingua *target*³ e non nei suoi propri termini, gli inizi delle ricerche sull'apprendimento di L2 vengono comunemente individuati alla fine degli anni Sessanta (vd. Ellis 1994:1; Gass e Selinker 2008:1), nel periodo in cui sono apparse le prime ricerche sugli apprendenti di L2 (Ravem, 1968) e le prime teorizzazioni per analizzare il processo dell'apprendimento di L2 (Corder, 1967), indotte in gran parte dagli scritti di Chomsky (1959; 1965) e dalle recenti scoperte nel campo dell'apprendimento di L1 (Brown e Fraser 1963; Brown e Bellugi 1964).

A partire dall'articolo "seminale" di Corder (1967) *The Significance of Learner's Errors* l'attenzione "away from a preoccupation with *teaching*" è stata spostata "towards a study of *learning*" (Corder 1967:163), dedicandosi allo studio della lingua degli apprendenti: all'inizio, appunto, in termini di errori "[which] provide to the researcher evidence of how language is learned or acquired" e subito dopo anche in termini di *interlingua* (Selinker 1969, 1972) "[which] may be linguistically described using as data the observable output resulting from a speaker's attempt to produce a foreign norm, i.e., both his errors and nonerrors" (Selinker 1969:71, n.4). Di conseguenza, i primi studi empirici nel campo di L2 erano perlopiù descrittivi, esploratori e dedicati alla ricerca di indizi che possano spiegare come la lingua viene appresa.

Dal punto di vista teorico, la concezione dell'apprendimento linguistico come formazione delle abitudini tramite imitazione, rinforzo positivo e correzione delle risposte sbagliate, pertinente alla tradizione comportamentista, è stata sostituita, sulla scia dei ragionamenti teorici di Chomsky e delle scoperte nel campo di L1,

³ L2 verso *lingua d'arrivo*, *lingua target* (LT) o *lingua obiettivo* (LO): l'impiego di questi termini può avere valore sinonimico, nel senso che "con L2 si intende (anche) la lingua target"; in senso stretto però, come precisa Chini (2005:13) "con L2 va intesa la lingua imparata dall'apprendente, caratterizzata spesso da strutture e fenomeni più o meno transitori [...] mentre con lingua target si intende il sistema linguistico verso cui la L2 va evolvendo, il suo ideale punto d'arrivo". Nel presente lavoro l'uso dei termini sarà comunque perlopiù sinonimico.

dall'apprendimento inteso come *costruzione creativa* basata sulle strategie cognitive (Dulay, Burt 1974c). L'apprendente era visto come un soggetto attivo che formula e testa le ipotesi sulla lingua che apprende, indirizzando le ricerche sullo studio dei processi psicolinguistici che sottostano alla produzione linguistica.

A cavallo degli anni Settanta-Ottanta nasce la prima *macro* teoria dell'apprendimento di L2: il *Modello del Monitor* di Krashen (vd. 1985). Quest'ultimo autore opera la distinzione tra l'*acquisizione* inconscia e implicita e l'*apprendimento* conscio ed esplicito, sostenendo che è possibile acquisire una L2 soltanto incoscientemente grazie all'esposizione all'*input* comprensibile, mentre la spiegazione delle regole esplicite può aiutare a monitorare la *performance* ma non diventerà conoscenza "acquisita"⁴. La teoria di Krashen ha riscosso un grandissimo successo tra gli insegnanti di L2, in quanto offriva un "approccio naturale" all'insegnamento; è stata però molto criticata dagli studiosi del campo di L2: da una parte, dai sostenitori dell'approccio cognitivo (vd. McLaughlin 1987); d'altra parte, dai sostenitori dell'approccio linguistico basato sulla Grammatica Universale (Gregg 1984).

In effetti, come puntualizza Ortega (2011:173) alla fine degli anni Ottanta si delineano tre diverse proposte per spiegare il processo dell'apprendimento di L2. La prima deriva dalla succitata teoria di Krashen. La seconda proviene dall'approccio cognitivo nell'ambito di cui l'apprendimento di L2 è visto "as the acquisition of a complex cognitive skill" (McLaughlin 1987:133). Infine, nell'approccio basato sulla Grammatica Universale l'apprendimento di L2 è inteso come risettaggio dei parametri della GU, finalizzando le ricerche alla scoperta se e in quale misura la GU determina la competenza linguistica degli apprendenti di L2, quindi, se le lingue degli apprendenti sono guidate dai principi universali e se gli apprendenti sono capaci a resettare i parametri non presenti nelle loro L1 (vd. White 2003).

⁴ La distinzione tra l'*apprendimento* e l'*acquisizione* è tuttavia ormai superata, principalmente per le difficoltà di dimostrare che l'apprendimento è effettivamente avvenuto grazie ai processi consci o inconsci (McLaughlin 1987). I due termini si impiegano quindi liberamente come sinonimi (Chini 2005:12).

Se la teoria di Krashen con il passare degli anni è stata presoché dimenticata⁵, l'approccio basato sulla Grammatica Universale e l'approccio cognitivo si sono ulteriormente sviluppati: il primo nell'ambito del *Programma minimalista* e il secondo ha visto svilupparsi diverse teorie di tipo cognitivo-funzionale che si iscrivono nel filone delle teorie integrate⁶, tra cui la *Skill acquisition theory* inizialmente sviluppata da McLaughlin (1987), il modello multidimensionale sviluppatosi nella *Teoria della processabilità* (Pienemann 1998), il *concept-oriented approach* e in particolare l'emergentismo o il connessionismo che ultimamente è stato esplorato da diversi ricercatori nel campo di L2⁷. Nonostante le teorie cognitivo-funzionali elencate differiscano tra di loro, tutte quante condividono la posizione di stampo psicologico, generalista, secondo cui l'apprendimento si basa sui meccanismi cognitivi generali che vengono impiegati sia nell'apprendimento della lingua che negli altri tipi di apprendimento. La posizione assunta dall'approccio basato sulla Grammatica Universale è invece linguistica, modulare, in quanto si ritiene che ci siano dei meccanismi innati specifici e unici che guidano l'apprendimento della lingua, questi meccanismi interagiscono con le altre parti della mente ma non vengono impiegati negli altri tipi di apprendimento (Byram 2000:529).

Un'altra importante differenza tra i due filoni riguarda le nozioni della *competenza* e dell'*esecuzione o performance*: nell'approccio linguistico formale “the general claim is that in order to study language it is necessary to abstract what

⁵ Ha dato però spunto all'approccio interazionista che studia le interazioni orali, l'influenza dell'*input* modificato, del *feedback* correttivo e dell'*output* per capire i processi cognitivi dell'apprendimento di L2 (vd. Long 1996).

⁶ Larsen-Freeman e Long (1991:221) hanno distinto tre filoni a cui si iscrivono le teorie: innatista, ambientalista e interazionista. Le teorie innatiste (il Modello del Monitor, l'approccio basato sulla GU) cercano di spiegare l'apprendimento ipotizzando che esistano le abilità biologiche innate che rendono l'apprendimento possibile. Le teorie ambientaliste (il Modello della pidginizzazione/acculturazione), al contrario, sostengono che le condizioni ambientali siano più importanti per lo sviluppo rispetto ai contributi innati. Infine le teorie integrate si basano sia sui fattori innati che quelli ambientali.

⁷ Secondo *Skill acquisition theory* l'apprendimento è esplicito e deduttivo: gli apprendenti devono ricevere le spiegazioni esplicite delle regole con gli esempi per poter sviluppare la conoscenza dichiarativa, ossia conscia, che li permetta di applicare le regole imparate nella pratica. Grazie alla pratica la conoscenza dichiarativa diventa conoscenza procedurale, ossia automatica. Al contrario l'approccio emergentista vede l'apprendimento come un processo implicito e induttivo, basato sull'estrazione associativa delle “regole” dall'*input* che riflettono le probabilità distribuzionali dell'*input*, ed è condizionato dall'esperienza e dai bisogni comunicativi (vd. N. Ellis 2002). La teoria della processabilità e il *concept-oriented approach* si focalizzano in particolare sullo sviluppo della lingua, il primo studia le procedure di elaborazione e il secondo i principi organizzativi che permettono agli apprendenti produrre la lingua in diversi stadi acquisizionali (vd. *infra* 1.1.3).

learners 'know' from what they 'do'" (Ellis 1994:119), perciò l'obiettivo principale consiste nella descrizione e spiegazione della competenza, la teoria non cerca di spiegare l'uso della seconda lingua (vd. White 2007:45-46); mentre nell'approccio (cognitivo)funzionale la *performance* degli apprendenti viene considerata inseparabile dalla competenza, in quanto "cognitive linguistic and functional theories of language hold that we learn constructions by engaging in communication" (N. Ellis 2007:78).

A metà degli anni Novanta, accanto a questi due approcci, si è affermato il terzo di stampo sociolinguistico, in cui l'apprendimento di L2 viene studiato adottando la teoria socioculturale della mente sviluppata da Vygotsky (1896-1934). Questa posizione differisce dalle due precedenti, in quanto la facoltà mentale della lingua viene percepita come sociale e non linguistica o psicologica, ritenendo che "the most important forms of human cognitive activity develop through interaction within [...] social and material environments" (Lantolf e Thorne 2007:201). Di conseguenza, la SCT critica il dualismo caratteristico all'approccio psicolinguistico ed interazionista che separa l'apprendente dal suo ambiente sociale concentrandosi sui processi psicolinguistici di apprendimento, ritenuti relativamente indipendenti dal contesto sociale. Nonostante questa differenza, l'approccio sociolinguistico non nega l'importanza dei processi psicolinguistici (Lantolf 2002:113; Lantolf, Thorne 2007:213) e condivide quindi con l'approccio cognitivo la visione dell'apprendimento come qualsiasi altro tipo di apprendimento attribuendo però l'importanza fondamentale alla comunicazione sociale. Alla fine degli anni Novanta lo studio dell'apprendimento di L2 "decontestualizzato" è stato criticato anche dagli altri specialisti del campo di L2: una particolare sollecitazione ad interpretare ulteriori ricerche è stata creata da Firth e Wagner (1997), il cui articolo, si può dire, ha segnato l'inizio di una nuova fase di studi in linguistica acquisizionale caratterizzato dal riconoscimento, almeno dalla parte di alcuni, che i processi psicolinguistici di apprendimento debbano essere studiati prendendo in considerazione il contesto sociale (vd. Tarone 2007; Mackey 2010; Beckner *et al.* 2009).

Da questa breve esposizione di tre principali approcci si percepisce subito l'eterogeneità del campo di L2, dovuta alla molteplicità del processo di

apprendimento e all'ampiezza del suo oggetto di ricerca, per cui – a parte qualche tentativo (ad esempio, Spolsky 1989; Towell e Hawkins 1994) – non si è finora affermata una teoria unica o un paradigma unitario che renda conto di tutti gli aspetti dell'apprendimento di L2. Al contrario, si ravvisa una notevole proliferazione delle teorie, modelli, ipotesi, prospettive e metafore: nel 1985 Long (Long 1985:389) ne ha contate 15–20; nel 1991 il numero è aumentato fino a 40 (Larsen-Freeman e Long 1991:227) per giungere alla quota di 40–60 nel 1993 (Long 1993:225).

La pluralità delle teorie induce naturalmente alla questione della loro validità. Gregg (1993:289) supposeva che Long probabilmente intendesse non le teorie “*of SLA so much as theories in SLA*” per sottolineare che vere e proprie teorie si potevano contare sulle dita di una sola mano. Rispondendo Long (1993:227), sulla scia di Beretta (1991), affermava che le relazioni di opposizione tra diverse teorie rispecchiavano il fatto che esistevano diverse teorie “*of SLA, not just in SLA*”. Secondo Beretta (1991:495) la coesistenza delle diverse teorie o dei loro aspetti doveva essere teoricamente coerente; dal momento però che riteneva varie teorie essere in gran parte opposizionali, e quindi teoreticamente incompatibili, giudicava necessario trovare un principio per fare la selezione tra di loro. Invocando rigore critico, Beretta (1991:507), seguito da Long (1993) e Gregg (1993; 2000; 2002), vedeva la molteplicità e scarsa convergenza delle teorie come un difetto della disciplina in quanto “scienza normale” che dovrebbe seguire una teoria dominante.

L'opinione contraria, in maniera emblematica, è stata espressa da Lantolf (1996; 2002) attraverso la metafora “let all the flowers bloom, not just a chosen few. You never know which ones will catch the eye to become tomorrow's realities (Gergen, 1990a, p. 295)” (Lantolf 1996:739). Nonostante venisse accusato di *kaffeeklatsch* da solipsisti che chiacchierano e non fanno niente (Gregg 2000:396), Lantolf ha palesato la sensazione comune che relativamente poco è cambiata dal 1987 quando Laughlin (1987:6) affermava che “at least in the present stage of the development of our knowledge, it seems premature to argue for the ‘truth’ of one theory over another”.

In effetti, benché non si possa dire che sia preferito senza riserve, è questo l'approccio più comune nella fase attuale degli studi. Le varie teorie coesistono, le nuove teorie affiancano le vecchie a volte incorporando o rinegando certi loro aspetti,

in ogni caso, senza sostituirla completamente: “Rather than a process of theory reduction and consolidation, of the kind proposed by Beretta and others, we find that new theoretical perspectives (such as connectionism or sociocultural theory) have entered the field, without displacing established ones” (Mitchell e Myles 1998:191). Si deve comunque precisare che la coesistenza sul piano formale non presume l’intercambiabilità o l’integrazione automatica di diverse teorie sul piano pratico: “in *the field of SLA* there would appear to be multiple realities and multiple research methodologies for the study of SLA, *each of which is valid for certain uses and not for others*” (Tarone 1994:325).

Per quanto riguarda l’area italiana, la stessa disciplina viene designata con due denominazioni: *acquisizione* o *apprendimento della seconda lingua* e *linguistica acquisizionale*. Il primo termine non crea particolari problemi poiché corrisponde al termine inglese. La seconda denominazione può, invece, generare degli equivoci in quanto talvolta viene sovrapposta al termine inglese per riferirsi allo studio delle L2 in tutti i contesti⁸; altre volte è intesa come studio dell’apprendimento linguistico in generale⁹, ma soprattutto si è affermata per descrivere il filone di ricerche acquisizionali interessate allo studio dell’acquisizione delle L2 prevalentemente in contesto naturale¹⁰. In effetti, a partire dagli anni Ottanta quando lo studio dell’apprendimento di L2 è maggiormente radicato sul suolo italiano, le ricerche intraprese si sono soprattutto interessate all’apprendimento dell’italiano come L2 da parte di adulti immigrati in contesto non guidato, sviluppandosi, come precisa Chini (2005:94) in due principali direzioni. Il primo filone, rappresentato dagli studiosi romano-senesi (Vedovelli, Orletti), si è perlopiù concentrato sugli aspetti sociolinguistici dell’immigrazione in Italia, mentre il secondo, sommamente espresso dal Progetto di Pavia (Giacalone Ramat, Bernini, Banfi ed altri), ha invece adottato

⁸ Chini (2005:13): “lo scopo della linguistica acquisizionale è la descrizione e spiegazione dei processi di apprendimento di lingue non prime (L2), che hanno luogo in età successiva all’età in cui si è appresa la(le) lingua(e) materna(e), sia in contesto sociale, sia in contesto guidato; è di norma compreso pure l’apprendimento di lingue straniere (LS) non parlate al di fuori di corsi di lingua”.

⁹ Andorno (2005:92): “La linguistica acquisizionale è una disciplina relativamente giovane nel settore delle ricerche linguistiche: essa studia l’apprendimento delle lingue [...] L’apprendimento linguistico può essere inteso in un’accezione ampia, come apprendimento di prime o seconde lingue (L1 o L2), in contesto naturale [...] o guidato [...]”.

¹⁰ Lo Duca (2008:101): “la linguistica acquisizionale [...] studia l’acquisizione di una L2 in contesto spontaneo, da parte cioè di apprendenti che non siano sottoposti ad insegnamento esplicito della lingua in questione.” Sul punto vd. anche Rastelli (2009: 50).

l'approccio tipologico-funzionale al fine di elaborare e spiegare alcune sequenze acquisizionali e fasi di sviluppo dell'italiano L2.

Tuttavia ultimamente si avverte la tendenza a portare gli studi acquisizionali anche nel contesto guidato, da una parte, incitando a servirsi dei risultati ottenuti in contesto spontaneo, dall'altra, cercando di osservare i processi di acquisizione che hanno luogo in classe. Per rendersene conto, basta pensare alla nuova disciplina che si sta formando, ossia la *didattica acquisizionale* oppure semplicemente al titolo della recente miscellanea *Dagli studi sulle sequenze di acquisizione alla classe di italiano L2* (Costa, Grassi, Ghezzi:2008).

Un altro importante argomento a favore della ricerca acquisizionale in contesto guidato è rappresentato dai lavori di Bettoni, Di Biase e Kawaguchi i quali hanno adottato la *Teoria della processabilità* formulata da Pienemann (1998) all'italiano L2. Bettoni (2001:208-222) puntualizza che questa teoria è stata formulata specificamente per spiegare le sequenze di sviluppo dell'interlingua. Nonostante l'approccio funzionalista e l'interesse comune alle sequenze evolutive di italiano L2, il Progetto di Pavia e l'applicazione della teoria della processabilità differiscono prima di tutto per il contesto di ricerca. I dati del Progetto di Pavia, come si è accennato prima, sono stati raccolti nel contesto dell'immigrazione in Italia – dove l'italiano ha il ruolo dominante in quanto la lingua standard – coinvolgendo soggetti informanti perlopiù senza istruzione guidata. Le ricerche iniziali svolte da Di Biase e i suoi colleghi riguardano, al contrario, il contesto esclusivamente guidato in un paese straniero – Australia – dove l'italiano non ha lo statuto della lingua standard¹¹.

Le ricerche sull'apprendimento dell'italiano L2 – la cui rassegna più dettagliata avrà luogo nel secondo capitolo – hanno quindi come oggetto di studio sia l'apprendimento in contesto naturale che quello in contesto guidato, sia nell'ambiente di L2 che nell'ambiente di lingua straniera. Per questa ragione, nel presente lavoro, entrambi i termini impiegati nell'area italiana – linguistica acquisizionale e apprendimento/acquisizione di L2 – saranno usati con valore sinonimico per indicare gli studi sull'apprendimento sia naturalistico che guidato in qualsiasi contesto di apprendimento perché si è inclini a sostenere la posizione che “nonostante esistano importanti differenze tra i due tipi di apprendimento, entrambi

¹¹ Vd. la tesi di dottorato di Di Biase (2007).

si basano fondamentalmente su processi comuni [...] anche nei contesti scolastici più 'guidati', i processi naturali hanno comunque un ruolo preponderante" (Pallotti 2006: 1-2).

In effetti, R. Ellis (2008:33), distinguendo *General SLA* e *Instructed SLA*, precisa che l'oggetto di studio della prima comprende tutti gli apprendenti delle L2 poiché tanti fattori li riguardano tutti a prescindere dal contesto di apprendimento, la seconda invece indaga l'apprendimento delle L2 soltanto in contesto di istruzione. Pertanto lo scopo della linguistica acquisizionale generale è 1) descrivere la lingua dell'apprendente e come essa si sviluppa nel tempo, identificando le sue caratteristiche; 2) spiegare tali caratteristiche, tenendo presenti gli aspetti teorici dell'apprendimento delle L2 e le differenze individuali degli apprendenti (vd. Long 1990; R. Ellis 1994; 2008). La linguistica acquisizionale guidata studia, invece, in quale misura l'interazione, che ha luogo in classe, influenza l'acquisizione della L2 e se gli apprendenti imparano quanto loro viene insegnato. La presente ricerca, nonostante la focalizzazione sugli apprendenti guidati, rientra anche nell'ambito della linguistica acquisizionale generale poiché cerca di descrivere la lingua degli apprendenti che studiano l'italiano in Lituania e di trovare eventuali spiegazioni in merito alle caratteristiche di essa; d'altra parte, prendendo in considerazione se e in quale misura avviene l'apprendimento di alcune strutture insegnate, si iscrive anche nell'ambito di linguistica acquisizionale guidata.

Per quanto riguarda la descrizione e l'analisi delle lingue degli apprendenti che di per sé fungono da fonte principale delle conoscenze sull'apprendimento di L2¹², è fondamentale il concetto dell'*interlingua* o della *varietà di apprendimento*, in quanto è la lingua dell'apprendente per definizione. Lo studio dell'*interlingua* è strettamente connesso con due nozioni a prima vista opposte: la sistematicità e la variabilità. Da una parte, il concetto dell'*interlingua* si basa sull'assunzione che gli apprendenti, nel corso dell'apprendimento di L2, costruiscano una sequenza di grammatiche transizionali ossia attraversino una serie di varietà di apprendimento, la cui organizzazione interna, nonché il passaggio da una varietà all'altra, sono sistematici.

¹² Si nota che alcuni ricercatori usano come dati *grammatical judgements* o i giudizi intuitivi degli apprendenti, la maggior parte degli studiosi si basa comunque sulle reali produzioni interlinguistiche. Pertanto, ormai è comunemente riconosciuto che la ricerca acquisizionale non esisterebbe senza lo studio dell'*interlingua*.

Di conseguenza, uno dei principali obiettivi delle ricerche nel campo di L2 è finalizzato alla scoperta del modo e della misura in cui questa sistematicità delle lingue degli apprendenti si verifica: “A goal of SLA research is to discover the system underlying a second language” (Gass e Selinker 2008:51). D'altra parte, nonostante i percorsi di sviluppo siano per gran parte degli apprendenti sistematici, la *performance* sia degli apprendenti diversi che dello stesso apprendente è tuttavia variabile, ossia la stessa funzione viene spesso espressa con le forme diverse dell'interlingua o al contrario una forma dell'interlingua esplica diverse funzioni; inoltre le variazioni riguardano anche il passaggio alle varietà successive, alcuni apprendenti attraversano le varietà più velocemente, gli altri ad un certo punto si fossilizzano. Ci sono quindi diversi fattori di natura linguistica, sociolinguistica e psicolinguistica che incidono sulla variabilità dell'interlingua.

La sistematicità e la variabilità dell'interlingua riguardano sia gli apprendenti spontanei che gli apprendenti guidati. Nel contesto guidato il ruolo fondamentale viene però svolto dall'istruzione formale. Di conseguenza, all'apprendimento in classe è intrinseco il termine “efficacia dell'istruzione”, un concetto completamente estraneo all'apprendimento naturale che è incentrato sull'“efficacia comunicativa” il cui ruolo nel contesto guidato è, purtroppo, notevolmente minore. Per capire meglio l'apprendimento guidato è quindi opportuno ricorrere almeno parzialmente anche alla dimensione didattica: studiare non quello che l'apprendente sa/fa ma quello che l'apprendente sa/fa in rapporto a quello che viene insegnato.

Per descrivere e spiegare le lingue degli apprendenti è quindi fondamentale rispondere alle seguenti domande: in quale misura si verifica la sistematicità e la variabilità nell'interlingua, qual è il ruolo dei fattori linguistici ed extralinguistici e, in riferimento all'apprendimento guidato, qual è il ruolo dell'istruzione formale. Queste sono domande che hanno guidato il presente lavoro di ricerca, di disegno piuttosto esplorativo, con la seguente articolazione in sei capitoli.

La parte teorica comprenderà il primo e il secondo capitolo. I primi due paragrafi del primo capitolo saranno dedicati alla dialettica tra la sistematicità e la variabilità dal punto di vista generale e l'ultimo al ruolo dell'istruzione nello sviluppo linguistico in contesto guidato. Nel secondo capitolo verrà mantenuta la struttura del primo capitolo dal punto di vista tematico, restringendo il campo d'indagine alle

ricerche inerenti l'apprendimento dell'italiano L2. I tre capitoli seguenti riguarderanno la ricerca sull'apprendimento guidato dell'italiano L2 in Lituania, applicando i concetti di sistematicità e variabilità per descrivere e spiegare le lingue degli apprendenti lituani osservate: nel primo, ossia nel terzo capitolo, saranno presentate le peculiarità metodologiche inerenti l'approccio e il contesto della ricerca, nonché i metodi di raccolta e di analisi dei dati adottati; il quarto sarà dedicato alla presentazione dei risultati, indicando le tendenze acquisizionali osservate.

CAPITOLO 1: DESCRIVERE E SPIEGARE LE LINGUE DEGLI APPRENDENTI: FONDAMENTI TEORICI E RICERCHE EMPIRICHE

1.1 La sistematicità delle lingue degli apprendenti

A partire dalle prime teorizzazioni e ricerche sull'apprendimento di L2 la caratteristica delle lingue degli apprendenti, che viene messa in evidenza, è la sistematicità. L'osservazione, emersa inizialmente dall'analisi degli errori e dagli studi sull'acquisizione dei morfemi, che l'apprendimento di L2 avveniva in modo sistematico, regolare e condiviso da diversi apprendenti ha avuto un ulteriore impatto sulla ricerca nel campo di L2, inducendo a stabilire i percorsi di sviluppo nell'apprendimento di L2 comuni, innanzitutto, agli apprendenti con diverse L1 che imparano la stessa L2 e, in alcuni casi, anche nell'apprendimento di diverse L2, specialmente per quanto riguarda le fasi iniziali¹³.

Il primo sottoparagrafo del presente capitolo sarà dedicato all'affermazione del concetto della lingua dell'apprendente, in quanto sistema linguistico a se stante, e alle prove della sistematicità interlinguistica provenienti dai primi studi sugli errori, sulle sequenze di sviluppo e sull'acquisizione dei morfemi, soffermandosi alla fine anche su alcuni tentativi di spiegare tale sistematicità ricorrendo alle strategie cognitive e alla facoltà mentale innata. Nel secondo sottoparagrafo la sistematicità delle lingue degli apprendenti sarà analizzata in termini di universali linguistici, prendendo in particolare considerazione gli studi relativi alla gerarchia di accessibilità alla relativizzazione. Infine, nel terzo sottoparagrafo la sistematicità sarà studiata alla luce dei principi funzionali, basandosi, in particolare, sul *concept-oriented approach*, e sulla teoria della processabilità, da una parte, perché hanno fornito le prove più complete dello sviluppo sistematico delle lingue degli apprendenti; dall'altra, perché hanno diretta continuazione nello studio dell'apprendimento dell'italiano L2.

¹³Dal punto di vista terminologico, sulla scia di Ellis (2008:67), saranno distinti tre termini: *ordine*, *sequenza* e *percorso* di sviluppo. Con l'*ordine* acquisizionale ci si riferirà all'ordine dell'apprendimento generale nel senso che alcune caratteristiche di LT vengono acquisite prima delle altre. Per la *sequenza* sarà inteso lo sviluppo in cui una certa caratteristica viene acquisita, ad esempio la negazione. Le sequenze sono costituite da una serie di strutture che a sua volta indicano lo *stadio* oppure la *fase* di sviluppo in cui l'apprendente si trova in un certo momento del suo percorso attraverso le varietà di apprendimento. Il termine *percorso* comprenderà entrambi i termini succitati.

1.1.1 Gli indizi del sistema linguistico e i primi tentativi di spiegarli

Il concetto della lingua dell'apprendente in quanto sistema linguistico a sé stante ha inizio nell'articolo di Corder (1967) *The Significance of Learner's Errors* che ha sostanzialmente fondato l'*ipotesi dell'analisi degli errori*. Secondo Corder la lingua degli apprendenti sia di L1 che di L2 costituisce un sistema, evidenziato proprio dagli errori che a loro volta sono sistematici:

the key concept in both cases is that the learner is using a definite system of language at every point of his development, although it is not the adult system in the one case, nor that of the second language in the other. The learner's errors are evidence of this system and are themselves systematic.

(Corder 1967:166)

La sistematicità degli errori, in termini di Corder (1967:166-167), non preclude però che ci possano essere degli errori occasionali. Egli divide tutti gli errori in "errors" e "mistakes". *Mistakes* sono sbagli di esecuzione (*performance*) dovuti ai *lapses* di memoria o allo stato psicologico; essi non sono sistematici e, di conseguenza, non sono importanti per lo studio del processo di apprendimento; *errors* invece sono errori sistematici di competenza (*competence*) che rivelano la conoscenza *in progress* della lingua da parte dell'apprendente, ovvero la sua *competenza transitoria*¹⁴. Corder ha capovolto il concetto dell'errore: l'errore non era

¹⁴ Si nota subito come *mistakes of performance* e *errors of competence* riecheggiano i termini di Chomsky il quale opera una distinzione fondamentale tra "*competence* (the speaker-hearer's knowledge of his language) and *performance* (the actual use of language in concrete situations)" (Chomsky 1965:4). Corder applica il concetto, ideato da Chomsky e riferito all'apprendimento della prima lingua, all'apprendimento della seconda lingua. Di seguito Corder ([1977] 1981:67) confermerà che il suo termine "*transitional competence* borrows the notion of 'competence' from Chomsky". Per Chomsky il problema di un linguista consiste nel determinare, dai dati di *performance*, il soggiacente sistema di regole padroneggiato dal parlante-ascoltatore e messo in uso durante l'effettiva esecuzione (Chomsky 1965:4). Proprio per determinare tale sistema, riferito all'apprendente della seconda lingua, Corder si serve degli errori sistematici: "We must therefore make a distinction between those errors which are the product of such chance circumstances and those errors which reveal his underlying knowledge of the language to date, or, as we may call it his *transitional competence*" (1967:166). Tuttavia, nonostante la somiglianza terminologica, esiste una differenza cardinale tra la nozione di *competenza* di Chomsky e la *competenza transitoria* di Corder (Giacalone-Ramat 1985:14-15; Llorca 2000:88): Chomsky (1965:3) si riferisce ad un "ideal speaker-listener [...] who knows its language perfectly"; la conoscenza dell'apprendente della L2 è invece incompleta, è *in progress*. Per questo motivo il termine di *competenza transitoria* allude più al sistema governato da regole caratterizzato da un'evoluzione dinamica giacché "emphasizes that the learner possesses a certain body of knowledge which we hope is constantly developing, which underlies the utterances he makes" (Corder [1977] 1981:67) che ad una conoscenza astratta. Un'altra differenza riguarda l'approccio metodologico: Corder si concentrava sugli errori nelle produzioni effettive degli apprendenti; i ricercatori della tradizione chomskiana ricorrono invece più ai giudizi intuitivi (*grammatical judgements*) degli apprendenti che alle loro produzioni effettive, concentrandosi sulla *conoscenza* inconscia della lingua:

più soltanto un fenomeno da rimediare o da prevenire, com'era giudicato nell'ambito dell'ipotesi dell'analisi contrastiva, ma un fenomeno da studiare per capire come avveniva il processo di apprendimento.

Se secondo l'*ipotesi dell'analisi contrastiva* la maggior parte degli errori sarebbe risultata dal *transfer* dalla L1, gli studi nell'ambito dell'*ipotesi dell'analisi degli errori* hanno riscontrato che *“la maggioranza degli errori fatti dagli apprendenti di seconda lingua non è di tipo interlinguale, ma evolutivo”* ([il corsivo nel testo originale] Dulay, Burt e Krashen [1982] 1985:230). Gli stessi errori evolutivi venivano riscontrati nelle produzioni degli apprendenti che provenivano da diverse L1 e talvolta erano simili agli errori che fanno i bambini acquisendo la stessa lingua come L1¹⁵. Nonostante diverse critiche all'*ipotesi dell'analisi degli errori* riguardanti soprattutto le difficoltà di identificare la fonte giusta dell'errore (vd. ad es., Schachter e Murcia 1981), il fatto che gli apprendenti con diverse L1 facevano errori simili è stato ampiamente confermato dalle ricerche intraprese, ribadendo la sistematicità di tali errori.

Pertanto sebbene la lingua dell'apprendente venisse qualificata come un sistema grammaticale e malgrado qualche lucido intuito sull'integrità della lingua

“usage does not necessarily provide an accurate reflection of knowledge or acquisition; production data can result in an underestimation [o] might lead one to overestimate a learner's competence” (White 2007:44). White (2007:47) tuttavia nega lo status dei giudizi intuitivi in quanto un metodo privilegiato, sottolineando che essi costituiscono soltanto uno dei metodi che possono essere impiegati nelle ricerche: “The only privilege that grammaticality judgment tasks offer is a relatively straightforward way of assessing knowledge of ungrammaticality. [...] different kinds of data provide different kinds of evidence and the suitability of any particular task [...] will depend on the precise issue that the research is trying to investigate”.

¹⁵ Richards ([1971] 1974) ha individuato tre tipi di errori: 1) interlinguali (causati dall'interferenza della lingua madre dell'apprendente; 2) intralinguali (che riflettono le caratteristiche generali dell'apprendimento delle regole) e 3) errori dello sviluppo (che mostrano i tentativi dell'apprendente di elaborare le ipotesi sulla nuova lingua in base all'esperienza in classe o tramite manuali). Gli errori intralinguali e dello sviluppo rappresentavano le seguenti strategie condivise dagli apprendenti con diverse L1 nei tentativi di produrre gli enunciati in inglese L2: iper-generalizzazione, ignoranza delle restrizioni della regola, applicazione incompleta delle regole ed ipotizzazione dei concetti erranei (Richards [1971] 1974:173-174). Anche Jain (1974) ha analizzato gli errori “what may be called L1 independent errors, deliberately excluding from discussion errors uniquely traceable to L1 interference” (p. 189); Dušková ([1969]1981: 228) ha confermato che: “while interference from the mother tongue plays a role, it is not the only interfering factor. There is also interference between the forms of the language being learned, both in grammar and lexis. [...] In addition, there are, other, minor interfering factor such as interference from another foreign language that was learned before English”. Stenson ([1974] 1981) ha analizzato gli errori degli apprendenti guidati, indotti più dalla situazione in classe che dall'incompleta competenza nella LT o dall'interferenza della L1. Dulay e Burt (1974a:115) hanno distinto quattro tipi di errori: 1) dovuti all'interferenza della L1; 2) dello sviluppo come in L1 che corrispondono agli errori riscontrati nell'acquisizione di L1; 3) ambigui che possono essere classificati sia come errori interlinguistici che dello sviluppo e 4) errori unici che non riflettono la struttura di L1 e non sono riscontrati nell'acquisizione di L1.

dell'apprendente, gli enunciati dell'apprendente, nel disegno dell'analisi degli errori, dovevano essere analizzati in base al presupposto che erano tutti potenzialmente erronei nei confronti della lingua *target*, secondo quindi il metodo che successivamente è stato definito "comparative fallacy" (Bley-Vroman 1983) in quanto la lingua dell'apprendente dovrebbe essere analizzata nei suoi propri termini al di là della correttezza / scorrettezza nei confronti della LT.

In effetti, il termine *interlanguage*¹⁶, introdotto da Selinker, nel 1969, con la spiegazione che l'interlingua (IL) può essere linguisticamente descritta attraverso i dati osservabili – sia errori che non-errori – nei tentativi degli apprendenti di produrre le norme di una lingua straniera¹⁷, ne mette in risalto due principali particolarità: 1) l'interlingua può essere descritta usando come dati le produzioni effettive degli apprendenti; 2) l'interlingua è un sistema a sé stante, perciò deve essere presa in considerazione nella sua integrità. Queste due affermazioni, oggi, così naturali, non lo erano in quel periodo, prima di tutto, perché l'analisi diretta e sistematica della lingua degli apprendenti non era diffusa né tra gli insegnanti di lingue, né tra gli specialisti dell'analisi contrastiva (Nemser 1971:121). Con l'ipotesi dell'analisi degli errori (Corder, 1967) l'attenzione si è spostata sulla lingua degli apprendenti; tuttavia essa si concentrava perlopiù sugli errori degli apprendenti. La definizione dell'interlingua postulava invece che l'intera lingua degli apprendenti, non esclusivamente i loro errori, dovesse essere analizzata.

Nello stesso periodo sono comparsi altri termini per definire la lingua dell'apprendente confermando che essa si stava conquistando il ruolo centrale nello studio dell'apprendimento di L2: *transitional competence* (Corder 1967), *idiosyncratic dialect*, *transitional dialect* o *unique idiolect* (vd. Corder 1981), nonché *approximative system* (Nemser 1971:116). Nonostante tutte le definizioni riconoscessero alla lingua degli apprendenti lo status del sistema linguistico,

¹⁶ Larsen-Freeman e Long (1991:74) notano però che il termine "interlanguage" è stato per la prima volta usato nel 1935 da John Reinecke nella sua tesi di laurea *Language and Dialect in Hawaii*, pubblicata nel 1969 dall'University of Hawaii Press: "a makeshift dialect will for the most part be used as the means of communication between the several [immigrant] groups...[which] will tend to pass into a more formal speech – still imperfect as compared with the standard language – as an interlanguage" (1969:115).

¹⁷ Selinker 1969: 71, n. 4: "An 'interlanguage' may be linguistically described using as data the observable output resulting from a speaker's attempt to produce a foreign norm, i.e., both his errors and nonerrors. It is assumed that such behavior is highly structured. In comprehensive language transfer work, it seems to me that recognition of the existence of an interlanguage cannot be avoided and that it must be dealt with as a system, not as an isolated collection of errors."

condividendo la sollecitazione di esplorare tale sistema, il termine *interlingua* è prevalso sugli altri, soprattutto in seguito al successivo articolo di Selinker (1972), in cui il concetto dell'interlingua è stato integrato con il fenomeno della *fossilizzazione* a cui sono soggetti gli apprendenti di L2 giacché non raggiungono quasi mai la competenza nativa nella lingua *target*.

Tuttavia, sebbene si fosse affermato proprio il termine *interlingua*, per indicare 1) il sistema linguistico dell'apprendente *in un certo momento* e 2) una serie di sistemi interdipendenti che caratterizzano lo sviluppo della lingua degli apprendenti *nel tempo* (McLaughlin 1987:60), basato sulle proprie regole, soggetto alla rapida transitorietà e paradossalmente alla fossilizzazione, comprendente le caratteristiche della lingua nativa (LN), della lingua obiettivo (LO) e quelle che non possono essere direttamente relegate né alla LN né alla LO – esso non è nato in isolamento, anzi è un'espressione del cambiamento generale, nell'area linguistica e psicologica, relativo alla concezione del comportamento verbale che stava avvenendo in seguito alla recensione di Chomsky (1959) al *Verbal Behavior* di Skinner (1957).

Flux and agitation (Chomsky 1966 cit. in Corder 1967:163) in linguistica e psicologia degli anni '60 ha indotto, da una parte, a spostare “the emphasis away from a preoccupation with *teaching* towards a study of *learning*”; dall'altra, a rinnovare il problema dell'acquisizione della prima lingua (Corder 1967:163). Le ricerche sull'acquisizione della prima lingua, sulla scia dei ragionamenti di Chomsky, hanno dimostrato che l'apprendimento non era una semplice formazione delle abitudini basata sull'analogia e imitazione come postulava il comportamentismo, ma un processo molto più complesso, basato sulla costruzione delle regole (Brown e Fraser 1963:194)¹⁸. È stato accertato che i bambini usavano e capivano le frasi che non avevano mai sentito prima, acquisivano “essentially comparable grammars of great complexity” (Chomsky 1959:57), gli errori erano spesso comuni a più bambini e le strutture grammaticali venivano acquisite in un

¹⁸ Roger Brown and Colin Fraser *The acquisition of syntax*, in Ch. N. Cofer e B. S. Musgrave, *Verbal Behavior and Learning*, McGraw-Hill Book Company, New York, 1963, p. 194: “Eventually children must do more than imitate and memorize if only because there is not enough time for them to learn as particular verbal responses all the sentences they will be able as adults to produce and evaluate grammatically. [...] In addition to the logical argument that children must learn construction rules in view of their terminal linguistic achievement, there is much empirical evidence that children older than Eve do, in fact, learn construction rules”.

ordine fisso¹⁹. Per questa ragione si è affermata la convinzione che la capacità di apprendere una lingua era innata e l'apprendimento era guidato da una specifica facoltà mentale²⁰.

Il rinnovamento del problema dell'acquisizione della prima lingua ha portato, a sua volta, alla domanda se ci sono delle similitudini tra l'apprendimento della prima e della seconda lingua. In effetti, l'ipotesi sostenuta da Corder (1967) consisteva nella supposizione che almeno alcune strategie adottate dall'apprendente della L2 fossero le stesse attraverso le quali veniva acquisita la prima lingua, astenendosi però dall'implicazione che il percorso dell'apprendimento in entrambi i casi fosse lo stesso. Gli studi sulle sequenze di sviluppo e sull'ordine acquisizionale dei morfemi si sono al contrario interessati al percorso dell'apprendimento proprio per verificare in quale misura il processo dell'apprendimento di L2 corrispondesse al processo di apprendimento di L1.

Le prime ricerche sulle sequenze di sviluppo si sono concentrate sull'apprendimento delle strutture sintattiche: sviluppo del sintagma verbale in spagnolo (Dato 1970), WH-domande (Ravem 1970), negazione in inglese (Milon 1974; Ravem 1968), riscontrando una similarità sorprendente tra le sequenze di L1 e L2. D'altra parte, Wode (1976) sosteneva che le sequenze di negazione in inglese dei bambini di L1 e L2 fossero diverse, giacché i bambini apprendenti di L2, quando c'era la "similarità cruciale" tra le due lingue (L2-inglese e L1-tedesco), facevano affidamento sulla loro L1 (vd. Larsen-Freeman e Long 1991:63-65). Nonostante i risultati equivoci per quanto riguarda l'identità tra le sequenze di L1 e L2, le

¹⁹ Brown, Fraser (1963: 188-192): "When this analysis in terms of an adult grammar had been done for the most advanced records, we realized that it could, with some additional assumptions, be extended to the records of all the other children. For the striking fact about the utterances of the younger children, when they are approached from the vantage point of adult grammar, is that they are almost classifiable as grammatical sentences from which certain morphemes have been omitted.[...] The morphemes produced are invariably in their original order. Omissions do not appear to be random or idiosyncratic. On the contrary, it looks as if, across children and across sentences, there is a consistent tendency to retain one kind of morpheme and drop another kind."

²⁰ Secondo Chomsky i bambini, apprendendo la lingua, costruiscono un sistema di regole dedotte dall'*input*. Questa costruzione non era tuttavia meccanica basata sull'imitazione, bensì dotata di un elevato grado di creatività visto che i bambini capivano e pronunciavano le frasi mai sentite prima. Dato che l'*input* era limitato rispetto alla complessità ed astrattezza delle regole grammaticali (il problema espresso dal problema di Platone riguardante la povertà dello stimolo), ne seguiva la conclusione che i bambini erano predisposti all'apprendimento grazie ad una "struttura mentale" specifica ossia "dispositivo per l'apprendimento linguistico" (LAD) innato (Chomsky 1965:47-59).

sequenze di sviluppo di L2 erano sistematiche nel caso di diversi apprendenti di L2 provenienti da diverse L1²¹.

I risultati simili sono stati raggiunti anche nell'ambito degli studi sull'acquisizione di morfemi in L2. Le scoperte che le succitate sequenze di apprendimento di L2 erano simili a quelle di L1 e che la maggior parte degli errori dei bambini apprendenti dell'inglese come L2 erano “dello sviluppo” e non “dell'interferenza” e, quindi comuni agli apprendenti con diverse L1, hanno indotto Dulay e Burt ad avanzare due principali ipotesi: 1) le strategie dell'acquisizione di L2 sono simili a quelle dell'acquisizione di L1 (*l'Ipotesi dell'identità tra l'apprendimento di L2 e L1*) (1974a²²); 2) l'ordine acquisizionale è comune ai bambini apprendenti di L2 che parlano diverse L1 (1974b).

In seguito a una serie di studi (Dulay, Burt 1973, 1974b, 1974c), condotti per verificare le loro ipotesi, le ricercatrici hanno rigettato la prima ipotesi: “At this point in our research we can no longer hypothesize similarities between L2 and L1 acquisition [...]. Although both the L2 and the L1 learner reconstruct the language they are learning, it is intuitive to expect that the manner in which they do so will differ” (Dulay, Burt 1974c:255), confermando però la seconda: “we found an acquisition sequence that was approximately the same for both the Spanish and Chinese children” (Dulay, Burt 1974c:254)²³. I risultati delle ricerche di Dulay e Burt, concentrate sull'acquisizione di L2 da parte di bambini, sono stati integrati con lo studio dell'acquisizione di morfemi da parte di adulti, giungendo alla seguente

²¹ Tra le prime è stata individuata la sequenza evolutiva delle strutture della negazione in inglese L2: la NEG esterna all'enunciato (*no/not + X*) > la NEG interna all'enunciato: la NEG tra il soggetto e il verbo (*no/not/don't V*) > aggiunta della NEG ai verbi modali (Mod + Neg (*can't*)) > aggiunta della NEG agli ausiliari come in LT (*isn't, weren't, don't, didn't*) (vd. R. Ellis 2008:93). L'acquisizione della negazione in inglese L2 è stata studiata in bambini che parlavano le lingue native diverse: spagnolo (Hernández-Chávez 1972; Cazden *et al.* 1975), giapponese (Milon 1974; Gillis e Weber 1976), norvegese (Ravem 1968), tedesco (Wode 1976, 1980a) e arabo (Hanania e Gradman 1977), riscontrando la stessa sequenza acquisizionale (vd. Dulay, Burt e Krashen 1985:173-179).

²² Dulay, Burt 1974a in Richards 1974.

²³ Nello studio del 1973 Dulay e Burt hanno svolto una ricerca relativa all'acquisizione di 8 morfemi inglesi da parte di bambini spagnoli, rilevando che il loro ordine acquisizionale era quasi identico: “there does seem to be a common order of acquisition for certain structures in L2 acquisition” (Dulay, Burt 1973:256), ma non corrispondeva pienamente a quella riscontrata nello studio trasversale di de Williers e de Williers (1973) condotta con gli apprendenti di L1. Tuttavia per il fatto che gli errori erano perlopiù dovuti non all'interferenza di L1 ma allo “sviluppo” le ricercatrici avevano inizialmente assunto che almeno nel caso dei bambini, fossero coinvolti processi simili sia nell'apprendimento di L1 che di L2. Un altro studio (Dulay, Burt 1974b), in cui è stata confrontata l'ordine acquisizionale di 11 morfemi inglesi da parte degli apprendenti spagnoli con quella degli apprendenti cinesi, ha dimostrato i risultati simili per entrambi i gruppi linguistici.

conclusione: “There thus seem to be two invariant orderings for functors: one for children learning English as a first language, and the other shared by children learning English as a second language, adults learning English as a second language [...]” (Bailey, Madden, Krashen 1974:242). Questi primi studi hanno permesso di postulare l’ipotesi che esistesse un ordine naturale universale di apprendimento di L2, sia nel caso dei bambini che nel caso degli adulti, indipendente dalla L1 e basata su “certain cognitive strategies” (Dulay, Burt 1974c:276).

Krashen (1977) ha riunito diversi studi sull’acquisizione di morfemi disponibili a quel tempo, postulando che da diversi studi longitudinali e trasversali risultava che l’ordine naturale, con poche eccezioni, fosse rispettato: -ing, plurale, copula > ausiliare, articolo > passato irregolare > passato regolare, la 3a persona singolare, possessivo. Successivamente sono stati svolti altri studi: alcuni hanno, almeno parzialmente, confermato i risultati di Krashen; negli altri invece l’ordine individuato da Krashen non è stato confermato. Ciò nonostante l’opinione comune è che i risultati degli studi sui morfemi dal punto di vista acquisizionale siano validi (Pallotti 2006:47) in quanto “despite admitted limitations in some areas, the morpheme studies provide strong evidence that ILs exhibit common accuracy/acquisition orders” (Larsen-Freeman e Long 1991:92). Sebbene questi ordini presentino delle variazioni, sono comunque molto simili a prescindere dalla L1, dall’età, dal modo di espressione (orale o scritto) e dal contesto di apprendimento (vd. R. Ellis 2008:82-88).

D’altronde, il maggior limite degli studi sull’acquisizione dei morfemi deriva dalla loro natura strettamente linguistica (Giacalone Ramat 1985:21; Saville-Troike 2006:44) dal momento che la risposta alle domande: “*what* the student should ultimately learn” e “*how* a language is learned”, da una parte, era limitata ad una semplice elencazione di morfemi; dall’altra, ad un riferimento generico alle strategie cognitive “that remain as yet unspecified” (Dulay, Burt 1974:276).

I primi studi sullo sviluppo sistematico delle interlingue, dal punto di vista descrittivo, erano quindi formali, nel caso delle sequenze, rilevavano una graduale emersione e frequenza delle caratteristiche strutturali nelle interlingue degli apprendenti; e nel caso dell’ordine acquisizionale di morfemi, l’accuratezza dell’uso dei morfemi nei contesti obbligatori, mentre dal punto di vista esplicativo, erano,

come si è accennato prima, influenzati dai ragionamenti di Chomsky e dalle scoperte empiriche nel campo di L1. L'acquisizione di L2 era vista come un processo creativo in cui l'apprendente di L2 "gradually reconstructs the target language system using certain cognitive strategies" (Dulay, Burt 1974c:276) che avveniva nel modo seguente:

input linguistico → processo di costruzione creativa → produzione linguistica dell'apprendente
(interlingua)

La visione dell'apprendimento come "costruzione creativa" è stata integrata anche nella prima teoria elaborata per l'apprendimento di L2 – il modello del Monitor di Krashen (vd. 1985; Dulay, Burt e Krashen 1985) – che ha cercato di unire diversi aspetti fino ad allora osservati nell'acquisizione di L2. La teoria è in sostanza costituita da cinque ipotesi²⁴, in base alle quali l'apprendimento avviene nella mente dell'apprendente quando l'*input* comprensibile viene elaborato da tre fattori di elaborazione interna: il filtro, l'organizzatore (di seguito denominato il LAD²⁵) e il monitor. Il filtro seleziona l'ingresso dell'*input* sulla base di fattori affettivi (i motivi, le esigenze, le attitudini e gli stadi emozionali). L'organizzatore è responsabile dell'elaborazione a livello subconscio dei dati che il filtro fa entrare. Il monitor consapevolmente elabora informazioni:

Input comprensibile → filtro → organizzatore o LAD → monitor → esecuzione verbale
dell'apprendente²⁶

²⁴ Le cinque ipotesi possono essere riassunte in modo seguente: 1) imparare una L2 è possibile soltanto tramite l'*acquisizione (acquisition)* "[which is] a subconscious process" che avviene tramite interazione con *focus* sulla comunicazione (Krashen 1985:1); 2) l'*apprendimento (learning)*, "conscious knowledge" (Krashen 1985:2) serve soltanto per monitorare la *performance* ma non diventa conoscenza "acquisita"; 3) il processo di acquisizione segue un ordine naturale comune sia al contesto naturalistico che guidato: "we acquire the rules of language in a predictable order" (Krashen 1985:1); 4) affinché l'acquisizione avvenga è necessario "comprehensible input" (Krashen 1985:2); 5) non sempre però l'*input* raggiunge il LAD: se il filtro affettivo, che dipende dalle attitudini degli apprendenti, è alto, l'*input* non raggiungerà il LAD, se invece il filtro affettivo è basso, l'*input* raggiungerà il LAD e diventerà conoscenza "acquisita"

²⁵ Krashen ha adottato la nozione chomskiana del LAD (*Language Acquisition Device*) ma come nota McLaughlin (1987:22-23) essa non corrisponde al significato originale: "Krashen seemed to equate LAD with unconscious acquisition of any sort; in contrast, Chomsky (1980), who invented the LAD notion, saw the mind as modular, with the LAD as but one of various 'mental organs' that interact with each other and with the input to produce linguistic competence".

²⁶ La conoscenza linguistica consapevole è comunque indipendente dal sistema linguistico inconscio, nel senso che l'*input* dopo aver attraversato il filtro può essere direttamente elaborato dal monitor (quando "la persona è impegnata nell'apprendimento cosciente della lingua" (Dulay, Burt, Krashen 1985:99)) o può essere elaborato dal LAD inconsciamente senza un'ulteriore elaborazione consapevole (quando la persona non ha "alcuna consapevolezza delle regole linguistiche" (p. 97)). Inoltre l'elaborazione interna è influenzata da diversi fattori (la personalità, l'età e la prima lingua dell'apprendente).

Nel modello di Krashen la sistematicità delle sequenze, degli errori e dell'ordine acquisizionale viene rilegata al funzionamento dell'organizzatore²⁷. Tuttavia, a parte una mera constatazione che la sistematicità osservata dipende dall'organizzatore che opera a livello inconsio, non vengono specificati i suoi "principi operativi", ossia perché le strutture vengono acquisite in un certo ordine o in una certa sequenza.

Larsen-Freeman (1976a) ha esaminato l'ordine acquisizionale dei morfemi in L2 alla luce di alcuni possibili determinanti: complessità del morfema, variabili dell'apprendente, tipo del compito, strategie operative, salienza percettiva e la frequenza dei morfemi nell'*input*, ottenendo le correlazioni positive significative soltanto quando l'ordine acquisizionale era confrontato con la frequenza degli stessi morfemi nella lingua dei parlanti nativi. I risultati di un altro studio (Larsen-Freeman [1978] 1981) hanno confermato l'ipotesi iniziale che la frequenza dei morfemi nella lingua dei parlanti nativi, ossia nell'*input*, fosse il principale determinante dell'ordine acquisizionale riscontrato nella produzione orale²⁸.

Dulay, Burt e Krashen (1985:73-77) negano l'importanza determinante della frequenza di strutture nell'*input*, sostenendo che alcune strutture frequenti nell'*input* non vengono prodotte (ad es., gli articoli) e, al contrario, vengono talvolta prodotte le strutture assenti nell'*input*. Secondo loro la frequenza di una struttura nell'*input* può avere effetto soltanto quando l'apprendente è pronto ad acquisirla. D'altra parte, la frequenza molto alta può far sì che l'apprendente usi una struttura memorizzata senza analizzarla²⁹. È stato, in effetti, rilevato che le "formule" di questo tipo costituiscono una delle strategie di apprendimento degli apprendenti sia di L2 che di L1 e rappresentano la prima fase del processo di apprendimento, preceduta in alcuni casi – in particolare per quanto riguarda i bambini e gli apprendenti naturali – dal *periodo*

²⁷ "Il funzionamento dell'organizzatore si riflette in tre aspetti dell'esecuzione verbale degli apprendenti: nella serie di *costruzioni transitorie* che essi utilizzano sistematicamente prima di apprendere una struttura, negli *errori* che fa regolarmente la maggior parte degli apprendenti di L2 e nell'*ordine* comune in cui vengono apprese le strutture della nuova lingua" (Dulay, Burt, Krashen 1985:115).

²⁸ Goldschneider e DeKeyser (2001) hanno eseguito una meta-analisi degli studi precedenti sull'acquisizione di morfemi riscontrando che l'ordine naturale dipendeva da cinque principali fattori: salienza percettiva, complessità semantica, regolarità morfofonologica, categoria sintattica e frequenza concludendo che tutti questi fattori possono essere visti come aspetti di salienza "in a broad sense of the word" (p. 37).

²⁹ Questa possibilità è stata notata anche da Larsen-Freeman ([1978] 1981:331): "It is possible that learners supply morphemes correctly in obligatory contexts, not because the learners control the rules for correct morpheme suppliance, but because these morphemes are present in unanalyzed memorized patterns which the learners have incorporated into their repertoires".

di silenzio (vd. Dulay, Burt e Krashen 1985), e seguita dalla *semplificazione strutturale e semantica* che si manifesta tramite gli enunciati di una o due parole ommettendo sia le marche grammaticali che i connettori del discorso (Ellis 2008:80). La presenza della fase formulaica e di quella di semplificazione, nei primi stadi di acquisizione di L2, è ben attestata negli studi funzionalisti (vd. *infra* 1.1.3).

In conclusione, nel corso dei primi studi nel campo dell'apprendimento di L2 il concetto della lingua dell'apprendente, in quanto sistema a sé stante, governato da proprie regole, si è affermato saldamente. Gli errori, le sequenze e l'ordine acquisizionale si sono rilevati simili per gli apprendenti a prescindere dalla loro L1, l'età, il modo di produzione (orale o scritto) e il contesto di apprendimento, e quindi sistematici, sebbene non identici per quanto riguarda l'acquisizione di L1. L'ipotesi dell'ordine naturale di apprendimento, nella versione forte, è stata rigettata, confermandola nella versione debole, ossia che certe strutture vengono acquisite prima delle altre, ma il percorso di apprendimento può presentare delle variazioni. La sistematicità dei fenomeni osservati è stata ricondotta alle strategie cognitive e al funzionamento di un fattore mentale responsabile per l'elaborazione interna dell'*input* a livello inconscio, non riuscendo però a individuare come operi questo fattore. I tentativi di spiegare la sistematicità dell'ordine acquisizionale alla luce della complessità linguistica e semantica, della salienza percettiva, dei variabili dell'apprendente, del tipo del compito, diversamente dalla frequenza nell'*input*, non hanno prodotto risultati significativi.

1.1.2 La sistematicità alla luce degli universali linguistici

I primi studi sull'apprendimento di L2 erano, come si è visto, perlopiù influenzati dalle ricerche sull'acquisizione di L1, l'assunzione che "ILs are linguistic systems in the same way that Natural Languages are" (Adjemian 1976:298) ha iscritto le lingue degli apprendenti nel repertorio delle lingue umane naturali, legittimando l'applicazione delle teorie linguistiche, aventi come oggetto di studio non L2 ma le lingue naturali in generale: "Since natural languages can be idealized as systems of rules and elements with an internal organization, ILs can also be so idealized and hence, should be amenable to analysis by linguistic techniques designed for that purpose" (Adjemian 1976:299). In questa prospettiva la sistematicità delle inerlingue

era vista “in the linguistic sense of the word³⁰” (p. 307), nel senso che se le interlingue come tutte le lingue naturali dispongono di un sistema di regole (“of some sort”) devono essere anche soggette ai principi generali che prescrivono le forme possibili delle lingue naturali.

I due approcci che a partire dagli anni '60 del Novecento si sono affermati per studiare i principi che governano le lingue naturali e di seguito applicati anche nella ricerca sull'apprendimento di L2 appartengono a due tradizioni linguistiche da alcuni punti di vista opposte: la prima ispirata ai lavori di Chomsky, ovvero alla Grammatica Universale, e la seconda ispirata ai lavori di Greenberg basata sullo studio degli universali tipologici (vd. Thomas 2004). Nonostante entrambe si focalizzino sugli “universali linguistici”, sono piuttosto differenti, giacché gli universali tipologici si riferiscono alle proprietà linguistiche superficiali concernenti l’“uso della lingua”; i principi della Grammatica Universale, al contrario, indicano le proprietà linguistiche profonde inerenti alla “conoscenza della lingua” (Newmeyer 2004:527).

L’approccio greenberghiano adotta quindi la prospettiva “esternalista” (Chomsky 1986:20) in quanto studia le lingue umane cercando di identificarne somiglianze e differenze al fine di determinare i limiti della variazione linguistica, senza riferimento alla mente: “in the sense that the construct is understood independently of the properties of the mind/brain” (Chomsky 1986:20); l’approccio basato sulla Grammatica Universale al contrario adotta la prospettiva “internalista”, secondo cui la lingua risulta “essere un qualche elemento della mente della persona che conosce la lingua [...]” (Chomsky 1989:32). L’approccio basato sulla grammatica universale è perciò innatista, dal momento che rivolge l’attenzione al “comportamento reale o potenziale”, si focalizza “sul sistema di conoscenza che sottostà all’uso e alla comprensione del linguaggio, e, più a fondo, sul patrimonio innato che rende possibile all’uomo acquisire tale conoscenza” (1989:34), è razionalista, deduttivo, formalista di impianto generativo, e *theory-driven* a tal punto che viene spesso elogiato per la sofisticatezza del suo quadro teorico (Mitchell e Myles 1998:43).

³⁰ Adjemian (1976:300-301): “Like all human languages ILs must contain an organized set of rules and basic elements (lexical items, phonological units, grammatical categories, etc.). The organization of these sets into a coherent functional whole results in the emergence of a linguistic entity with internal consistency: systematicity”.

L'approccio greenberghiano è invece un approccio empirista, induttivo, di impianto tipologico-funzionale³¹, più di natura descrittiva che esplicativa, *data-driven* giacché parte dal confronto delle strutture linguistiche superficiali, tratte da più lingue, per fornire “generalizzazioni” o perfino “leggi” empiriche (Greenberg 1975:3) riguardanti la loro configurazione.

Le idee di Chomsky hanno, fin dall'inizio, esercitato una forte influenza sul campo dell'apprendimento di L2. Tuttavia il suo concetto che ha avuto il maggior impatto è stato quello della Grammatica Universale. Come specifica Cook (1996:23) “pur restando nella tradizione del pensiero chomskiano dagli anni '50 in poi, la teoria attuale fonda la GU nei termini delle proposte specifiche avanzate negli scritti di Chomsky degli anni '80 e '90”. In *Rules and Representation* (1980) e, più a fondo, in *Lectures on Government and Binding* (1981) Chomsky ha in effetti riformulato il concetto del patrimonio innato nei termini di principi e parametri, basando la teoria della Grammatica Universale, da una parte, su “un sistema unificato di principi, con una struttura deduttiva piuttosto ricca” che non viene violato da nessuna lingua; dall'altra, su “alcuni parametri aperti, regolati dall'esperienza” (Chomsky 1980:141-142³²), che sono responsabili per la varietà linguistica. Secondo questa concezione la Grammatica Universale è un “sistema di principi, condizioni e regole che sono elementi e proprietà di tutte le lingue umane”, questo sistema “è determinato geneticamente allo stato iniziale ed è specificato, irrobustito, articolato e raffinato nelle condizioni predisposte dall'esperienza, per produrre le particolari grammatiche rappresentate negli stati stabili raggiunti” (2008:403 [1980:234]). Ciò significa che appena nato il bambino non conosce nessuna lingua e si trova, quindi, allo stato iniziale zero S0. Dispone però dal primo momento dei principi universali della Grammatica Universale (il principio di proiezione, il legamento, la reggenza ecc.). In questo stato iniziale il bambino è capace di imparare qualsiasi lingua. Ricevendo l'*input* dall'ambiente assegna gradualmente i valori ai parametri e passando

³¹ Cristofaro e Ramat (1999:23): “L'assunto fondamentale dell'approccio tipologico è viceversa che esista una diretta correlazione, definibile in termini di motivazione, tra le strutture linguistiche e la funzione che esse svolgono: le caratteristiche formali delle strutture linguistiche sono cioè motivate dalle caratteristiche semantiche e pragmatiche delle situazioni da esse codificate [...]”.

³² Al fine di agevolare la lettura, le citazioni vengono rese in italiano, servendosi della traduzione di Giuseppe Gallo, tratta da Chomsky *Regole e rappresentazioni* (2008:271-272). Di seguito le pagine della traduzione saranno fornite tra parentesi tonde, indicando accanto, le corrispondenti pagine dell'originale tra parentesi quadre.

attraverso una sequenza di stadi S1, S2, S3... giunge allo stato finale, ovvero alla conoscenza di una lingua specifica. Lo stato finale si ritiene stabile (Ss) giacché può cambiare solo irrisoriamente.

Negli anni Novanta, nel quadro del *Programma minimalista*, il concetto di principi e parametri, nonostante venga mantenuto, subisce alcuni cambiamenti, soprattutto per quanto riguarda i parametri giacché, come puntualizzano Gass e Selinker (2008:172) la parametrizzazione adesso avviene non in sintassi ma in lessico. Le lingue, da questo punto di vista, sono diverse perché dispongono del lessico diverso. Di conseguenza, per apprendere la lingua il bambino, avendo i principi astratti che sottostano a tutte le lingue umane, deve imparare il lessico di quella lingua e la configurazione dei parametri i quali risiedono in una categoria specifica del lessico, chiamate categorie funzionali. Il lessico è quindi costituito dalle categorie lessicali (ossia parole “contenuti”: nomi, verbi, aggettivi ecc.) e dalle categorie funzionali (parole “funzioni”: determinanti, ad es., art. det., morfemi grammaticali, ad es., la marca del plurale, vari prefissi, suffissi e infissi)³³. Le differenze tra le lingue diverse dipendono dal modo in cui vengono realizzate queste categorie funzionali.

L'apprendimento di L2, nell'approccio basato sulla Grammatica Universale, viene visto come risettaggio dei parametri della Grammatica Universale, finalizzando le ricerche alla scoperta se e in quale misura la Grammatica Universale determina la competenza linguistica degli apprendenti di L2, quindi, se le lingue degli apprendenti sono guidate dai principi universali e se gli apprendenti sono capaci a risettare i parametri non presenti nelle loro L1³⁴. Come specifica White (2007:46): “This says

³³ Mitchell e Myles (1998:54) sottolineano che la distinzione tra parole “contenuti” e parole “funzioni” non è assolutamente nuova in linguistica, quello però che è nuovo consiste nell'assunzione che parole “funzioni” o morfemi abbiano i sintagmi attaccati a loro nello stesso modo come le parole “contenuti”.

³⁴ Sono state avanzate tre ipotesi riguardo alla questione relativa all'accesso alla GU, da parte degli apprendenti di L2 (Cook 1986:2-18; 1996:321-327; White 2003:15-17; per cfr. Mitchell, Myles 1998:61-62; Bettoni 2001): 1) *l'Ipotesi dell'accesso diretto*: gli apprendenti di L2 possono accedere direttamente alla GU utilizzando i principi e fissando i parametri indipendentemente dalla grammatica di L1; 2) *l'Ipotesi dell'accesso indiretto*: la GU è coinvolta nell'apprendimento di L2 ma, almeno negli stadi iniziali, non direttamente: gli apprendenti di L2 possono però accedervi indirettamente attraverso la loro lingua madre; 3) *l'Ipotesi del nessun accesso*: la GU non è coinvolta nell'apprendimento di L2 perché nel tempo si atrofizza, gli apprendenti di L2 devono perciò ricorrere ai principi generali di apprendimento e alla conoscenza della L1. Nelle ricerche più recenti la questione relativa all'accesso alla GU è stata riformulata concentrandosi sullo stato iniziale dell'apprendente di L2 e chiedendosi se la GU diventa la grammatica di una lingua specifica o

nothing [...] about what drives changes to the grammar during language development. Similarly, the theory of parameter setting does not, in fact, provide a theory of language development [...]”. In effetti, le teorie basate sulla Grammatica Universale sono in gran parte ritenute teorie delle proprietà (R. Ellis 1994:682) che descrivono i sistemi statici delle conoscenze linguistiche e quindi riguardano gli stadi dell'apprendimento, a differenza delle teorie della transizione, che cercano di spiegare i cambiamenti negli stati di tali sistemi e l'evoluzione da un sistema all'altro, perciò si interessano maggiormente allo sviluppo dell'apprendimento (Gregg 1993:278; Long 1993:231; R. Ellis 1994:681-82; Bettoni 2001:172). L'approccio basato sulla Grammatica Universale concepisce la sistematicità delle lingue degli apprendenti “as a natural property of linguistic knowledge” (Ortega 2007:230). Dal momento che tutte le lingue umane sono sistematiche, lo devono essere anche le interlingue. Concentrandosi sulla competenza dell'apprendente, la sistematicità viene quindi considerata dal punto di vista essenzialmente linguistico e astratto, senza interessarsi ai percorsi di sviluppo comuni a diversi apprendenti: “‘order’ and ‘sequence’ [...] have no clear place in such a model, as they only reflect the learner’s developing channel capacity rather than ‘acquisition’ itself” (Cook 1988:81 cit. in R. Ellis 2008:597).

Al contrario della Grammatica Universale, i ricercatori che studiano l'influenza degli universali tipologici nell'apprendimento di L2, oltre ad interessarsi ai “sistemi statici delle conoscenze linguistiche degli apprendenti”, si interessano anche allo

rimanesse distinta da qualsiasi grammatica particolare. Nel primo caso, si riteneva che la GU diventasse la grammatica di L1 (S0...S1...Ss), perciò quest'ultima dovesse indubbiamente costituire lo stato iniziale dell'apprendimento di L2 (l'ipotesi della differenza fondamentale (*Fundamental Difference Hypothesis*)). La seconda posizione, sulla scia dell'osservazione che i bambini bilingui acquisiscono due grammatiche distinte e che la GU deve quindi essere distinta da entrambe, supponeva la costanza della GU, ovvero che quest'ultima non cambiasse durante l'acquisizione di L1, e rimanesse quindi distinta dalla grammatica di L1 dell'apprendente, esercitando una certa influenza sulle grammatiche delle interlingue. All'interno di quest'ultima posizione si osserva tuttavia la divisione tra quelli che considerano lo stato iniziale costituito dalla GU e tra quelli che considerano lo stato iniziale costituito dalla grammatica, completa o parziale, di L1 non negando comunque che la GU svolga un certo ruolo (vd. White 2003:60). La questione relativa alla possibilità di fissare nuovi parametri non presenti in L1 è comunque diventata di cruciale importanza per stabilire il ruolo della GU giacché una gran parte dei ricercatori è d'accordo che le interlingue sono vincolate dai principi della grammatica universale dal momento che gli apprendenti di L2 con le L1 diverse “dimostrano una conoscenza inconscia delle distinzioni sottili” di L2 che non possono aver imparato o dedotto dall'*input* di L2 o dalla conoscenza di L1 (White 2003:56). Inoltre, nonostante contrastanti dati e teorie, i risultati di alcune ricerche dimostrano che gli apprendenti possono acquisire le categorie funzionali non presenti nelle loro L1, confermando l'ipotesi che non soltanto i principi della grammatica universale ma anche i parametri vincolano le grammatiche delle interlingue (White 2003:149).

sviluppo di tali sistemi. In effetti, la ricerca sugli universali tipologici nel campo di L2 è proliferata soprattutto in tre direzioni (Eckman 2004:693), volte a studiare l'effetto della marcatezza³⁵: 1) sulla difficoltà di apprendimento; 2) sul *transfer*; e 3) sull'ordine acquisizionale. Gli universali tipologici in relazione al *transfer* saranno analizzati nell'*infra* 1.2.2, qui ci si concentrerà sul ruolo degli universali tipologici sulle sequenze evolutive.

Generalmente gli universali tipologici vengono suddivisi, da una parte, in universali non-implicazionali (si riferiscono soltanto ad una caratteristica linguistica) e implicazionali (mettono in relazione più caratteristiche linguistiche); dall'altra, in universali assoluti (sono presenti in tutte le lingue) e tendenze universali (dette anche universali statistici che costituiscono la tendenza ma presentano delle eccezioni) che tutti insieme formano uno schema quadripartito (Comrie 1981:17-19)³⁶. Gli universali implicazionali si distinguono, a loro volta, in semplici (mettono in relazione soltanto due caratteristiche linguistiche) e complessi (collegano più caratteristiche linguistiche) (Hawkins 1983). Questi ultimi possono, inoltre, essere espressi in una gerarchia implicazionale, ad esempio, la gerarchia di accessibilità alla relativizzazione: Sogg. > Ogg. dir. > Ogg. indir. > Obl. > Gen. > Ogg. di comparazione (Keenan e Comrie 1977; cfr. Keenan e Comrie 1979; Comrie 1981; Croft 1990; Croft 2003)³⁷. Si assume che sia più facile relativizzare posizioni a

³⁵ La nozione di categorie marcate e non marcate introducendovi, grazie agli universali implicazionali, la dimensione di relatività (una caratteristica è più marcata di un'altra) è stata impiegata molto fruttuosamente nell'approccio greenberghiano in quanto offriva la possibilità "di formulare ipotesi a un più alto livello, con conseguenze deduttive in forma di universali più specifici" (Greenberg 1975:5), diventando anche uno dei concetti fondamentali nello studio dell'apprendimento di L2. Secondo Croft (1990:70-92) ci sono tre criteri generali per distinguere le forme marcate e non marcate: 1) *strutturale* che si riferisce al numero di morfemi per codificare la forma: le forme marcate saranno espresse dal numero uguale o maggiore di morfemi rispetto alle forme non marcate; 2) *comportamentale* (flessionale, distribuzionale, interlinguale): le forme marcate avranno lo stesso o minore numero di distinzioni flessionali nello stesso paradigma, una quantità uguale o meno vasta di contesti grammaticali, nonché la stessa o meno frequente ricorrenza in lingue diverse rispetto alle forme non marcate; e 3) *frequenza* (testuale e interlinguale): la frequenza delle forme marcate sarà la stessa o più bassa sia in un testo paragonabile che in un numero di lingue diverse.

³⁶ Ci sono quindi degli universali assoluti non-implicazionali: tutte le lingue contengono vocali; universali assoluti implicazionali: se l'ordine basilico di costituenti di una lingua è VSO, essa avrà preposizioni; tendenze non-implicazionali: quasi tutte le lingue hanno consonanti nasali; tendenze implicazionali: se l'ordine basilico di costituenti di una lingua è SOV, essa probabilmente avrà postposizioni. Gli esempi sono tratti da Comrie (1981:17-19).

³⁷ Altre gerarchie sono quella di numero (singolare < plurale < duale < triale/paucale), di genere: maschile < femminile < neutro; persona (per le forme all'indicativo): 3 < 1 < 2; per le forme all'imperativo: 2 < 1, 3; animatezza (pronomi di prima e seconda persona < pronomi di terza persona < nomi propri < nomi comuni umani < nomi comuni non umani animati < nomi comuni inanimati); definitezza: definito < indefinito specifico (referential) < indefinito non specifico (non referential);

sinistra rispetto a quelle a destra, arrivando a formare il seguente universale linguistico: “if a language can form relative clauses on a given position on the hierarchy, then it can also form relative clauses on all positions higher (to the left) on the hierarchy; moreover, for each position on the hierarchy, there is some possible language that can relativize on that position and all positions to the left, but on no position to the right” (Comrie 1981:149). Le gerarchie di accessibilità costituiscono manifestazioni della marcatezza relativa, assumendo che le posizioni a sinistra siano meno marcate rispetto a quelle a destra.

Le ricerche sull'apprendimento di L2 partono dal presupposto che le forme meno marcate debbano essere acquisite per prime. Ad es., il genere costituisce un universale implicazionale: “if a language has the category of gender, it always has the category of number” (Greenberg 1966). La categoria del genere è quindi più marcata rispetto alla categoria del numero. Di conseguenza, l'acquisizione del numero dovrebbe avvenire prima dell'acquisizione del genere (vd. Chini e Ferraris 2003). La posizione della negazione costituisce un esempio di una tendenza universale non implicazionale (Ellis 2008:575): la negazione preverbale è molto più diffusa rispetto a quella postverbale nelle lingue del mondo (Dahl 1979). Quindi se la negazione preverbale venisse considerata non marcata e quella postverbale marcata, ciò spiegherebbe perché il primo stadio della sequenza di negazione degli apprendenti che parlano diverse L1 e apprendono diverse LT è quasi sempre costituito dalla negazione preverbale perfino quando quest'ultima è assente nella L1 o nella LT (vd. Eubank 1990; Schlyter 2004). D'altra parte, lo studio sull'acquisizione delle preposizioni sospese (*stranding prepositions*, cioè proposizioni senza elemento retto, ad. es., *who did he reveal his secret to?*) e *pied piping* (*To whom did he reveal his secret?*), condotto da Bardovi-Harlig (1987) ha dimostrato che le preposizioni sospese, nonostante costituissero la costruzione meno frequente tra le lingue e quindi la più marcata, venivano acquisite prima della costruzione non marcata secondo l'ordine acquisizionale seguente: nessuna preposizione → preposizioni sospese → *pied piping*. Bardovi-Harlig (1987:402) è giunta alla conclusione che la costruzione marcata era acquisita prima a causa della maggiore salienza (nel senso di maggiore disponibilità dei dati nell'*input*),

tempo verbale: Presente < Preterito < Futuro (vd. Croft 1990:92-111, 2003:122-156; Cristofaro e Ramat 1999:107).

riformulando l'ipotesi della marcatezza nel modo seguente: "unmarked structures are acquired before marked structures, all things being equal"³⁸.

La maggior parte delle ricerche sull'influenza della marcatezza sull'ordine acquisizionale in L2 è stata dedicata alla verifica se la succitata gerarchia dell'accessibilità alla relativizzazione individuata da Keenan e Comrie è valida nell'apprendimento di L2. Sono state svolte molte ricerche sull'acquisizione delle frasi relative, in particolare, in inglese L2 (per la sintesi vd. Eckman 2004:693; Ellis 2008:568-571). Schumann (1980) ha rilevato che inizialmente gli apprendenti omettevano del tutto i pronomi relativi, nel secondo momento al posto del pronome relativo usavano un semplice pronome personale e soltanto all'ultimo un pronome relativo adatto³⁹. La prima funzione acquisita era comunque quella del soggetto, seguita dalle altre secondo la gerarchia. Anche le altre ricerche hanno confermato l'ordine acquisizionale predetto dalla gerarchia di accessibilità, sia in contesto guidato che spontaneo, fatte salve alcune eccezioni, in particolare in riferimento alla funzione del genitivo⁴⁰.

Inoltre, in base alla gerarchia dell'accessibilità alla relativizzazione può essere previsto il mantenimento o l'omissione del pronome personale (o del nome) nella

³⁸ È interessante notare che le preposizioni sospese in inglese sono percepite come meno formali rispetto alle preposizioni *pied piping* che in contesti formali vengono preferite.

³⁹ 1) *I got friend speaks Spanish*; 2) *I got a friend he speaks Spanish*; 3) *I got a friend who speaks Spanish*.

⁴⁰ Gass (1980) ha riscontrato che i suoi soggetti informanti, nel compito di unire due frasi per elicitare l'impiego di tutte le funzioni del pronome relativo, indicate nella gerarchia di accessibilità, avevano evitato la relativizzazione nelle posizioni della gerarchia a destra, cambiando una parte della frase per poter relativizzare in una posizione quanto possibile a sinistra: ad esempio, nell'unione di due frasi: *He saw the woman. The man kissed the woman*, invece della frase: *He saw the woman that the man kissed*, alcuni apprendenti hanno scritto: *He saw the woman who was kissed by the man*. Nonostante i risultati di Gass (1980) abbiano dimostrato che la gerarchia di accessibilità potesse essere valida per l'apprendimento delle frasi relative in inglese L2, in quanto gli apprendenti hanno fatto meno errori con il pronome relativo nella funzione del soggetto e più errori nella funzione dell'oggetto di comparazione, Gass (1980) ha altresì riscontrato che, contrariamente alle previsioni basate sulla gerarchia, la funzione del genitivo era risultata più facile rispetto a quella dell'oggetto diretto. Pavesi (1986) ha confrontato un gruppo di apprendenti spontanei con un gruppo di apprendenti guidati, rilevando che entrambi i gruppi hanno seguito l'ordine predetto dalla gerarchia di accessibilità, anche se ci sono state delle variazioni per quanto riguarda le funzioni dell'oggetto indiretto e dell'obliquo: cinque apprendenti hanno preferito la funzione non marcata e sei quella marcata; nonché le funzioni del genitivo e dell'oggetto di comparazione: gli apprendenti hanno masterizzato prima la funzione marcata. Per quanto riguarda la funzione del genitivo, nonostante Comrie (2003) abbia mantenuto la stessa gerarchia, ad eccezione dell'ultima funzione, cioè quella dell'oggetto di comparazione, Croft (2003:148) ha ripreso la gerarchia di Keenan e Comrie priva, oltre all'ultima, anche della penultima posizione, ovvero del possessore o genitivo, motivando nel senso che questo tipo di sintagmi nominali non è direttamente legato al verbo. La gerarchia di accessibilità secondo Croft è la seguente: subject < direct object < indirect object < oblique.

frase relativa: nelle frasi formate con le funzioni più a destra la possibilità del mantenimento del pronome è maggiore⁴¹. I risultati di Hyltenstam (1984), nello studio sull'apprendimento delle frasi relative in svedese L2, hanno confermato l'ipotesi iniziale: l'omissione del pronome principalmente corrispondeva all'ordine previsto dalla gerarchia di accessibilità. Inoltre, egli ha riscontrato che il mantenimento del pronome si verificava anche nelle interlingue degli apprendenti le cui L1 non lo permettevano⁴².

In generale le ricerche sull'apprendimento delle frasi relative hanno confermato l'ipotesi che l'apprendimento di L2 procede dalle strutture meno marcate a quelle più marcate sia per quanto riguarda l'ordine che le strategie impiegate. La gerarchia di accessibilità alla relativizzazione potrebbe quindi essere una predizione/spiegazione valida della sequenza di sviluppo delle frasi relative. Non tutti gli studiosi – specialmente i sostenitori dell'approccio basato sulla Grammatica Universale – sono tuttavia d'accordo sull'importanza degli universali tipologici per lo studio dell'apprendimento di L2. In primo luogo, a causa del limitato quadro esplicativo di riferimento: “[...] typological generalizations are either uninteresting (no language has labiovelar stops) or interesting only in the questions they raise, not in the answers they provide” (Gregg 1989:32) e, nel secondo, per il fatto che le spiegazioni dell'approccio tipologico si basano sugli universali esterni: “If we can agree that SLA is a cognitive science [...], then an explanation grounded in external universals rather than internal ones (whether UG-derived or not) will not get us very far” (White 2004:705). L'affermazione contraria è espressa da Eckman (2004a) che ritiene preferibili, nel campo di L2, le generalizzazioni basate sulla marcatezza invocate come principi esplicativi rispetto ai principi innati della Grammatica Universale, puntualizzando che sebbene gli universali tipologici vengano analizzati dal punto di vista esterno, non viene negata la loro possibile origine interna⁴³.

⁴¹ * The girl who John kissed her/ * The girl who John talked to her. The girl who John kissed/talked to.

⁴² Nello studio di Pavesi (1986) sia il gruppo guidato che quello spontaneo hanno prodotto le frasi mantenendo il pronome, fatto salvo che il gruppo spontaneo è ricorso di meno alla strategia di mantenere il pronome rispetto a quello spontaneo, mantenendo invece più spesso il nome (*is the woman who the cat is looking at the woman*).

⁴³ Eckman (2004a:700): “typological generalizations allow for the possibility of higher level explanations because these generalizations, rather than being specific to the domain of language, may well be rooted in other aspects of human cognition” e rispondendo a White si basa sulle sue stesse parole: “[...] SLA researchers working within the tradition of generative grammar assume that

Per concludere, alla domanda: in quale misura i principi grammaticali ossia gli universali linguistici che governano le lingue naturali governano i sistemi linguistici degli apprendenti di L2, si può rispondere con una risposta triplice: tendenzialmente gli universali non vengono violati⁴⁴; la marcatezza incide sull'ordine acquisizionale benché gli altri fattori in certi casi possano prevalere sugli universali tipologici⁴⁵ (cfr. Gass e Selinker 2008:196). Di conseguenza, il ruolo degli universali tipologici sull'apprendimento di L2 deve essere visto non tanto in maniera assoluta quanto appunto in maniera tendenziale ovvero non come un "absolute constraint" ma come "an overall shaping factor" (Gass 1984).

1.1.3 La sistematicità in termini di principi organizzativi e di procedure di elaborazione

L'analisi formale come quella adottata negli studi sull'acquisizione dei morfemi si è rivelata insufficiente per spiegare sia perché l'apprendimento avviene in un certo ordine o sequenza sia perché l'apprendente in un certo momento usa una struttura e non l'altra. L'ipotesi dell'apprendimento come "processo creativo" basato sulle strategie cognitive non ha specificato quali sono queste strategie che permettono l'apprendimento. Ricorrendo agli universali linguistici, dell'una o dell'altra tradizione, si possono spiegare alcuni aspetti strutturali della lingua dell'apprendente, ma spesso essi risultano anche fin troppo sofisticati per studiare le "semplificazioni" degli apprendenti. Negli anni '80 le teorie innatiste-formaliste sono state affiancate dalle teorie interazioniste⁴⁶ (dette anche integrate) di stampo (cognitivo)funzionalista che hanno gettato una luce diversa sull'apprendimento di L2.

Il funzionalismo è un approccio linguistico caratterizzato da diverse largamente accettate assunzioni, tra cui fondamentale è la supposizione che l'uso della lingua sia principalmente finalizzato alla comunicazione (Cooreman e Kilborn 1994:196-197). Dato che viene adottata la prospettiva dal punto di vista comunicativo, l'analisi

interlanguage grammars involve unconscious mental representations, constrained by UG or by principles which are not domain specific [...]" (White 2004:704) sostenendo che gli universali tipologici possono essere classificati proprio come "not domain-specific" giacché non è detto che essi non possano essere derivati dai principi generali di comportamento o cognizione umana.

⁴⁴ Non tutti gli universali hanno lo stesso effetto sulla formazione delle grammatiche di L2. McLaughlin (1987:88) nota che per non dover scartare un universale come non valido per le interlingue, dovrebbe essere considerata la possibilità delle tendenze universali.

⁴⁵ Ad esempio, una struttura più marcata ma più frequente nell'*input* può essere acquisita prima di una struttura meno marcata ma anche meno frequente nell'*input* (Bardovi-Harlig 1987).

⁴⁶ Le teorie interazioniste per spiegare l'apprendimento ricorrono sia ai fattori ambientali che a quelli innati (Larsen-Freeman e Long 1991:266)

linguistica, oltre alla fonetica, morfologia e sintassi comprende anche lo studio degli aspetti semantici e pragmatici che caratterizzano la comunicazione verbale, estendendo l'oggetto dell'analisi oltre ai limiti di una singola frase, a livello del discorso. Si distinguono infatti tre stadi di grammaticalizzazione dell'interlingua: lo stadio pragmatico, lessicale e morfologico (Bardovi-Harlig 2007:59). All'inizio, per la mancanza di conoscenze, l'apprendente non associa le funzioni grammaticali alle relative forme grammaticali, il significato dell'enunciato o più precisamente le intenzioni del parlante vengono spesso dedotte basandosi sulle conoscenze extralinguistiche condivise e dal contesto del discorso. Successivamente la funzione viene espressa lessicalmente tramite una parola e soltanto all'ultimo – e non sempre – tramite una marca morfemica. Lo scopo dell'analisi funzionale nello studio dell'apprendimento di L2 consiste quindi nel determinare come l'apprendente abbina le funzioni e le forme.

Una delle prime teorie di tipo funzionalista è basata sull'approccio “functional-typological syntactic analysis” (FTSA) elaborato da Givón (1979) secondo cui il cambiamento linguistico è guidato dai principi psicolinguistici e pragmatici inerenti alla percezione e alla produzione linguistica nell'interazione dei parlanti. In questa prospettiva si ritiene che acquisendo la lingua l'apprendente gradualmente passi dal modo espressivo pragmatico a quello sintattico, ossia dal modo pregrammaticale a quello grammaticale (Givón 1995):

modo pragmatico	modo sintattico
a) alta dipendenza contestuale basata sulla struttura <i>topic-comment</i> ;	- bassa dipendenza contestuale basata sulla struttura soggetto-predicato;
b) basso grado di congiunzione;	- alto grado di subordinazione;
c) bassa velocità di eloquio (usando più toni di intonazione);	- alta velocità di eloquio (si usa un tono principale di intonazione);
d) ordine delle parole su base pragmatica (vecchia informazione precede, nuova informazione segue),	- ordine delle parole su base semantica delle funzioni;
e) l'uso di verbi e nomi uno a uno (i verbi, dal punto di vista semantico, semplici);	- l'uso più frequente di nomi rispetto a verbi (i verbi, dal punto di vista semantico, più complessi);
f) assente l'uso di morfologia,	- morfologia molto elaborata,
g) prosodia più marcata sulla nuova informazione e meno su quella vecchia;	- prosodia più o meno uguale.

La tabella n.1 Ripresa da Givón (1979:98).

Le interlingue nelle prime fasi iniziali dovrebbero evidenziare le caratteristiche tipiche al modo pragmatico. Sono state svolte diverse ricerche per verificare la teoria

di Givón concentrandosi soprattutto sulla struttura dell'enunciato *topic-comment*, portando alla conclusione che le interligue, almeno nelle fasi iniziali, sono governate, più che dalla sintassi, dall'organizzazione pragmatica del discorso (vd. Larsen-Freeman e Long 1991).

In questa prospettiva il contributo principale è stato dato dal *concept-oriented approach* secondo cui l'apprendimento di L2 consiste nella graduale masterizzazione delle principali funzioni linguistiche, ossia le categorie concettuali del tempo, spazio, persona, numero e altre, che almeno inizialmente vengono trasferite dalla L1, abbinandole alle forme linguistiche della L2⁴⁷. L'acquisizione linguistica è intesa come una graduale acquisizione di un'abilità: "*language acquisition resembles much more the slow mastering of a skill, such as piano playing, than an increase of knowledge, such as the learning of a mathematical formula*" (Klein 1993:109).

Il *concept-oriented approach* è stato adottato anche nel progetto finanziato dall'ESF (European Science Foundation), svolto nel periodo dal 1982 al 1988, che ha coinvolto cinque paesi diversi, cinque lingue *target* (inglese, tedesco, olandese, francese e svedese) e sei lingue prime (panjabi, italiano, turco, arabo, spagnolo e finnico), associando a ciascuna L2 due L1 geneticamente e tipologicamente diverse. Nell'ambito di questo progetto è stato ulteriormente sviluppato l'approccio *della varietà di apprendimento* che trae le proprie origini nel progetto di Heidelberg e ha la sua continuazione a livello europeo nel progetto "The Structure of Learner Varieties" (SLV), nonché nell'area italiana nel Progetto di Pavia. L'obiettivo dell'approccio della varietà di apprendimento consiste nel motivare i percorsi di acquisizione tenendo conto delle funzioni che gli apprendenti vogliono esprimere nel momento in cui cercano di raggiungere un qualche scopo comunicativo, partendo dalle quattro principali assunzioni che qui verranno riprese, in modo sintetico, una ad una da Klein e Perdue (1997:307-308):

⁴⁷ "Every utterance [...] involves the expression of various concepts such as temporality, modality, and locality. [A second language learner] also must have some specific conventionalized means of expressing them; these are provided by individual's language or else by the learner variety. We may assume that a second language learner-in contrast to a child acquiring his first language-does not have to acquire the underlying concepts. What he has to acquire is a specific way and specific means of expressing them. We may then assume that the use he makes of the linguistic means which he has at a given time, as well as the way in which he attempts to enrich his repertoire, depend, in part at least, on the concepts which he already has. Hence, we may gain some insight into the "logic" of the acquisition process as well as into the organization of learner languages by looking at the way in which specific concepts, such as temporality, are expressed at various stages of the acquisition process" (von Stutterheim e Klein 1987:194).

1. *Nel processo dell'apprendimento gli apprendenti attraversano una serie di varietà di apprendimento, la cui organizzazione interna, nonché il passaggio da una varietà all'altra, sono sistematici.*

In seguito alla coniazione del termine *learner variety* – che purtroppo tradotto in italiano come *varietà di apprendimento* perde un po' la sua efficacia, ma rende comunque l'idea di base⁴⁸ - la lingua dell'apprendente in quanto sistema linguistico a sé stante è giunta al più alto livello di autonomia, giacché è stata messa sullo stesso piano della lingua standard, dei dialetti, delle parlate locali, dei registri, in quanto *varietà (di lingua)* è “un termine generico per designare tutte le forme in cui si realizzano le lingue” (Berruto 2011).

La sistematicità delle varietà di apprendimento viene considerata dal punto di vista funzionalista, nel senso che le lingue degli apprendenti sono sistematiche giacché la forma (non necessariamente corrispondente alle norme di LT) non è mai casuale ma è sempre finalizzata ad esprimere un certo significato, ricorrendo ai mezzi di espressione disponibili al momento. Il passaggio da una varietà all'altra è sequenziale e condivide le caratteristiche spesso comuni a diversi apprendenti.

In effetti, quello che con l'avanzamento degli studi sulle sequenze veniva emergendo è che, oltre alle sequenze comuni agli apprendenti con diverse L1 che studiavano la stessa L2, alcune sequenze erano simili, almeno per quanto riguarda le fasi iniziali, anche nel caso delle altre L2. Il sommo risultato raggiunto dal progetto dell'ESF, oltre allo studio del processo dell'acquisizione delle lingue *target* sopraindicate, consiste nell'individuazione del percorso comune agli apprendenti con diverse L1 che imparano diverse L2, il quale si configura in tre stadi: dallo stadio prebasico tramite lo stadio basico a quello postbasico⁴⁹.

La fase pre-basica, che rappresenta i primi tentativi di produrre quello che l'apprendente “picked up” dalla nuova lingua, è caratterizzata dall'*organizzazione nominale dell'enunciato (nominal utterance organization - NUO)* che consiste nell'uso apparentemente sconnesso di nomi e avverbi (talvolta di aggettivi e di

⁴⁸ “Whatever the mode of language acquisition, the learner must employ those means that are available to him or her at the time, whether it be for purposes of real-life communication (in spontaneous learning) or for dealing with exercises or simulated conversations (in guided acquisition). However imperfect from a normative point of view, these means represent the learner's current repertoire and as such form a *learner variety* of the (target) language” (Klein 1986:29)

⁴⁹ Le caratteristiche di ogni stadio elencate di seguito sono riprese da Klein, Perdue (1993); Klein Dietrich & Noyau (1995); Klein e Perdue (1997).

participi) non flessi e di qualche particella (di solito di negazione), raramente sono presenti verbi (e anche se sono presenti sono usati come se fossero dei nomi), la copula è completamente assente. Non ci sono chiari segni dell'organizzazione grammaticale. Vengono usate tante formule che non possono comunque essere considerate unità lessicali individuali. Le forme sono inflesse o se sono flesse, la flessione è caratterizzata dalla libera variazione. Le strutture complesse – se appaiono – sono organizzate in base ai principi pragmatici. Lo stesso vale anche per l'organizzazione testuale: anche se si manifesta una sequenza coerente degli enunciati, questi ultimi non sono legati in maniera esplicita; viene invece rispettato il “principio dell'ordine naturale”, ossia gli eventi vengono raccontati nell'ordine cronologico. Gli apprendenti fanno molto affidamento sul contesto che opera in maniera globale.

Lo stadio basico è caratterizzato dall'*organizzazione non finita dell'enunciato* (*infinite utterance organization* - IUO) consistente nell'uso dei verbi inflessi con i suoi argomenti e i relativi ruoli semantici. Non sono presenti costruzioni finite dei verbi. A differenza delle varietà prebasiche, l'accostamento di parole segue una serie di chiari principi organizzativi che non corrispondono né a quelli di LT né a quelli di LN. Siccome la struttura e il funzionamento – escluse le scelte lessicali – della varietà basica è più o meno comune a tutti gli apprendenti, indipendentemente dalla loro LT e LN, si presume che la varietà basica rifletta le proprietà linguistiche più o meno universali. I verbi appaiono in una forma di base che può variare: di solito a questo scopo si presta l'infinito o la forma breve inflessa basata sulla radice (soprattutto in inglese). Il repertorio di avverbi temporali è in costante aumento. Sono presenti alcune marche dei limiti, ad esempio, le parole che permettono agli apprendenti marcare l'inizio e la fine di qualche situazione (di solito le forme dei verbi come *start*, *finish*). In questo stadio appaiono anche le preposizioni, pur essendo ancora rare.

La maggior parte degli apprendenti, a un certo punto del loro sviluppo, giungono allo stadio basico che però rappresenta “a potential fossilization point” e quindi spesso costituisce anche l'ultimo stadio di sviluppo (Klein, Perdue 1997:309) proprio perché è sufficiente per soddisfare le esigenze comunicative: “it is easy, flexible, and serves its purpose in many contexts” (Klein, Dietrich, Noyau 1995:272). Non tutti

comunque si fossilizzano in questo stadio e passano quindi allo stadio successivo, ossia post-basico, secondo gli studiosi, principalmente per due motivi: la varietà basica devia fortemente dalla lingua dell'ambiente sociale e relega l'apprendente allo status di un estraneo; inoltre i limiti espressivi della varietà basica incide sull'efficacia della comunicazione.

Lo stadio post-basico è caratterizzato dall'*organizzazione finita dell'enunciato* (*finite utterance organization* - FUI) con la distinzione dei componenti finiti e non finiti del verbo evidenziata dalla flessione dei verbi. In questo stadio gli apprendenti incorporano nel loro linguaggio più caratteristiche tipiche alla LT. All'inizio le varie forme morfologiche coesistono senza una distinzione funzionale chiaramente riconoscibile: "Form precedes function" (Klein *et al.* 1995:270) nel senso che la variazione formale precede l'uso funzionale. Lo sviluppo successivo è lento, graduale e continuo. Per lungo tempo le forme scorrette e corrette coesistono e l'apprendimento rappresenta un lento passaggio dalle prime alle seconde. Il tempo viene marcato prima dell'aspetto e sorprendentemente la morfologia irregolare precede la morfologia regolare.

2. Tutte le varietà sono governate da un insieme limitato di principi organizzativi di diverso tipo, la cui interazione determina la struttura degli enunciati nelle varietà. Tale interazione può variare a seconda dell'influenza dei vari fattori, come ad esempio la LI dell'apprendente. L'interazione cambia nel tempo in seguito all'analisi dell'input. Da questo punto vista, l'apprendimento non consiste nell'aggiungere qualcosa di nuovo a quello che si sapeva già, ma piuttosto nella riorganizzazione sostanziale talvolta anche della varietà intera.

A ogni stadio gli enunciati vengono prodotti in base all'interazione dei principi organizzativi: pragmatici, semantici e sintattici. I principi sintattici determinano la forma e l'ordine dei costituenti; i principi semantici riguardano il ruolo semantico degli argomenti e i principi pragmatici riguardano l'organizzazione dell'informazione in un testo (Klein, Perdue 1997:313). Klein e Perdue hanno individuato due tipi di principi pragmatici: il primo si riferisce all'organizzazione generale dell'enunciato (il principio "focus per ultimo" ossia *focus last*) su cui si basa

la struttura *topic-focus* degli enunciati⁵⁰; il secondo al meccanismo di introdurre e mantenere l'informazione (*referential movement*)⁵¹ (Klein, Perdue 1992:302). Il basilare principio semantico *controller first* è legato alla nozione dell'*assimetria del controllo* tra gli attanti del verbo: “*It reflects the degree to which one referent is in control of, or intends to be in control of, the other referents*” (1992:49). Di conseguenza l'attante con il controllo più forte che di solito è rappresentato dal soggetto viene menzionato per primo⁵². I principi sintattici vengono rappresentati in termini di categorie del tipo “verbi finiti” oppure “nomi”, ad esempio, “*Vfin always final*”, “*preposition after noun*” ecc., a seconda delle categorie sintattiche presenti in una certa varietà di apprendimento. Klein e Perdue (1992:303) sostengono che i principi sintattici svolgano un ruolo meno importante nell'organizzazione globale degli enunciati ma sono comunque importanti.

⁵⁰ Secondo il modello della *quaestio*, un enunciato può rispondere a diverse domande: le risposte possibili costituiscono *topic* dell'enunciato, mentre la risposta che viene scelta e specificata costituisce il *focus* dell'enunciato. Nelle varietà di apprendimento è stato osservato il principio *focus last*, vale a dire, il costituente che esprime il *focus* viene enunciato per ultimo nell'enunciato, anche se altri fattori possono prevalere su questo principio inducendo a “sacrificare” il *focus* (1992:320). Di solito la distinzione tra *topic* e *focus* coincide con la distinzione tra l'informazione “data” o “mantenuta” e l'informazione “nuova” o “introdotta” (1992:306): “il focus rimanda alle informazioni richieste [che] costituiscono la parte obbligatoria e nuova degli enunciati [...], mentre gli elementi topicali, talora sottintesi, impliciti, perché già noti, contribuiscono in modo determinante alla coesione e continuità testuale” (Chini *et al.* 2003:181). La struttura *topic-focus* è presente non soltanto a livello di un singolo enunciato ma anche a livello strutturale del testo. Gli enunciati di un testo che non costituiscono risposte dirette a una domanda, ma forniscono le informazioni supplementari di diverso tipo, vengono chiamati enunciati di sfondo (“*side structures*” o “*background utterances*”), mentre gli enunciati, che costituiscono risposte dirette a una domanda, sono enunciati di primo piano (“*main structure*” o “*foreground utterances*”). Oltre a circoscrivere il contenuto degli enunciati, il *quaestio* determina anche l'organizzazione dell'enunciato, in quanto l'ordine delle parole e altre caratteristiche strutturali degli enunciati dei tipi *background* e *foreground* possono essere molto diverse (1992:308).

⁵¹ Insieme alla struttura del testo, nonché degli enunciati, la *quaestio* determina anche il meccanismo dell'introduzione e del mantenimento dell'informazione nei diversi domini referenziali (modalità, tempo, spazio, persona/entità, azioni). Il “movimento referenziale” riguarda in particolare la dicotomia tra *sostantivo lessicale* (nome o pronome deitico ma non pronome anaforico) quando il riferimento viene introdotto, e *anafora zero* quando il riferimento viene mantenuto come nella frase precedente non cambiando né la sua struttura *topic-focus*, né il *controller*. Questi sono due estremi di un *continuum* in cui rientrano altri tipi possibili di introduzione e mantenimento che sviluppano gli apprendenti, il cui percorso evolutivo non è pienamente uniforme e dipende dal trattamento dei corrispettivi processi nella lingua nativa e nella lingua *target*.

⁵² “The NP –referent with highest control comes first” (1992:49). A seconda del verbo, l'assimetria del controllo può essere alta, bassa o perfino assente (nel caso delle costruzioni di copula). In questo caso l'effetto del fattore diminuisce o perfino sparisce. D'altronde, ci sono dei verbi che coinvolgono due stati differenti: “*source state*” e “*target state*” in cui l'assimetria del controllo può variare, ad esempio *Giovanni diede il libro a Maria*. In “*source state*” Giovanni è il *controller* del libro, in “*target state*” Maria è il *controller* del libro. In questo caso vale il principio semantico: “*Controller of source state outweighs controller of target state*” (1992:311).

L'interazione di tutti questi principi determina una specifica forma dell'enunciato. Nonostante i principi organizzativi interagiscano a tutti i livelli, la loro interazione e il peso possono variare: ad esempio, se le preposizioni sono assenti, il principio "preposition after noun" non può essere applicato; se non ci sono verbi lessicali, l'assimmetria del controllo non è operativa ecc. Può, inoltre, capitare che il *controller* coincida con il *focus*. In tal caso il sintagma nominale viene erroneamente marcato come non *focus* o non *controller*. Questo spinge l'apprendente a sviluppare e applicare nuovi meccanismi tramite intonazione, particelle o le costruzioni del tipo *c'est ... que* per esprimere il messaggio. Le nuove costruzioni contribuiscono a rendere più complesso il linguaggio e quindi a progredire il suo sviluppo: "It is therefore these conflict cases which function as a major germ of structural development" (1992:316). Quest'ultimo è il principio di base per il passaggio dalla NUO all'IUO e finalmente alla FUO: nelle fasi iniziali le varietà di apprendimento sono basate perlopiù su principi pragmatici e semantici, nelle fasi più avanzate diventano invece più importanti gli indizi morfologici e sintattici. Si compie, in termini di Givón (1979), una specie di "passaggio da modo pragmatico a sintattico" (Chini 2005:41), le cui prime fasi sono guidate da principi universali e quindi sono comuni per diverse L1 e L2 (specialmente riguardo alla fase basica), mentre l'influenza dei fattori dovuti alla L1 e L2 è più evidente nelle fasi successive.

3. *Queste varietà non sono imitazioni imperfette della lingua "vera", ossia la lingua target, ma rappresentano sistemi a sé stanti, caratterizzati da un particolare repertorio lessicale e da una particolare interazione dei principi organizzativi, senza errori per definizione.*

Ideologicamente il termine varietà di apprendimento trae l'origine dal concetto dell'interlingua (Perdue e Klein, 1993b:3), ma a differenza di Corder (1967) che parlava degli "errori" e "sbagli", a differenza di Selinker (1969) che parlava degli "errori" e "non-errori", a differenza di Nemser (1971) che parlava del "deviant linguistic system", le varietà di apprendimento, in quanto le varietà di lingua *target*, possono disporre delle caratteristiche che le distinguono dalle altre varietà ma che sono comunque coerenti all'interno delle varietà di apprendimento. Di conseguenza, le analisi dei dati basate su questo approccio riportano i risultati relativi all'uso e alla costruzione della lingua degli apprendenti, ma "they typically do not report the

findings in terms of whether the learners are correct or incorrect relative to the language being learned (what we call the *target language*)” (Bardovi-Harlig 2007:63).

4. Assumendo che tutte le varietà di apprendimento siano le manifestazioni della capacità del linguaggio umano, lo studio di questa capacità non dovrebbe iniziare dalle manifestazioni più complesse passando a quelle più semplici. Anzi sarebbe consigliabile prima studiare i principi organizzativi del linguaggio umano e la loro interazione nei casi relativamente semplici, quindi nelle prime fasi di acquisizione, preferibilmente, naturale.

In effetti le ricerche finanziate dall’ESF si sono soprattutto interessate alle primissime fasi dell’apprendimento spontaneo, postulando i percorsi acquisizionali comuni (almeno quelli iniziali) a tutti gli apprendenti (non guidati). Lo studio dell’ultimo stadio, o più precisamente “a group of stages” (1995:269) data l’omogeneità dello stadio post-basico molto inferiore rispetto ai precedenti due, ha invece ricevuto relativamente poca attenzione. Ciò nonostante il percorso individuato per gli apprendenti naturali è stato successivamente applicato anche agli apprendenti guidati⁵³.

Dalla descrizione dei risultati ottenuti nell’ambito del Progetto ESF – senz’altro molto sommaria rispetto all’ampiezza del progetto – emerge chiaramente che gli apprendenti nel percorso di apprendimento sono guidati dagli stessi principi funzionali che vengono impiegati a prescindere dalla L1 e dalla LT, mentre il peso di queste ultime diventa più importante nelle fasi postbasiche. Il progetto dell’ESF allo stato rappresenta uno dei più vasti progetti longitudinali sull’apprendimento di L2 focalizzato in particolare sullo sviluppo delle varietà di apprendimento. Un’altra

⁵³ Ad es., Bartning (1997), studiando il *corpus* InterFra (i dati del *corpus* sono basati sulla produzione orale degli apprendenti svedesi che hanno studiato il francese a liceo da 3 a 6 anni e all’università da 1 a 4 semestri) si è soprattutto interessata ai livelli avanzati e, al contrario, del progetto dell’ESF, ha preso in considerazione gli apprendenti guidati o semi-guidati (“Son apprentissage est parfois « mixte » grâce à des stages e des séjours à l’étranger” p. 3) ampliando lo schema trifase proposto da Klein e Perdue nel modo seguente: 1) lo stadio pre-basico; 2) la varietà di base; 3) gli stadi post-basici costituiti da: a) diversi stadi intermedi; b) la varietà avanzata; 4) il livello quasi nativo e 5) la padronanza della LT (Bartning 1997:6-7). In seguito il modello dell’apprendimento è stato parzialmente modificato (Bartning and Kirchmeyer 2003) ed ulteriormente esteso nel 2004 (Bartning e Schlyter), postulando sei stadi di sviluppo che intercorrono dall’inizio dell’apprendimento alla produzione quasi nativa: *le stade initial* (lo stadio iniziale), *le stade post-initial* (lo stadio post-iniziale), *le stade intermédiaire* (lo stadio intermedio), *le stade avancé-bas* (lo stadio avanzato basso), *le stade avancé-moyen* (lo stadio avanzato intermedio) e *le stade avancé-supérieur* (lo stadio avanzato superiore).

teoria che si interessa in particolare allo sviluppo del processo di apprendimento è la teoria della processabilità.

La teoria della processabilità è una diretta evoluzione del modello multidimensionale (Meisel, Clahsen, and Pienemann 1981), originatosi nel progetto di ZISA⁵⁴, nell'ambito di cui è stata individuata la sequenza di sviluppo dell'ordine delle parole in tedesco L2 appreso in un contesto naturale (vd. la tabella n. 2) che ha successivamente costituito la base empirica per la previsione dello sviluppo dell'apprendimento dell'inglese L2 (vd. la tabella n.3).

X: Ordine canonico SVO (basato sulla L1)

X+1: avverbio all'inizio (senza però invertire il soggetto con il verbo)

X+2: separazione del verbo (le forme non finite vengono spostate alla fine del sintagma come richiede la LT)

X+3: inversione (del soggetto con il verbo in certi contesti)

X+4: verbo alla fine (il verbo finito nelle subordinate viene posto alla fine)

Tabella n. 2. Ripresa da Pienemann, Johnston and Brindley 1988:221-222.

1. Parole singole; formule

2. SVO; marca del plurale

3. *Do* all'inizio; *Topic* all'inizio; avverbio all'inizio; la negazione preverbale Neg+V

4. Pseudoinversione (*Where is my purse?*) e inversione nelle questioni di tipo yes/no (*Have you car?*);

5. La marca della 3a persona singolare -s; *Do-2nd* (la negazione interna (*He did not understand*) e l'inversione nelle questioni WH); *Aux-2nd* (le frasi affermative e l'inversione nelle questioni WH)

Tabella n. 3. Ripresa da Pienemann, Johnston and Brindley (1988:228).

Secondo il modello multidimensionale il processo dell'acquisizione di L2 si basa su alcune procedure di elaborazione che sottostano alla produzione. Si assume che la complessità psicologica di una struttura dipenda dal grado di riordinamento del materiale linguistico nel processo di mappatura del significato con la forma, quindi più la struttura è complessa, più la strategia di elaborazione è complessa. Una volta individuate le strategie di elaborazione da meno complessa a più complessa, può essere previsto il corrispondente ordine di acquisizione delle regole per elaborare le relative strutture e quindi il percorso di sviluppo dell'apprendimento di L2⁵⁵.

⁵⁴ ZISA: acronimo per *Zweitspracherwerb italienischer und spanischer Arbeiter* che corrisponde all'apprendimento di L2 da parte di operai (immigrati) italiani e spagnoli.

⁵⁵ Clahsen (1984) ha proposto le seguenti strategie di elaborazione in ordine di complessità crescente:

1) Strategia di ordine canonico SVO

2) strategia di preposizione all'inizio/postposizione alla fine (quando avviene un movimento, l'elemento viene spostato all'inizio o alla fine piuttosto che all'interno della frase)

3) strategia di frase subordinata (lo spostamento nelle frasi relative viene evitato).

Questi sono i concetti di base, per quanto riguarda la sistematicità dell'apprendimento di L2, successivamente confluiti nella teoria della processabilità, formulata da Pienemann (1998), che rappresenta la continuazione del modello multidimensionale, ma con il vantaggio di fornire il quadro teorico molto più elaborato, da costituire appunto una teoria. La logica su cui si fonda la teoria della processabilità è la seguente: "At any stage of development, the learner can produce and comprehend only those second language (L2) linguistic forms that the current state of the language processor can handle" (Pienemann 2007:137). Si sostiene che sapendo come funziona il processore della lingua, responsabile per l'elaborazione linguistica in tempo reale e nei limiti dei principi psicologici (come ad esempio l'accesso alle parole e la memoria di lavoro), si possa predire il percorso di sviluppo delle forme linguistiche.

Secondo la teoria della processabilità esiste una gerarchia di processabilità universale, basata da Pienemann sul modello di Levelt (1989) e in parte sul modello computazionale di Kempen e Hoenkamp (1987) per quanto riguarda la produzione linguistica e sulla grammatica lessicale-funzionale di Bresnan (2001) per quanto riguarda la modellazione formale. Il modello di Levelt (1989) per la produzione del parlato prevede le seguenti fasi per l'elaborazione dell'enunciato: concettualizzazione (messaggio preverbale basato sulle conoscenze generali) > formulazione (la codifica lessicale e grammaticale interna del messaggio preverbale in arrivo) > articolazione (la pronuncia del messaggio). Prima viene recuperato il lessema che poi viene grammaticalizzato morfologicamente e sintatticamente e all'ultimo pronunciato. Affinché avvenga la grammaticalizzazione corretta dell'enunciato, deve avvenire lo scambio di informazione morfosintattica tra i suoi componenti. Pienemann (1998) ha individuato la gerarchia implicazionale secondo cui le procedure dello scambio di informazione vengono attivate, che dipende in sostanza dalla distanza sintattica tra i componenti tra cui deve avvenire lo scambio (vd. tabella n. 4).

Pienemann e Johnston hanno successivamente rivisitato i processi di elaborazione, dimostrando che inizialmente alcuni aspetti della grammatica di L2 non sono accessibili all'apprendente: "initially learners organize their interlanguage around nonlinguistic processing devices and gradually build up language-specific and target-language-specific processing devices.": la struttura della frase non è accessibile → ordine canonico → spostamento dall'inizio alla fine/dalla fine all'inizio → spostamento dall'interno alla fine/all'inizio → spostamenti all'interno della frase (Pienemann, Johnston and Brindley (1988:224).

<i>stadio</i>	<i>procedura</i>	<i>scambio di informazione</i>
1.	lemmatica	nessuno (parole singole e formule)
2.	categoriale	nessuno (aggiunta di morfemi ad es. –ed (<i>past-tense</i>))
3.	sintagmatica nominale	tra la testa e gli altri costituenti del sintagma (ad es., accordo per numero <i>two kids</i>)
4.	sintagmatica verbale	tra la testa e gli altri costituenti del sintagma (ad es., spostamento dell'avverbio fuori del sintagma verbale all'inizio della frase (<i>I went yesterday/yesterday I went</i>))
5.	frasale	tra le teste di sintagmi diversi (ad., accordo tra soggetto e verbo)
6.	subordinante	scambio di informazioni tra la frase principale e la frase subordinata (ad es., l'uso del congiuntivo nella frase subordinata imposto dalla frase principale)

Tabella n. 4. Adottata da Pienemann 2007:140

La versione originale della teoria della processabilità (Pienemann 1998) era focalizzata sullo scambio di informazioni, ossia l'unificazione dei tratti (“numero”, “persona” ecc.), concentrandosi soprattutto sullo sviluppo morfologico. Estendendo la teoria della processabilità (Pienemann, Di Biase e Kawaguchi 2005), sono stati previsti gli stadi acquisizionali anche per lo sviluppo sintattico introducendo due nuove nozioni: la corrispondenza che intercorre tra strutture argomentali, funzionali e costituenti della frase e il grado di linearità di questa corrispondenza, ipotizzando che più la corrispondenza è lineare, tanto più facile è l'elaborazione e quindi l'apprendimento (Di Biase e Bettoni 2007:215).

La struttura argomentale è costituita da un predicatore e dai suoi ruoli argomentali, come ad. es., agente, beneficiario ecc. Le strutture sintattiche sono di tre tipi: 1) le funzioni argomentali (Soggetto, Oggetto diretto, Oggetti obliqui e complementi); 2) le funzioni discorsive (*Topic*, *Focus* e Soggetto); 3) le funzioni sintattiche né argomentali né discorsive (Avverbi circostanziali, di modo ecc.) che vengono distribuite in due dicotomie: la prima di natura semantica, l'altra di natura discorsiva (vd. tabella n. 5):

Topic	Focus	Sogg.	Ogg.	Compl.	Avv.
<i>funz. non argom.</i>		<i>funz. argomentali</i>		<i>funz. non argomentali</i>	
Topic	Focus	Sogg.	Ogg.	Compl.	Avv.
<i>funz. discorsive</i>			<i>funz. non discorsive</i>		

Tabella n. 5. Ripresa da Di Biase e Bettoni (2007:218)

Per quanto riguarda la gerarchia della struttura costituente, si ritiene che la prima posizione è la più prominente. Secondo l'ipotesi dell'allineamento non marcato inizialmente gli apprendenti organizzano la loro sintassi attribuendo il più prominente ruolo semantico al soggetto, per cui il soggetto occupa la più prominente posizione all'inizio della frase, dando luogo all'ordine canonico della frase⁵⁶.

Il soggetto è, tra l'altro, l'unico ad avere sia la funzione argomentale che la funzione discorsiva perché coincide molto spesso con il *topic*, diventando il “*topic* per antonomasia, il *topic* di *default*” (vd. Bettoni, Di Biase e Ferraris 2008:361). A volte però il *topic* non coincide con il soggetto della frase per cui viene spostato all'inizio della frase senza ruolo del soggetto oppure viene accentuato prosodicamente. Anche il *focus* può essere collocato all'inizio della frase con o senza ruolo del soggetto, però affinché il *topic* o il *focus* possa essere spostato all'inizio della frase senza ruolo del soggetto, deve essere cambiato l'ordine canonico della frase.

Secondo l'ipotesi dell'allineamento non marcato, l'ordine (agente (argomento) = soggetto (funzione) all'inizio della frase (SN)) costituisce il primo stadio dello sviluppo sintattico che risulta nell'ordine canonico. Di conseguenza, come prevede l'ipotesi del *topic*, all'inizio l'apprendente non riesce a distinguere il soggetto dal *topic*, perché questo alternerebbe l'allineamento non marcato⁵⁷. Successivamente il *topic* viene distinto dal soggetto proponendo al soggetto i complementi circostanziali o domande, all'ultimo viene topicalizzato un altro argomento centrale, non soggetto:

<i>stadio</i>	t1	t2	t3	t4
Allineamento marcato	-	-	-	Topicalizzazione di un altro argomento centrale, non soggetto <i>Ann, I think, he likes.</i>
XP + allineamento non marcato	-	-	Avv. circost. + ordine canonico <i>Yesterday everyone smiled</i>	Avv. circost. + ordine canonico
Allineamento non		Ordine	Ordine	Ordine canonico

⁵⁶ “In second language acquisition learners will initially organise syntax by mapping the most prominent semantic role available onto the subject (i.e., the most prominent grammatical role). The structural expression of the subject, in turn, will occupy the most prominent linear position in c-structure (i.e., the initial position)” Pienemann, Di Biase e Kawaguchi 2005 cit. in Bettoni, 2010, EUROSLA 20.

⁵⁷ “In second language acquisition learners will initially not differentiate between SUBJ and TOP. The addition of an XP to a canonical string will trigger a differentiation of TOP and SUBJ which first extends to non-arguments and successively to arguments thus causing further structural consequences” Pienemann, Di Biase e Kawaguchi 2005 cit. in Bettoni, 2010, EUROSLA 20.

marcato	-	canonico <i>He liked the girl</i>	canonico	
Accesso lemmatico	Parole singole; formule	Parole singole; formule	Parole singole; formule	Parole singole; formule

Tabella n. 6 Ripresa da Bettoni (2010).

Nell'ambito della teoria della processabilità si presume che in base alle gerarchie di elaborazione si possa prevedere lo sviluppo morfologico e sintattico per qualsiasi L2. La presente assunzione, come specifica Pienemann (2007:148), è fonte di uno dei maggiori fraintendimenti della teoria della processabilità. Siccome le grammatiche delle lingue diverse sono differenti, non si possono applicare gli stadi di sviluppo individuati per le altre lingue. La teoria della processabilità può essere applicata soltanto prendendo in considerazione come le strutture specifiche vengono elaborate in una lingua in questione. Finora la teoria della processabilità è stata adottata all'inglese, al svedese, al tedesco, all'arabo, al cinese, al giapponese, spagnolo, turco nonché all'italiano (vd. *infra* 2.1).

Per concludere, le ricerche nell'ambito del *concept-oriented approach*, ossia del approccio di varietà di apprendimento, nonché nell'ambito della teoria della processabilità hanno confermato dal punto di vista teorico ma soprattutto dal punto di vista empirico il percorso sistematico degli apprendenti di L2.

1.2 La variabilità delle lingue degli apprendenti

I primi studi sull'interlingua si sono concentrati sulla sistematicità della lingua dell'apprendente, assegnando alla variabilità un ruolo meno importante (Preston 1989:240; Gass *et al.* 1989:3). Ciò nonostante veniva notato che l'interlingua, oltre ad essere sistematica, era anche variabile (vd. per es. Dickerson 1975; Huebner 1979), permettendo al concetto della *variabilità della lingua dell'apprendente* rapidamente conquistarsi un ruolo importante nello studio dell'apprendimento di L2. Generalmente vengono distinti quattro tipi di variabilità: diacronica o verticale (le lingue cambiano nel tempo), sincronica od orizzontale (la *performance* varia a seconda delle condizioni in cui ha luogo), intersoggettiva (la variazione tra le lingue degli apprendenti diversi) e intrasoggettiva (la variazione nella *performance* dello stesso apprendente) (vd. Chini 2005:106; R. Ellis 2008:129).

L'affermazione che la lingua dell'apprendente è allo stesso tempo sistematica e variabile può sembrare a prima vista contraddittoria. Tuttavia il paradigma laboviano (per la sintesi vd. Labov 1972) e il paradigma dinamico (Bailey 1973; Bickerton 1975), entrambi di stampo sociolinguistico, che descrivevano la competenza sottostante alla *performance* del parlante nativo in termini, nel primo caso, delle regole variabili e, nel secondo, delle grammatiche sovrapposte, hanno permesso di conciliare le due dimensioni opposte (vd. R. Ellis 1985:118). L'assunzione principale dei due paradigmi che la variazione nell'uso linguistico non fosse casuale ma sistematica, ossia la distribuzione delle forme alternative nella *performance* fosse regolare e prevedibile, si è perfettamente sposata con la linea generale delle ricerche nel campo dell'apprendimento di L2, volte a dimostrare la sistematicità della lingua dell'apprendente.

I primi studi "variazionisti" di stampo sociolinguistico (Tarone 1983; R. Ellis 1985), apparsi intorno agli anni '80, hanno studiato due tipi di fattori per spiegare la variabilità sistematica: 1) i fattori extralinguistici quando la scelta delle forme linguistiche è determinata dai fattori sociocontestuali (ad es. gli interlocutori, lo scopo, il contesto e l'argomento dell'interazione) e 2) i fattori linguistici, quando la scelta delle forme linguistiche è determinata dall'ambiente linguistico delle forme che può essere di natura fonologica, morfologica oppure legata all'organizzazione del discorso (vd. R. Ellis 1988). D'altra parte, è stato anche notato che la variazione

non è sempre sistematica: quando le scelte linguistiche sono casuali e non possono essere predette basandosi sui fattori linguistici o extralinguistici si verifica la variazione libera (R. Ellis 1985a, 1994, 1999c).

Sebbene la gran parte dei lavori variazionisti si è interessata alla correlazione tra i fattori sociali e le forme linguistiche, all'influenza delle forme linguistiche una sull'altra e allo status della variazione nello studio del cambiamento linguistico, si è cercato di integrare anche i fattori psicolinguistici per spiegare la variazione delle interlingue, elaborando alcuni modelli sociopsicolinguistici (vd. Preston 2002). D'altronde la variabilità è stata studiata anche dal punto di vista propriamente psicolinguistico concentrandosi sui fattori che incidono sulle abilità dell'apprendente di elaborare la conoscenza di L2 in diverse condizioni della *performance* e cercando di spiegare, in termini di elaborazione mentale senza riferimento al contesto sociale, la variabilità sistematica che risulta, ad es., dalla pianificazione o non pianificazione oppure dal monitoraggio o non monitoraggio della *performance*.

La posizione completamente diversa è stata invece presa dall'approccio linguistico, rappresentato maggiormente dalla teoria basata sulla Grammatica Universale, che al contrario dell'approccio sociolinguistico in cui la competenza stessa viene considerata variabile (Tarone 1990), si inserisce nel "paradigma della competenza omogenea" (Tarone 1983:147) considerando la conoscenza o competenza linguistica, che sottosta all'uso della lingua, omogenea e non variabile. La variabilità sarebbe una caratteristica della *performance*, irrilevante per l'acquisizione (Gregg 1990). Tuttavia, benché non rientri tra i principali interessi degli studiosi di tradizione linguistica, la variabilità della *performance* degli apprendenti viene comunque accettata come un dato di fatto, attribuendola ai problemi nell'uso linguistico e argomentando che le divergenze sintattiche e morfologiche nella *performance* riflettono problemi di mappatura delle categorie astratte con le loro particolari manifestazioni morfologiche superficiali (vd. White 2003:178-201).

Dal momento che questo paragrafo è stato pensato per individuare i principali fattori che incidono sulla variabilità, si è deciso di articolarlo, non in base ai modelli teorici riguardanti la variazione, ma in base ai fattori stessi, relegandoli ad eventuali prospettive teoriche, giacché tanti risultati riguardanti i fattori che possano incidere

sulla variazione sono pervenuti, oltre che dagli studi focalizzati specificamente sulla variazione, dagli studi il cui obiettivo principale riguardava altri fenomeni del processo di acquisizione (vd. Tarone 2007). Nel primo sottoparagrafo sarà quindi analizzata l'influenza dei fattori extralinguistici di origine sociale e psicologica che incidono sulla variazione intrasoggettiva e quella intersoggettiva. Nel secondo sottoparagrafo, al contrario, ci si concentrerà sui fattori linguistici, in particolare, sul contesto linguistico delle forme, sul *transfer* e sulla marcatezza. Infine, nell'ultimo sottoparagrafo saranno studiate le differenze individuali che incidono soprattutto sulla variabilità intersoggettiva.

1.2.1 I fattori extralinguistici

I fattori extralinguistici vengono suddivisi in fattori sociolinguistici, esterni all'individuo, e psicolinguistici, interni all'individuo. Nel presente sottoparagrafo saranno quindi analizzati i risultati pervenuti dalle ricerche variazioniste e non variazioniste che hanno studiato l'influenza dei fattori macrosociali riguardanti il contesto generale di apprendimento e dei fattori situazionali di origine sociale e psicologica riguardanti una particolare situazione della *performance*.

Per quanto riguarda il contesto di apprendimento, una distinzione generale viene operata tra il contesto di apprendimento guidato e quello spontaneo⁵⁸. D'altra parte, spesso i due modi di apprendimento si intrecciano, creando l'occasione per l'apprendimento misto. Generalmente si ritiene che un contesto di apprendimento diverso determina un modo diverso di apprendere (R. Ellis 2008:288). Nel contesto naturale l'apprendimento sarebbe più informale in quanto l'apprendente si concentra sul contenuto della comunicazione e non sui mezzi per trasmettere il messaggio, mentre nel contesto scolastico, al contrario, ci sarebbero più possibilità per l'apprendimento formale, giacché l'apprendente si concentra più sulla forma della lingua: "Being concerned with effective communication rather than with 'proper language', the spontaneous learner takes a different attitude to the means of verbal communication [...] little if any thought is given to linguistic forms and rules, which are the domain of tutored language learning" (Klein 1986:17).

⁵⁸ L'apprendimento spontaneo o naturale di solito avviene spontaneamente tramite l'interazione con gli altri parlanti di LT in varie situazioni istituzionali e quotidiane. L'apprendimento scolastico ha invece luogo quando la lingua *target* viene usata soltanto in contesto di studio, ad esempio, a scuola, all'università, nei corsi di quella lingua oppure studiando sui manuali o sull'internet.

L'apprendimento scolastico viene spesso identificato con l'apprendimento della lingua nel proprio paese (come lingua straniera - LS), mentre l'apprendimento spontaneo con l'apprendimento della lingua in un paese dove la lingua si usa abitualmente (come L2). La principale differenza tra i due contesti consiste nel fatto che l'apprendente della lingua come LS continua a fare parte della propria comunità nativa, mentre l'apprendente della lingua come L2, che si è trasferito in un altro paese, è in un certo senso estraneo alla nuova comunità. Il grado di coesione sociale, da una parte, con i connazionali che si trovano nel paese d'arrivo; dall'altra, con la nuova comunità della LT, incide notevolmente sui risultati di apprendimento. Schumann (1978) è stato il primo a studiare, in maniera più approfondita, la correlazione tra i risultati di apprendimento spontaneo e la coesione sociale.

Secondo il modello della pidginizzazione / acculturazione di Schumann (1978:110) "pidginization may be a universal first stage in second language acquisition⁵⁹" e lo sviluppo oltre lo stadio di pidginizzazione dipende dal grado di acculturazione dell'apprendente nei confronti del gruppo di LT: più la distanza sociale e psicologica è grande più complicato sarà lo sviluppo dell'apprendimento di L2⁶⁰. Nonostante i fattori indicati da Schumann possano effettivamente incidere sul successo dell'apprendimento di L2, il modello di Schumann è stato confermato soltanto parzialmente dalle ricerche empiriche prima di tutto perché è difficile

⁵⁹ Mitchell e Myles (1998:182) notano, sulla scia di Sebba (1997) che le caratteristiche delle vere lingue pidgin e le prime forme dell'interlingua non corrispondono.

⁶⁰ La distanza sociale riguarda la misura in cui gli apprendenti diventano i membri del gruppo di LT e dipende da otto fattori: la dominanza sociale del gruppo di L2 (il gruppo può essere superiore per qualche aspetto (dominante), inferiore (subordinato) o alla pari con il gruppo della LT), il tipo di integrazione (il gruppo di L2 può voler o non voler assimilarsi al gruppo di LT, abbandonando o conservando le proprie abitudini, oppure adottare le abitudini della LT, preservando le proprie nelle relazioni con i connazionali), il grado di chiusura, il grado di coesione interna, la dimensione del gruppo di L2, la congruenza culturale del gruppo di L2 con il gruppo di LT, gli atteggiamenti dei gruppi uno verso l'altro, il periodo di permanenza progettato. La distanza sociale è minima quando i due gruppi si considerano alla pari, entrambi vogliono che il gruppo di L2 si assimili a quello di LT, il grado di chiusura è basso, la coesione interna del gruppo di L2 è bassa, il gruppo di L2 è piccolo, entrambi i gruppi dimostrano atteggiamenti positivi uno verso l'altro, le loro culture sono simili, infine quando il gruppo di LT progetta di rimanere nel paese del gruppo di LT per un periodo esteso. La distanza psicologica invece riguarda gli apprendenti più dal punto di vista individuale e dipende da quattro fattori: il grado dello shock linguistico (quando gli apprendenti hanno paura di sembrare comici parlando la LT), dello shock culturale (quando gli apprendenti non sanno come comportarsi per entrare nella nuova cultura), della motivazione e della permeabilità dell'io linguistico che si forma nell'infanzia (quando gli apprendenti percepiscono la propria L1 rigida o permeabile, e quindi chiusa o aperta alle nuove conoscenze linguistiche, nel caso del grado della permeabilità bassa l'apprendimento di una nuova lingua può sembrare come "una minaccia per l'integrità del sé" (Chini 2005:67). La distanza psicologica è minima quando lo shock linguistico e culturale è basso, la motivazione è alta e di natura integrativa (vd.), nonché l'io linguistico è permeabile.

misurare l'«acculturazione» e secondo, perché è difficile misurare il peso delle variabili insieme o separatamente sull'apprendimento (Chini 2005:71; Ellis 2008:329).

Inoltre, generalmente si ritiene che la maggiore quantità di *input* e di interazione nell'ambiente della L2 risulta in competenze migliori degli apprendenti di L2 rispetto agli apprendenti di LS (vd. VanPatten, Dvorak e Lee 1987:3). Da questo punto di vista sono importanti gli studi che hanno confrontato l'acquisizione di L2 durante un periodo di studio all'estero, in “a study abroad context” (di seguito – il contesto SA) con gli altri tipi di contesto, in particolare, “at home context”, intendendo per quest'ultimo le lezioni di istruzione formale nel paese d'origine (di seguito – il contesto AH), e “domestic immersion context”, intendendo le lezioni di istruzione formale integrate con le attività di apprendimento fuori classe nel paese d'origine (di seguito – il contesto IM)⁶¹.

I risultati riportati nel volume curato da Freed (1995) confermano ampiamente l'ipotesi che l'esperienza di un periodo di studio all'estero possa migliorare le competenze linguistiche degli apprendenti, in particolare la fluenza orale, perfino negli stadi iniziali di apprendimento⁶². È stato inoltre osservato che il contesto SA

⁶¹ Alcuni dei più recenti studi sul contesto SA sono riportati nella miscellanea curata da Freed (1995), dove viene fornita anche una sintesi degli studi precedenti, e in un numero speciale della rivista *Studies in Second Language Acquisition* (2004/2). Il contesto SA è, come nota Freed (1995:4), un contesto particolare in quanto l'apprendente prima di andare all'estero studia la lingua come lingua straniera (LS), arrivato all'estero diventa l'apprendente di L2 e una volta concluso il periodo all'estero ritorna ad essere apprendente di LS. Questa incongruenza terminologica è stata uno dei motivi perché il termine di L2 è stato esteso per designare l'apprendimento della seconda, terza ecc. lingua in qualsiasi contesto.

⁶² I risultati raggiunti da Lafford (1995) dimostrano che l'esperienza di un periodo di studio all'estero ha ampliato il repertorio delle strategie di comunicazione degli apprendenti di L2 e ha contribuito a sviluppare la loro competenza comunicativa perfino nel caso degli apprendenti iniziali, detti “beginners”. Lapkin e Swain (1995) hanno infatti riscontrato che più basso era il risultato nel pre-test più grande era il progresso parametrato allo stato iniziale degli apprendenti. Freed (1995), come Lafford (1995), ha riscontrato che gli apprendenti dopo l'esperienza all'estero sono diventati più fluenti rispetto agli apprendenti che sono rimasti a casa, notando comunque sorprendenti differenze individuali nella loro *performance*, ad es., un apprendente che è rimasto sul campus si esprimeva allo stesso livello e a volte ad un livello più alto rispetto a quelli che hanno trascorso un periodo all'estero e al contrario i risultati relativi ad alcuni fattori riguardanti la fluenza da parte di due apprendenti che sono andati all'estero erano simili a quelli degli apprendenti che non ci sono andati. Inoltre, è stato osservato da Freed (1995) che gli apprendenti che hanno ricevuto più istruzione prima della partenza, hanno raggiunto risultati migliori nel post-test. Lo studio di Gunterman (1995), al contrario, non ha rilevato una correlazione significativa tra l'istruzione precedente e il livello di competenza relativa ad alcuni morfemi grammaticali raggiunto durante il periodo all'estero: “Although the five individuals with previous study reached slightly higher proficiency levels on the average, the analysis of individual aspects of proficiency do not show differences in their favor on any of the categories” (p. 167).

può facilitare la comprensione di lettura negli stadi iniziali di apprendimento, il contatto informale fuori classe può incoraggiare la voglia di comunicare e quindi produrre più *output*, infine l'esperienza all'estero sembra risultare in una varietà molto più vasta delle *performance* e dei comportamenti rispetto allo studio della lingua in contesto AH (Huebner 1995). Per quanto riguarda la competenza sociolinguistica i risultati ottenuti dimostrano che il contesto SA non è così decisivo, nel senso che gli apprendenti durante il periodo all'estero non sempre riescono ad acquisire alcune competenze sociolinguistiche, in ogni caso spesso queste ultime risultano migliorate⁶³.

Anche gli studi presentati nel numero speciale della rivista *Studies in Second Language Acquisition* (2004/2) curato da Collentine e Freed hanno confermato che il contesto SA è più vantaggioso per l'apprendente rispetto al contesto AH, specialmente per lo sviluppo della fluenza orale, delle abilità narrative, nonché delle competenze sociolinguistiche, mentre la competenza grammaticale viene raggiunta a livello simile in entrambi i contesti SA e AH⁶⁴. I risultati particolarmente interessanti

⁶³ Marriott (1995) riporta che gli studenti australiani non sono riusciti ad acquisire lo stile di cortesia (onorifico) giapponese, argomentando che per riuscirci avrebbero dovuto ricevere il *feedback* correttivo dall'interlocutore oppure come una parte di istruzione, nonché esercitarsi tanto producendo l'*output*. Dal momento che non hanno avuto queste condizioni mentre erano in Giappone le deviazioni continuano a persistere. D'altra parte, lo studio di Siegel dimostra come è necessario prendere in considerazione la volontà conscia o inconscia dell'apprendente di mantenere il proprio immagine per cui le forme usate possono risultare devianti dalle norme dei parlanti nativi (pp. 239-240). In altre parole, l'apprendente può capire quali espressioni vengono richieste da una particolare situazione sociale ma consciamente o inconsciamente usare altre forme che sono più accettabili non socialmente ma personalmente. Dallo studio variazionista di Regan (1995) risulta che un anno all'estero, in questo caso in Francia, ha avuto un effetto fortissimo ma non assoluto, nel senso che gli apprendenti hanno imparato che cosa significa omettere la particella *ne* nella negazione francese come fanno i nativi, ma non hanno imparato fino alla fine la regola di omissione come quest'ultima viene applicata dai nativi in relazione allo stile (pp. 261-262).

⁶⁴Lafford (2004) ha dimostrato che nonostante entrambi i gruppi (SA e AH) avessero ridotto l'uso delle strategie comunicative, gli studenti nel contesto SA ne hanno usato comunque meno rispetto ai loro compagni rimasti a casa. Per le strategie comunicative si intendono: „Strategies used by L2 learners in a conscious attempt to bridge a perceived communication gap, either caused by the learner's lack of L2 knowledge (resource deficit), problems with his or her own performance or problems resulting from interaction with an interlocutor“ Lafford (2004:204). Inoltre l'uso delle strategie comunicative diminuiva in relazione al maggiore uso di spagnolo – la lingua studiata – fuori classe e con la famiglia ospitante. Il fatto che il gruppo AH ha in particolare usato le strategie focalizzate sulla loro produzione in L2, cioè si concentrava sulla forma della loro lingua, dimostra, secondo Lafford, che il contesto SA ha indotto gli apprendenti a focalizzarsi sul contenuto invece di interrompere l'interazione per concentrarsi sulle forme usate nell'interlingua che non corrisponde alla LT. I risultati di Lafford sono in sintonia con i risultati di Collentine (2004), il cui studio ha dimostrato che il contesto AH ha facilitato lo sviluppo delle strutture grammaticali degli apprendenti, anche se entrambi i gruppi hanno raggiunto i risultati relativamente simili; mentre il gruppo SA, grazie alla fluenza orale migliorata e alla pressione sociolinguistica caratteristica al contesto SA, alla fine del trattamento ha dimostrato abilità narrative migliori e capacità superiori di produrre i discorsi

sono stati raggiunti nello studio di Freed, Segalowitz e Dewey (2004) che hanno confrontato il contesto SA con quello AH e quello di immersione domestica IM. Sia gli studenti IM che quelli SA hanno avuto una simile quantità di ore di istruzione in classe, ma gli studenti IM hanno riportato di aver parlato e scritto in francese – che sarebbe la lingua studiata – una quantità di ore per settimana molto più alta rispetto agli altri due gruppi, mentre il gruppo SA, al contrario come ci si aspetterebbe, ha usato più la lingua inglese che quella francese abitando a Parigi. In effetti, il gruppo IM ha ottenuto i risultati migliori rispetto al gruppo SA, mentre quest'ultimo ha superato il gruppo AH. I risultati di questo studio mettono quindi in discussione, anche se con una necessaria cautela, la convinzione che gli apprendenti che passano del tempo in contesto SA *necessariamente* diventano più fluenti rispetto agli apprendenti il cui apprendimento avviene in altri contesti, portando alla conclusione che non è il contesto di per sé a determinare i risultati di apprendimento differenti, ma le particolari condizioni in cui si trova l'apprendente, il tipo di *input* e di interazione disponibile: “it is not the context per se that promotes various types of learning but rather [...] the nature of the interactions, the quality of the experiences, and the efforts made to use the L2 that render one context superior to another with respect to language gain” (Freed, Segalowitz e Dewey 2004:298).

La variabilità nelle lingue degli apprendenti e in generale dei parlanti deriva quindi prima di tutto da diverso tipo di *input* a cui sono esposti. L'*input* può essere interattivo, ottenuto tramite l'interazione in una conversazione che dà la possibilità di produrre l'*output*, oppure non interattivo, in forma scritta o audio-visiva, che gli apprendenti leggono, ascoltano o guardano senza parteciparvi direttamente. L'importanza dell'*input* nell'apprendimento di L2 è riconosciuta da tutte le teorie dell'apprendimento di L2, assegnandovi però un ruolo diverso. La posizione più frequente è di considerare l'*input* uno dei fattori necessari ma non sufficienti per

semanticamente più densi. Anche Håkansson e Norrby (2010), nello studio condotto basandosi sulla teoria della processabilità, hanno riscontrato che il gruppo SA e il gruppo AH si assomigliavano soprattutto nel loro sviluppo morfosintattico giacché entrambi i gruppi hanno seguito lo stesso percorso corrispondente alle predizioni della TP, rilevando però delle evidenti differenze per quanto riguarda la pragmatica e il lessico in cui i risultati migliori sono stati raggiunti dal gruppo SA. Per quanto riguarda le caratteristiche fonologiche lo studio di Díaz-Campos rivela che, nel caso dei tratti fonologici studiati da lui, il gruppo AH e il gruppo SA hanno dimostrato i risultati simili. Nel caso dell'influenza del contesto sulle capacità di lettura-comprensione in L2, lo studio di Dewey (2004) dimostra che né il gruppo SA né il gruppo IM non ha significamente migliorato le abilità di comprensione. Si nota comunque che in tutti gli studi gli apprendenti hanno ricevuto l'istruzione se non durante almeno prima della partenza. Sul ruolo dell'istruzione vd. *infra* 1.3.

apprendere la L2 (vd. VanPatten e Williams 2007). L'opinione condivisa è che la quantità dell'*input* incide sulla velocità di apprendimento e sulla qualità delle lingue degli apprendenti: più l'*input* è abbondante, più occasioni offre per l'apprendimento, fornendo anche più esempi di strutture da apprendere; mentre in contesti caratterizzati dalla scarsa quantità dell'*input* le lingue si sviluppano di meno (Chini 2005:75).

La quantità dell'*input* è direttamente legata al fattore della frequenza delle strutture nell'*input*. L'*Ipotesi della frequenza* consistente nella supposizione che più le strutture sono frequenti nell'*input*, prima vengono acquisite, è stata studiata da diversi studiosi, da una parte, riscontrando una correlazione significativa positiva tra la frequenza e l'accuratezza nella produzione; dall'altra, non riscontrando una correlazione diretta (per la sintesi vd. R. Ellis 2008:241-244). In generale si ritiene che nonostante le strutture frequenti possano essere acquisite prima come nel caso delle formule, la vera acquisizione delle strutture frequenti avviene soltanto se l'apprendente è pronto per acquisirle; d'altronde, in certi casi la frequenza non favorisce l'acquisizione, come ad esempio nel caso degli articoli, concludendo che non c'è una diretta correlazione tra la frequenza e l'acquisizione⁶⁵. La frequenza può però interagire con gli altri fattori (vd. DeKeyser e Goldschneider 2001).

⁶⁵ Una particolare posizione la frequenza occupa nell'approccio emergentista o connessionista (vd. N. Ellis 2002) secondo cui la struttura e la conoscenza della lingua è condizionata, da una parte, dai processi di interazione sociale; dall'altra, dai processi cognitivi generali (Beckner *et al.* 2009:1). Nella prospettiva emergentista l'apprendimento linguistico è visto come apprendimento associativo di rappresentazioni che riflettono le probabilità del verificarsi di diverse mappature tra forma e funzione. Per questo motivo la frequenza viene considerata il fattore chiave per l'acquisizione giacché si ritiene che le "regole" della lingua a qualsiasi livello di analisi (dal livello fonologico a quello del discorso) costituiscano regolarità strutturali che emergono dall'analisi, da parte dell'apprendente, delle caratteristiche distribuzionali dell'*input* linguistico (N. Ellis 2002:144). Si assume quindi che le strutture con alta frequenza vengano acquisite prima, ma la frequenza interagisce con tanti altri fattori come salienza, complessità della struttura e differenze individuali (Ellis N. 2006:90). Inoltre N. Ellis specifica (2002:173) che la frequenza, oltre ad essere un fattore che incide sull'acquisizione delle strutture frequenti nell'*input*, è anche il meccanismo sottostante a gran parte della variazione sociolinguistica. Al contrario l'approccio basato sulla Grammatica Universale sostiene che certe proprietà linguistiche non siano soggette né alla quantità dell'*input* né alla frequenza, al contrario la Grammatica Universale permetterebbe di acquisire certe proprietà perfino in assenza dell'*input* (White 2007:51). Secondo *Skill acquisition theory* il fattore della frequenza può essere significativo per l'automatizzazione della produzione delle strutture soltanto se viene integrato con l'istruzione e la pratica con l'*input* e l'*output* (DeKeyser 2007:107). Nella teoria della processabilità, in quanto basata sulla gerarchia implicazionale X→1→2 ecc., la frequenza non può indurre a "saltare" uno stadio, ad esempio X→2 (Pienemann 2007:151). Secondo l'*Ipotesi interazionista* la frequenza nell'*input* può aiutare a identificare le strutture e a confermare o disconfermare le ipotesi dell'apprendente, ma non è sufficiente per spiegare l'apprendimento senza prendere in considerazione altri fattori (Gass, Mackey 2007:193).

Oltre alla quantità e alla frequenza l'altra caratteristica relativa all'*input* è la sua qualità. La qualifica fondamentale che determina la qualità dell'*input* è la comprensibilità: generalmente si ritiene che gli apprendenti non riescano a migliorare le loro competenze linguistiche ricevendo l'*input* non comprensibile perfino in grandi quantità⁶⁶. L'*Ipotesi dell'input* trae origine dai contributi di Krashen (1985) che considerava il ricevimento dell'*input* comprensibile l'unico modo tramite cui è possibile acquisire la lingua. L'influenza dell'*input* modificato è stata di recente studiata soprattutto dall'*approccio interazionista* il cui obiettivo consiste nel cercare di spiegare l'apprendimento mediante l'*input*, l'*output* e il *feedback*.

Nonostante l'*input* in questa prospettiva venga qualificato come *sine qua non* per l'acquisizione, si assume che da solo non sia sufficiente, concentrandosi di più sul modo in cui l'apprendente interagisce con l'*input* tramite l'interazione. L'assunzione centrale dell'ipotesi interazionista è che l'interazione facilita l'apprendimento in quanto fornisce la possibilità, da una parte, di ricevere l'*input* modificato che lo rende più comprensibile; dall'altra, di ricevere il *feedback* esplicito e implicito che può indirizzare l'attenzione dell'apprendente sugli aspetti problematici della sua lingua e quindi spingere di produrre l'*output* modificato (Mackey e Gass 2007:193-194).

La gran parte della ricerca basata sull'approccio interazionista – come in generale la ricerca sull'apprendimento di L2 (Long 1997⁶⁷) – si focalizza prima di tutto sui processi di cognizione e di apprendimento⁶⁸. Ciò nonostante la posizione sempre più comune è che lo studio dei processi di apprendimento debba prendere in considerazione anche il contesto sociale (Mackey 2010:375). L'approccio

⁶⁶ Marriott (1995) nel succitato studio ha in effetti individuato la quantità insufficiente dell'*input* comprensibile disponibile come la causa per cui gli apprendenti australiani SA non hanno acquisito la competenza sociolinguistica riguardante il sistema di cortesia giapponese: "Given the environment in which they were placed, all the eight exchange students had a massive amount of exposure to Japanese and although much of it was not comprehensible to them, in all, they would have benefited from large amounts of simplified comprehensible input and interaction" (p. 220).

⁶⁷ "Given, then, that most SLA researchers are, in my view, correctly, endeavoring to understand a mental process and a changing mental representation of the L2, or interlanguage grammar, *cognitive* variables are for them inevitably and justifiably a central focus [...]. Social and affective factors, the L2 *acquisition* literature suggests, are important, but relatively minor in their impact, in both naturalistic and classroom settings [...]" Long ([1997] 2003:207-208).

⁶⁸ Gass (2003:224) sottolinea che l'approccio interazionista "takes as its starting point the assumption that language learning is stimulated by communicative pressure and examines the relationship between communication and acquisition and the mechanisms (e. g., noticing, attention) that mediate between them".

variazionista che si basa sulla ricerca in sociolinguistica studia, in effetti, come le variabili situazionali (interlocutore, compito, argomento e il contesto linguistico) influenzano la variazione e lo sviluppo nella lingua dell'apprendente, sottolineando che il contesto sociale sistematicamente influisce sulla variazione dello stile dell'apprendente, sul tipo di *input* che l'apprendente riceve, sui processi cognitivi adoperati per elaborarlo, nonché sulla produzione degli apprendenti e perfino sugli stadi in cui le forme vengono acquisite (Tarone 2010:54).

La variazione dello stile dell'apprendente di L2 è stata studiata da uno dei primi modelli variazionisti, elaborato da Tarone (1979; 1982; 1983) – *Capability Continuum* – basandosi inizialmente su cinque assiomi del “Observer’s Paradox” di Labov (1969)⁶⁹. Secondo Tarone l’interlingua è un *continuum* di stili dipendenti dalla quantità di attenzione che viene rivolta alla lingua in diverse situazioni: “[language] varies with the subtlest shifts of situation, just as the chameleon changes color as its surroundings change” (Tarone 1979:181). Il *continuum* stilistico si delinea dallo stile più semplice, ossia vernacolare in cui alla lingua viene rivolta l’attenzione minima, fino allo stile superordinato o cauto (*superordinate* o *careful style*) in cui alla lingua viene rivolta la massima attenzione:

stile vernacolare – stile 2 – stile 3 – stile 4 – stile n – lo stile cauto

(assomiglia più a pidgin)

(assomiglia più a LT o LN)

Tarone (1983:144)

La variabilità intrasoggettiva della lingua dell'apprendente dipende dal cambiamento dello stile in diverse situazioni: in circostanze meno formali l'apprendente usa di più lo stile vernacolare mentre nelle circostanze più formali usa lo stile più monitorato⁷⁰. Dato che lo stile vernacolare è meno permeabile

⁶⁹ Il primo assioma riguarda lo *style-shifting*: non ci sono parlanti che abbiano soltanto uno stile; la lingua di ogni parlante cambia quando cambia la situazione. Il secondo assioma riguarda l’attenzione: gli stili del parlante possono essere delineati su un *continuum* in base alla quantità di attenzione prestata alla lingua. Il terzo assioma riguarda lo stile vernacolare: lo stile “vernacolare” in cui alla lingua viene prestata la minima quantità di attenzione risulta il più regolare e sistematico dal punto di vista grammaticale e fonologico; gli altri stili tendono a mostrare più variabilità. Il quarto assioma riguarda il contesto formale: quando il parlante è sistematicamente osservato si trova in un contesto formale e quindi presta alla lingua più attenzione. Il quinto assioma riguarda i dati adeguati: il modo migliore per ottenere abbastanza dati adeguati da un parlante è registrare un’intervista individuale con lui: un contesto formale (Tarone 1983).

⁷⁰ Tarone (1982:73) sottolinea che l’apprendente, al contrario del parlante nativo, potrebbe imparare solo un registro della LT, ma anche se userà soltanto un registro il suo stile cambierà lo stesso in relazione alla maggiore o minore quantità di attenzione prestata alla lingua.

all'invasione delle norme dagli altri sistemi (LT, LN e altre lingue che l'apprendente conosce), risulta essere il più regolare e sistematico dal punto di vista grammaticale e fonologico, mentre gli altri stili sono più variabili, perché sono più permeabili: "IL vernacular norm is *more* systematic than the IL superordinate norm in the sense that the vernacular has greater internal consistency" (Tarone 1982:76). L'apprendimento può avvenire sia tramite lo stile vernacolare, quando l'apprendente produce spontaneamente le strutture semplici in stile vernacolare e successivamente le usa in altri contesti o al contrario alcune strutture appaiono prima in un contesto formale quando l'apprendente monitora di più la propria lingua per poi diffondersi negli stili meno formali fino a quello vernacolare (Tarone 1983:155). Nel primo caso le strutture possono comparire in un ordine universale⁷¹.

Uno dei fondamentali componenti del contesto è interlocutore. L'assunzione comune è che in un'interazione 1) il parlante nativo modifica l'*input* se vede che l'apprendente non riesce a capirlo e cerca di negoziare il significato; 2) non riuscendo a capire l'*input* l'apprendente cerca di negoziare il significato; 3) il *feedback* che spesso si verifica negoziando il significato può indirizzare l'apprendente di L2 di prestare l'attenzione agli aspetti problematici della sua lingua che in seguito possono essere migliorati. Tuttavia, come dimostra Tarone (2010), il contesto sociale influisce sia se e in quale misura l'interlocutore modifica l'*input* per l'apprendente sia come gli apprendenti di L2 si comportano negoziando il significato e perfino se sono disposti ad accettare il *feedback*⁷².

⁷¹ La variabilità intrasoggettiva dovuta al cambiamento dello stile a seconda della situazione può essere osservata sottoponendo l'apprendente ai compiti diversi: nei compiti scritti, ad es., nei giudizi grammaticali la produzione dovrebbe essere più accurata rispetto alla comunicazione orale spontanea. La stessa Tarone (1985) ha però riscontrato che, al contrario delle previsioni, l'uso dei pronomi con funzione di oggetto diretto e degli articoli è risultato più preciso nella comunicazione orale spontanea rispetto al test scritto basato sui giudizi grammaticali. Secondo Tarone (1985:394) ciò si è verificato perché le forme come articoli e pronomi sono importanti per la coesione del testo. In effetti successivamente Tarone e Parrish (1988) hanno rilevato che diversi compiti hanno generato diversi sintagmi nominali che a loro volta richiedevano l'uso diverso degli articoli, concludendo che la variazione legata al compito dipende non soltanto dalla variabile detta "attenzione alla forma", ma da un complesso di variabili che necessariamente include la variabile riguardante le possibili funzioni comunicative che le forme possono esplicare in diversi contesti.

⁷² Bondevik (1996) ha confrontato le interazioni tra commessi e clienti in un negozio di elettronica con le interazioni tra gli studenti dell'inglese L2 e gli insegnanti dell'inglese L2, riportate queste ultime da Long (1980), rilevando che non sempre i commessi aggiustavano il proprio *input* con i parlanti non nativi. Un commesso ha perfino resa più complessa la sua sintassi, spiegando in un'intervista successiva di aver pensato che la semplificazione del linguaggio sarebbe stata offensiva per i suoi clienti. Gli interlocutori nello studio di Long (1980) hanno tutti fornito l'*input* modificato e hanno cercato di negoziare il significato ma in misura diversa a seconda del contesto sociale. Gli studi di

L'identità degli interlocutori influisce anche sulla predisposizione dell'apprendente di L2 di aggiustare la propria lingua secondo il modello proposto dall'interlocutore. La teoria dell'accomodazione comunicativa (vd. per la sintesi Beebe e Giles 1984) spiega la variabilità della lingua in termini di convergenza e divergenza comunicativa. La convergenza si verifica quando gli individui adattano l'uno dall'altro le caratteristiche linguistiche (compresa la velocità discorsiva, le pause, la lunghezza degli enunciati, la pronuncia ecc.), mentre la divergenza si verifica quando gli individui cercano di accentuare le proprie differenze linguistiche.

L'assunzione centrale di questa teoria è che durante le interazioni gli interlocutori sono spinti di aggiustare, ossia accomodare, il loro stile della lingua per raggiungere uno dei seguenti obiettivi: ottenere l'approvazione sociale dell'ascoltatore, riuscire a comunicare in modo efficiente o mantenere le proprie identità sociali positive (Beebe e Giles 1984:8). Secondo questa teoria l'apprendente di L2 dovrebbe cercare di imitare l'interlocutore con il quale si identifica, mentre nell'interazione con l'interlocutore con il quale non si identifica dovrebbe cercare di mantenere il proprio modo di parlare o perfino sottolineare la propria diversità⁷³.

Yule (1990), Yule e Macdonald (1990), Yule, Powers e Macdonald (1992) hanno invece dimostrato che gli apprendenti di L2 con le competenze linguistiche di livello diverso hanno negoziato e aggiustato il significato diversamente. Gli apprendenti erano suddivisi in coppie in cui uno aveva competenza linguistica avanzata, l'altro invece era di competenza bassa. Entrambi avevano una mappa ma le due mappe non corrispondevano del tutto. Il mittente doveva spiegare al destinatario la strada per arrivare in dieci posti. L'obiettivo del compito era riuscire a spiegare/capire la strada, superando i problemi delle mappe non corrispondenti di cui gli apprendenti all'inizio non erano a conoscenza. Gli studi hanno dimostrato che i mittenti di livello avanzato, e quindi dominanti socialmente, hanno ignorato i messaggi dei destinatari di livello più basso, e quindi meno dominanti socialmente, quando questi ultimi cercavano di dire che il percorso nella loro mappa non era possibile. Quando il mittente era di competenza linguistica bassa la negoziazione del significato si verificava molto più spesso, mentre quando il mittente era di competenza avanzata tendeva a non negoziare il significato, a volte ignorando o perfino contarddicendo i tentativi di negoziazione dei destinatari di livello più basso: "In those interactions where the more fluent speaker is in charge [...] the impression that the receiver's incompetence is the cause of their interactive difficulties" (Yule 1990:57). Alcuni destinatari di competenza bassa tendevano ad essere passivi, non cercando di negoziare il significato anche quando le indicazioni del mittente erano impossibili nella loro mappa. La disponibilità di accettare il *feedback* è invece strettamente legata all'accettazione del diritto del correttore di correggere. Tarone (2010:61-62) riporta un'interazione tra due apprendenti di italiano L2 mentre riguardano i temi che scrivono, tratta da Rider (2005), rilevando che la richiesta di *feedback* dell'apprendente R non porta a nessun *feedback* perché, essendo la più brava in classe, in realtà non pensa di aver bisogno della risposta del R.

⁷³ Il processo dell'accomodazione è importante anche nella teoria socioculturale (Lantolf 2000) basata sugli scritti di Vygotsky. Secondo Vygotsky (1987) l'internalizzazione fondamentale avviene grazie alla capacità delle persone di imitare le altre persone. Lantolf (2006:207) specifica che questa imitazione non ha niente in comune con l'imitazione meccanica caratteristica alle teorie

Oltre all'interazione e alla produzione il contesto sociale può influenzare anche l'ordine acquisizionale riconosciuta come universale. Tarone e Liu (1995), basandosi sui dati di Liu (1991) riguardanti l'acquisizione dell'inglese L2 da parte di un bambino cinese "Bob" di cinque anni in Australia, hanno rilevato che il suo ordine acquisizionale delle domande non corrispondeva all'ordine individuata da Piennemann e Johnston (1987) come universale. Il bambino è stato osservato in tre contesti sociali diversi: a casa mentre giocava con il ricercatore, in classe con i compagni e in classe con la maestra. La ricerca ha rivelato che tutti gli stadi acquisizionali (tranne il terzo) sono stati raggiunti nell'ordine previsto da Piennemann e Johnston (1987) prima a casa, poi con i compagni e all'ultimo con la maestra. Il terzo stadio è invece appreso quasi tre mesi più tardi rispetto al quarto e al quinto stadio prima con i compagni e soltanto qualche sessione dopo con il ricercatore: "It would appear, then, that Bob's participation in the interactional context with the researcher altered a so-called universal sequence of acquisition of interrogative in Bob's IL" (Tarone e Liu 1995:19).

Si è visto come il contesto sociale e l'interlocutore possono influire sulla variazione intersoggettiva e intrasoggettiva delle produzioni linguistiche. Nel resto del presente sottoparagrafo ci si concentrerà sulla variazione dovuta ai fattori di natura propriamente psicologica, basandoci sulle ricerche riguardanti *task-based performance* il cui obiettivo consiste nel capire, da una parte, come le caratteristiche del *task*, ossia del compito, possono incidere sui processi di apprendimento linguistico che sono coinvolti nel momento in cui gli apprendenti cercano di soddisfare i requisiti del *task*; dall'altra, come i requisiti del *task* possono incidere

comportamentiste, al contrario "it involves goal directed cognitive activity that can result in transformations of the original model". Tarone (2007) sottolinea però che la teoria bachtiniana è notevolmente più efficiente per spiegare la variazione nelle interlingue rispetto alla teoria socioculturale. Riprendendo il concetto di *doppia voce* di Bachtin – che sarebbe la produzione intenzionale di produrre il discorso di un'altra persona – Tarone specifica che gli apprendenti internalizzando le lingue degli altri, non le riducono in una voce singola, al contrario le voci diverse coesistono nella mente come un coro e possono essere invocate qualora l'apprendente ne abbia bisogno: "When the language varieties of others are internalized by the learner, they retain elements of otherness in the mind of the learner; they are not absorbed into a single voice, but rather exist in the mind of the learner as a kind of chorus of different voices that may be invoked in turn as the learner has need of them" (Tarone 2007:842). Di conseguenza, l'apprendente, a seconda del contesto o dell'interlocutore, può riprodurre intenzionalmente la "voce" che è stata generata in un contesto completamente diverso. Ciò significa, come postula anche l'approccio emergentista, che la lingua dell'apprendente oltre ad essere modellata dal contesto e i suoi componenti del momento, è influenzata dalle esperienze ed interazioni precedenti: "Each idiolect is the product of the individual's unique exposure and experiences of language use (Bybee 2006)" (Beckner *et al.* 2009:15).

sulla variazione della qualità e della quantità delle produzioni orali e scritte elaborate durante la *performance* del *task* (Robinson 2011:4)⁷⁴.

Le ricerche che studiano l'effetto del *task* sulla *performance* degli apprendenti di L2 hanno in particolare studiato l'effetto della pianificazione, ritenendo che minore o maggiore quantità di tempo per la pianificazione risulterà in minori o maggiori risorse di attenzione e quindi in *performance* differenti, basandosi in gran parte sul modello di produzione orale elaborato da Levelt (1989; vd. *infra* 1.1.3)⁷⁵.

In particolare sono state testate due ipotesi, entrambe basate sul modello di Levelt: *Limited Capacity Hypothesis* di Skehan (1998) e *Cognitive Hypothesis* di Robinson (2011). L'ipotesi della capacità limitata di Skehan parte da due assunzioni: 1) gli apprendenti di L2, come le persone in generale, non hanno attenzione illimitata per cui se l'attenzione viene rivolta ad un'area, le altre aree dovranno operare con meno risorse di attenzione; 2) quando l'apprendente è sotto pressione, è più probabile che rivolgerà più attenzione al contenuto piuttosto che alla forma (Skehan 2005:193-194). Di conseguenza, più i *tasks* saranno complessi⁷⁶, più attenzione richiederanno e quindi meno attenzione rimarrà per prestare l'attenzione alla forma linguistica (Skehan 1998:97).

Skehan (2001:190, 1998a, 1992) distingue tre aspetti per misurare la produzione: la fluenza (ossia la capacità dell'apprendente di impiegare il proprio sistema

⁷⁴ Le ricerche su *task-based performance* indagano diversi fenomeni e in gran parte adottano l'approccio interazionista in quanto il *task* può fornire il contesto per negoziare e comprendere l'*input*, per ricevere il *feedback* correttivo implicito ed esplicito, per incorporare l'*input* modificato, per accorgersi delle lacune e quindi per modificare l'*output* (per altri fenomeni studiati dalle ricerche *task-based* vd. Robinson 2011:2-3), tuttavia qui ci si concentrerà in specifico soltanto sull'effetto delle caratteristiche e delle condizioni del *task* sulla fluenza, accuratezza e complessità linguistica delle *performance*.

⁷⁵ Ellis (2005) distingue due tipi di pianificazione: *pre-task* ossia prima del compito e *within-task* ossia durante il compito. La pianificazione prima del compito può avvenire tramite una specie di "prova" prima della vera *performance* o tramite la preparazione "strategica" per la *performance*, mentre la pianificazione durante il compito può avvenire senza pressione oppure sotto la pressione (ad es., con il limite di tempo). Sono possibili diverse combinazioni della pianificazione prima e durante il compito tra cui la pianificazione durante il compito sotto la pressione senza preparazione è la più impegnativa e quindi dovrebbe risultare in maggiore variabilità, giacché in queste condizioni gli apprendenti hanno più difficoltà dovute alla capacità di elaborazione limitata e quindi usano in maniera meno accurata le forme della LT che non sono ancora automatizzate e richiedono i processi controllati.

⁷⁶ La complessità del *task* secondo Skehan (2001:194-195) dipende dalle seguenti condizioni: 1) linguistiche riguardanti la complessità delle strutture e del lessico richiesto; 2) cognitive riguardanti la familiarità con l'argomento, il genere e il tipo del *task*, nonché l'elaborazione relativa all'organizzazione, chiarezza e quantità sufficiente dell'informazione e 3) lo stress di comunicazione che dipende dal tempo a disposizione, la modalità, il numero di partecipanti, la lunghezza dei testi usati, l'obiettivo del *task* e la possibilità di controllo.

linguistico per la comunicazione in tempo reale), l'accuratezza (ossia la capacità dell'apprendente di rispettare le norme della LT) e la complessità (ossia la volontà dell'apprendente di usare il linguaggio più difficile), sostenendo che se l'apprendente si concentra sul contenuto favorisce la fluenza, ma l'accuratezza e la complessità ne rimangono danneggiate; mentre se si concentra sulla forma, l'accuratezza e la complessità vengono favorite rispetto alla fluenza. Tuttavia se l'apprendente ha a disposizione del tempo per pianificare il *task*, la *performance* diventa più fluente e complessa e perfino più accurata sia nei *task* strutturati e quindi meno complessi che in quelli non strutturati e, al contrario, senza la possibilità di pianificare, i *task* meno complessi risultano nelle *performance* più fluenti, accurate e complesse rispetto ai *task* complessi (Tavokoli e Skehan 2005⁷⁷).

La *Cognitive Hypothesis* di Robinson, contrariamente a quella di Skehan, postula che gli apprendenti di L2 come i parlanti nativi hanno capacità di prestare attenzione a più di un aspetto della *performance* nello stesso momento, per cui i *task* complessi spingeranno l'apprendente di L2 a produrre la lingua più accurata e più complessa, ma meno fluente, rispetto ai *task* semplici, che al contrario risulteranno nelle *performance* più fluenti ma meno accurate e meno complesse (Robinson 2011:3-4). Nel modello di Robinson la complessità cognitiva del *task* dipende da due tipi di variabili: 1) *resource-directing* ossia in quale misura il *task* richiede ragionamenti, quanti elementi devono essere descritti e se il contesto della descrizione è "qui e ora" e 2) *resource-dispersing* ossia in quale misura è possibile pianificare il *task*, se il *task* comprende uno o più compiti e se è possibile ricorrere alle conoscenze precedenti. Secondo Robinson (2001:307) la *performance* del *task* che richiede ragionare ma non c'è tempo per pianificare risulterà più accurata e complessa ma meno fluente; mentre il *task* semplice che non richiede ragionamenti e c'è tempo per pianificazione favorirà la fluenza ma non l'accuratezza e la complessità.

⁷⁷ Inizialmente Skehan (2001:191) postulava che la maggiore complessità linguistica spesso risulta in minore accuratezza e al contrario il *focus* sull'accuratezza risulta in minore complessità linguistica giacché "greater complexity is taken to be a surrogate of a willingness to experiment [...] a focus on accuracy is seen to reflect a greater degree of conservatism". Le ricerche (vd. la nota successiva) hanno confermato che spesso la possibilità di pianificare la *performance* risulta nella maggiore fluenza e complessità, ma non incide significativamente sull'accuratezza. Successivamente Tavakoli e Skehan (2005) hanno però potuto individuare che "more accurate language was also more complex" (p. 258) e che "the two form-focussed areas of accuracy and complexity load together [...] suggesting that a concern for language form is less prominent in the data matrix, and does not differentiate so clearly between these two different aspects of performance as is the case in other task-based studies, e.g. Skehan and Foster (1997)" (p. 266-267) .

Nonostante le ipotesi predicano risultati opposti, entrambe sono state almeno parzialmente confermate sebbene i risultati delle ricerche sono piuttosto contrastanti. Più convincenti sembrano i risultati riconducibili a favore dell'ipotesi di Skehan⁷⁸, mentre i risultati riguardanti l'ipotesi cognitiva di Robinson sono meno eloquenti⁷⁹. In ogni caso le due ipotesi sono difficilmente confrontabili, giacché la gran parte degli studi basati sull'ipotesi di Skehan ha confrontato le produzioni in diverse condizioni di pianificazione, mentre gli studi nell'ambito dell'ipotesi cognitiva si sono concentrati sul confronto degli studi in base al ragionamento richiesto dal *task* non dedicando praticamente attenzione agli effetti di pianificazione. Di conseguenza, sembra più convincente l'ipotesi che la possibilità di pianificare la *performance* renderà quest'ultima più fluente, accurata e complessa, mentre la complessità maggiore del *task* comporterà minore fluenza, accuratezza e complessità, tuttavia il contenuto potrà incidere sulla complessità linguistica.

Le due ipotesi e i relativi studi su *task-based performance* finora presentati si basano sostanzialmente sui processi cognitivi che sottostano alla produzione linguistica. Tuttavia la recente incentivazione di prendere in considerazione il contesto sociale e l'identità dell'apprendente – di cui si è ampiamente discusso nella prima parte del presente sottoparagrafo – non è passata inosservata anche in questa area di studi sebbene portando alle proposte meno incisive (vd. Batstone 2005). In

⁷⁸ Ellis (1987) ha riscontrato che avendo più tempo per pianificare e quindi per distribuire meglio le risorse di attenzione gli apprendenti hanno più accuratamente usato il *paste simple* regolare *-ed*. Crook (1989) ha dimostrato che la pianificazione è risultata nella sintassi più complessa. Nella ricerca di Foster e Skehan (1996) la pianificazione ha comportato maggiore fluenza, complessità e accuratezza benché quest'ultima fosse significativa soltanto in uno dei tre *task*. Wendel (1997) ha rilevato che la pianificazione ha incrementato la fluenza e la complessità sintattica, non riscontrando effetti evidenti sull'accuratezza. Mehnert (1998) ha dimostrato che l'aumento del tempo per la pianificazione risultava nell'aumento della fluenza, mentre non aveva effetto sull'accuratezza, la complessità è invece aumentata soltanto nel gruppo che aveva a disposizione 10 min. per la pianificazione. Tavokoli e Skehan (2005) hanno riscontrato che le *performance* pianificate erano più fluenti, accurate e complesse, ma il livello di competenza ha avuto un impatto maggiore sulla complessità e l'accuratezza rispetto alla pianificazione. Skehan e Foster (2005) hanno dimostrato che dopo i primi cinque minuti di pianificazione è migliorata la fluenza, la complessità e l'accuratezza, mentre dopo gli altri cinque minuti soltanto la fluenza.

⁷⁹ Jackson e Suetanapornkul (2013) hanno condotto una meta analisi sulle ricerche focalizzate sulla complessità del *task* dal punto di vista della *Cognition Hypothesis*, riscontrando un'esigua correlazione positiva tra la complessità del *task* e l'accuratezza e un'esigua correlazione negativa tra la complessità del *task* e la fluenza. Questo risultato confermerebbe le predizioni dell'*Ipotesi cognitiva* per quanto riguarda la fluenza e l'accuratezza, mentre le predizioni relative alla complessità linguistica sono state confermate soltanto parzialmente, in quanto è stato rilevato l'aumento della complessità lessicale, ma non quello della complessità sintattica. I risultati contrastanti pervengono anche dagli studi raccolti nel volume dedicato alle ricerche sull'*Ipotesi cognitiva* curata da Robinson (2011).

ogni caso il presente sottoparagrafo mette chiaramente in evidenza che la variabilità è di solito condizionata dalle cause multiple di origine sia sociale che psicologica. Nel prossimo sottoparagrafo ci si concentrerà sui fattori di origine propriamente linguistica che, benché possano in qualche misura essere ricondotti all'influenza dei fattori extralinguistici qui discussi, dipendono maggiormente dalla struttura stessa della lingua.

1.2.2 I fattori linguistici

Il paradigma di Labov – a cui si è accennato nel sottoparagrafo precedente – sul cambiamento dello stile dei parlanti a seconda del contesto sociale distingueva la variazione esterna dovuta ai fattori sociali e la variazione interna dovuta ai fattori linguistici. Nello studio della variazione interna Labov si è particolarmente interessato all'ambiente linguistico delle forme, dimostrando che le forme intorno alla struttura studiata determinano con quale frequenza si verificheranno le varianti di quella struttura. Nonostante nel campo dell'apprendimento di L2 l'attenzione maggiore sia stata inizialmente rivolta ai fattori esterni, l'influenza dell'ambiente linguistico è stata comunque studiata a tutti i livelli: fonologico, morfologico e sintattico. Accanto all'ambiente linguistico gli altri due fattori che vengono individuati come responsabili per la variazione interna sono il *transfer* e la marcatezza (Romaine 2003). Nel presente sottoparagrafo si indagherà in quale modo questi tre fattori incidono sulla variazione interna delle lingue degli apprendenti.

La maggior parte degli studi che hanno preso in considerazione l'ambiente linguistico, l'ha studiato dal punto di vista fonologico. Dickerson (1975) ha rilevato che i giapponesi pronunciavano la /z/ così come richiedono le norme dell'inglese più spesso quando il suono veniva seguito dalla vocale e in progressione meno accuratamente negli altri contesti linguistici: prima delle consonanti labiali come /m/ e /b/, alla fine dell'enunciato e prima delle consonanti dentali come /θ/ e /t/. Dickerson e Dickerson (1977) hanno fornito i risultati simili riguardo alla pronuncia di /r/: gli apprendenti giapponesi pronunciavano più accuratamente la /r/ prima delle vocali aperte, ad es., /a/ e in progressione meno accuratamente prima delle vocali medie come /ε/ e /ɔ/ e prima delle vocali chiuse /i/ o /u/. Beebe (1980) ha riscontrato che gli apprendenti thai pronunciavano più accuratamente nei contesti formali soltanto la /r/ finale, mentre la /r/ iniziale, contrariamente come si sarebbe aspettato,

veniva pronunciata più accuratamente nei contesti informali, giungendo alla conclusione che ciò avveniva a causa del *transfer* sociolinguistico giacché la variante della /r/ che gli apprendenti thai usavano come iniziale nei contesti formali era una forma prestigiosa proveniente dalla lingua thai. Sato (1984) ha analizzato il fenomeno della riduzione dei gruppi di consonanti da parte di due bambini vietnamiti, scoprendo che i gruppi di consonanti all'inizio delle sillabe venivano prodotti più accuratamente rispetto ai gruppi di consonanti alla fine delle sillabe. Wenk (1986) ha riscontrato che la riduzione della vocale da parte degli apprendenti francesi avveniva più regolarmente nelle sillabe posttoniche rispetto che nelle sillabe pretoniche.

Young (1988) ha effettuato un'analisi multifattoriale con il programma VARBRUL, prendendo in considerazione diversi fattori sia di origine sociale che di origine linguistica che possono incidere sull'uso variabile della marca del plurale *s* in inglese L2 da parte degli apprendenti cinesi. I risultati conseguiti dimostrano che l'ambiente fonologico esercita un certo effetto sull'uso del plurale: il suono precedente, specialmente se è una fricativa non sibilante, un'occlusiva o una vocale, incide più positivamente sull'uso del plurale rispetto al suono seguente, in ogni caso la vocale seguente favorisce di più l'uso del plurale rispetto alla pausa o alla consonante seguente. L'influenza dell'ambiente fonologico è tuttavia significativa soltanto nelle fasi iniziali di acquisizione, mentre la posizione del nome all'interno del sintagma NP è importante sia a livello avanzato che a quello elementare. Lo stesso vale per la funzione sintattica del sintagma NP: i complementi circostanziali e gli argomenti favoriscono il plurale mentre i soggetti e gli oggetti lo inibiscono. Inoltre al contrario delle predizioni dell'ipotesi funzionale, secondo cui il plurale tenderà a non essere marcato se la stessa informazione è fornita dagli altri componenti, Young ha rilevato che il plurale veniva marcato più spesso con i più salienti marcatori del plurale, ossia i numerali e dimostrativi *these/those*.

La forma della parola può incidere anche sul suo uso morfologico. Wolfram (1985) ha studiato la variazione della marca grammaticale per segnalare il *past simple* nelle *performance* degli apprendenti vietnamiti, riscontrando che le forme irregolari venivano marcate più spesso rispetto alle forme regolari. Una delle cause della mancata segnalazione della marca per i verbi regolari è la formazione di gruppi

di consonanti che tendono ad essere ridotte come nel caso di “kissed” /kɪst/ o “raised” /reɪzd/ che diventano /kɪs/ e /reɪz/ specialmente se le L1 degli apprendenti non permettono i gruppi di consonanti alla fine delle parole; inoltre l’assenza della marca del passato è favorita dalla consonante che segue (*kissed me*) piuttosto che dalla vocale (*kissed it*). Per quanto riguarda la marca del passato dei verbi irregolari, Wolfram ha dimostrato che la forma fonologica del verbo irregolare incideva sulla segnalazione del passato giacché la marca del passato veniva in progressione meno fornita nell’ordine seguente: per le forme suppletive (*is/was* e *go/went*) > per le forme apofoniche con il suffisso regolare (*do/did* e *keep/kept*) > per le forme apofoniche (*come/came* e *sit/sat*) > per le forme che richiedono la sostituzione della consonante finale (*have/had* e *make/made*). Basandosi su questi risultati Wolfram ha postulato il seguente “principio di salienza”: “*the more distant phonetically the past tense irregular form is from the non-past, the more likely it will be marked for tense*” (Wolfram 1985:247).

Bardovi-Harlig (1998) ha conciliato l’ipotesi dell’aspetto e l’ipotesi del discorso per spiegare la variabilità della morfologia emergente che marca il tempo e l’aspetto. Secondo l’ipotesi dell’aspetto la morfologia verbale è determinata dal valore azionale del verbo⁸⁰, mentre secondo l’ipotesi del discorso la morfologia verbale è determinata dalla struttura narrativa⁸¹. L’ipotesi dell’aspetto predice che i verbi telici (trasformativi e risultativi) saranno marcati prima e più spesso con il *simple past*, mentre l’ipotesi del discorso predice che i verbi nella linea principale della storia (*foreground*) saranno marcati prima e più spesso con il *simple past* rispetto alla dimensione *background*. Lo studio di Bardovi-Harlig (1998) spiega la variabilità dal punto di vista sincronico e dal punto di vista pseudodiacronico, confermando le due ipotesi sia singolarmente (l’uso del *simple past* è più frequente ed emerge prima con i predicati trasformativi e risultativi, nonché in generale nella dimensione di *foreground*⁸²) sia congiuntamente (i trasformativi sono più spesso flessi

⁸⁰ In base al valore azionale vengono distinti i predicati telici: trasformativi [+puntuali; +telici; +dinamici] e risultativi [-puntuali; +telici; +dinamici] e i predicati atelici: continuativi [-puntuali; -telici; +dinamici] e stativi [-puntuali; -telici; -dinamici] (vd. Bardovi-Harlig 1998).

⁸¹ Il discorso narrativo è composto da due parti: storia di primo piano (*foreground*) e storia di sfondo (*background*). La storia di primo piano racconta i principali eventi, mentre la storia di sfondo non racconta gli eventi ma fornisce l’informazione per elaborare e valutare gli eventi della storia principale.

⁸² Nel compito scritto i raggiungimenti e i complimenti sono marcati con il *simple past* molto più spesso rispetto agli altri tipi, mentre le attività sono marcate più spesso con il *progressive*; i risultati

indipendentemente dalla dimensione del discorso, i risultativi sono al secondo posto e vengono più spesso marcati nel *foreground*, i continuativi sono al terzo posto e vengono più spesso marcati con il *simple past* nel *foreground* rispetto al *background* in cui sono spesso al *progressive*), perciò si può concludere che la variabilità della morfologia che marca il tempo e l'aspetto può essere, almeno in parte, spiegata ricorrendo al valore azionale dei verbi e alla struttura narrativa del discorso.

Similmente a Bardovi-Harlig Ellis (1988) ha studiato in quale misura il contesto linguistico incide sulla variabilità sincronica e quella diacronica relativa a due tratti morfologici: l'aggiunta della -s ai verbi nella terza persona singolare e l'uso della copula -s nella terza persona singolare. I tre apprendenti J (L1 - portoghese), R e T (L1 - panjabi) sono stati osservati per due anni registrando i risultati in quattro sedute. R e T non sono riusciti ad acquisire l'uso della terza persona singolare, mentre J ha dimostrato una chiara progressione di sviluppo: la -s assente → -s (nella prima sessione l'aggiunta della -s raggiungeva il 45% dei casi obbligatori mentre nell'ultima seduta ha raggiunto il 92%). Quello che è interessante che J ha dimostrato di acquisire prima l'uso corretto della -s quando il verbo veniva preceduto dal pronome e soltanto più tardi quando veniva preceduto dal nome. Il percorso acquisizionale della copula (J e R) è stato il seguente: copula assente → forma regolare → forma contratta. La sostituzione della forma non *target* con quella *target* era anche in questo caso favorita dalla presenza del pronome e non del nome. Ellis ha cercato di spiegare questa variabilità sistematica, affermando che la forma non contratta della copula viene acquisita prima perché è fonologicamente più saliente, mentre i pronomi favoriscono il fornimento della -s e della copula -s perché costituiscono una categoria chiusa e quindi la sequenza *he/she* + verbo/s può essere acquisita come una semi-formula, mentre per la sequenza N+verb/s ci vorrà un'elaborazione "più profonda".

Questa visione del processo di acquisizione che inizia dall'*item learning* e soltanto dopo diventa *system learning* è stata ulteriormente elaborata nei contributi

del compito orale dimostrano una progressione molto chiara dell'uso del passato prima con i raggiungimenti, poi con i complimenti e poi con le attività. I risultati del compito orale confermano i risultati di Andersen (1991) che ha individuato quattro stadi acquisizionali del passato perfetto: prima con i raggiungimenti, poi con i complimenti, le attività e all'ultimo con gli stati. Per quanto riguarda l'ipotesi del discorso, sia nel compito scritto che nel compito orale il *simple past* viene più spesso usato nel *foreground*, mentre il *progressive* nel *background*.

successivi, basandosi anche su alcuni concetti di emergentismo (vd. R. Ellis 1996), nonché incorporando meglio l'ipotesi avanzata precedentemente sulla variazione libera. Secondo R. Ellis (1999:475) la conoscenza linguistica rappresentata dagli *items* (ad es., parole, formule e certi tratti linguistici) si trasforma nella conoscenza linguistica rappresentata dal sistema ossia dalle regole tramite cinque stadi di sviluppo, che comprendono le fasi di variazione libera e di quella sistematica:

<i>Stadio</i>	<i>Descrizione</i>
1. Non linguistico	Gli apprendenti non hanno presente la mappatura tra forma e significato.
2. Acquisizione	Usano una forma nei contesti in cui la LT richiede due forme.
3. Sostituzione	Variazione libera: usano due forme ma non riescono a individuare le differenze funzionali tra le due forme.
4. Interlingua	Usano due forme sistematicamente ma dal punto di vista di interlingua e non dalla lingua <i>target</i>
5. Completamento	Usano le due forme in conformità con le norme della LT, il cui uso può essere categorico o variabile.

Tabella n. 7 Ripresa da R. Ellis (1999-475)

Gli studi presentati costituiscono soltanto un piccolo gruppo di esemplari scelti per dimostrare come l'ambiente linguistico può influire sulla variabilità sistematica delle forme sia in sincronia che in diacronia. Come si è visto dalle ricerche di Wolfram e Beebe questa influenza può essere ancora più incisiva se viene accompagnata dal *transfer*: il fattore probabilmente più studiato, teorizzato e ricercato nel campo delle L2 in assoluto, che è passato dall'egemonia totale, nell'ambito dell'*Ipotesi dell'analisi contrastiva*, a quasi completo abbandono, in seguito all'*Ipotesi dell'identità di apprendimento di L1 e L2*, giungendo allo *status quo* come uno – ma non l'unico – dei più importanti fattori coinvolti nell'apprendimento di L2 che da solo e interagendo con gli altri fattori incide anche sulla variabilità delle lingue degli apprendenti di L2. Nel prosieguo del presente sottoparagrafo saranno in breve presentati gli sviluppi più significativi riguardanti lo studio del *transfer*, alcuni fattori che determinano il *transfer*, e il ruolo assegnato alla L1 nelle recenti teorie sull'apprendimento di L2.

Le origini degli studi recenti sul *transfer* vengono di solito identificati (vd. Gass e Selinker 1983:1) nel seguente passo del contributo di Lado *Linguistics across Cultures* (1957):

[I]ndividuals tend to transfer the forms and meanings, and the distribution of forms and meanings of their native language and culture to the foreign language and culture – both productively when attempting to speak the language and to act in the culture, and receptively when attempting to grasp and understand the language and the culture as practised by natives.

(Lado 1957:)

Il contributo di Lado è stato, a sua volta, ispirato da altrettanto famosa assunzione di Fries (1945:9) sulla necessità del confronto scientifico tra la lingua nativa dell'apprendente e la lingua da apprendere, nonché dalle ricerche empiriche del campo di bilinguismo sull'interferenza di una lingua sull'altra, condotte in particolare da Weinreich (1953) e Haugen (1953).

Tuttavia l'idea che l'influenza della lingua madre possa avere degli effetti sull'apprendimento delle lingue seconde era, come nota Odlin (1989:15), largamente diffusa anche prima dell'*Ipotesi dell'analisi contrastiva*, non avendo comunque nessun gran impatto sull'insegnamento delle lingue. Cercando di rispondere alla domanda, perché le assunzioni dell'*Ipotesi dell'analisi contrastiva* hanno generato una risonanza così forte Odlin è giunto alla conclusione che ciò sia avvenuto a causa di due affermazioni. La prima assumeva che il processo dell'apprendimento della seconda lingua fosse completamente diverso da quello della prima e la seconda che le difficoltà e le facilità dell'apprendimento potessero essere predette mediante l'analisi contrastiva.

D'altronde, il rifiuto dell'ipotesi dell'analisi contrastiva, in seguito alla "rivoluzione cognitiva", è stato soprattutto dovuto alla sua radice comportamentista, giacché, riprendendo la visione neocomportamentista, Lado si riferiva all'apprendimento linguistico come ad una formazione delle abitudini, supponendo che l'apprendente che imparava una nuova lingua tendesse a trasferire le abitudini della prima lingua all'uso della seconda, perciò le strutture della L2, che erano simili a quelle della L1, dovessero essere facili ad apprendere a causa del *transfer* positivo

e, al contrario, l'apprendimento delle strutture differenti dovesse essere più difficile a causa del *transfer* negativo⁸³.

L'ipotesi che l'apprendimento della L2 fosse simile a quello della L1, la scoperta che gli apprendenti di L2 seguivano l'ordine acquisizionale simile a prescindere dalla loro L1, la nuova visione dell'apprendimento di L2 come processo creativo, la versione debole dell'ipotesi dell'analisi contrastiva e, soprattutto i risultati delle ricerche empiriche che non hanno confermato le previsioni basate sull'analisi contrastiva hanno spinto a rifiutare sia la visione comportamentista dell'apprendimento sia l'ipotesi dell'analisi contrastiva nella sua versione forte, contrapponendo all'influenza della lingua nativa i processi cognitivi naturali e relegando quest'ultima al ruolo secondario nell'apprendimento della L2 (Newmark e Reibel 1968; Krashen 1983; Dulay, Burt e Krashen 1985; vd. *infra* 1.1.1).

Questa contrapposizione tra i processi acquisizionali naturali e l'influenza della L1, nonché la conseguente emarginazione del fattore del *transfer*, non è tuttavia durata a lungo. Intorno agli Ottanta sono apparsi diversi studi che hanno cercato di integrare il fattore del *transfer*, spoglio dalla cornice comportamentista, con la prospettiva cognitiva, postulando, da una parte, che tutti gli apprendenti, a prescindere dalla loro L1 e perfino dalla L2, seguono i percorsi acquisizionali che hanno qualcosa in comune; dall'altra, che gli stessi percorsi acquisizionali presentano delle differenze riconducibili all'influenza della L1 (Rutherford 1983)⁸⁴. Andersen (1983:182) ha proposto il principio del *transfer to somewhere*, secondo cui il *transfer* può verificarsi “*if and only if* (1) natural acquisitional principles are consistent with the L1 structure *or* (2) there already exists within the L2 input the potential for (mis-)generalization from the input to produce the same form or structure”, quindi la struttura della L1 è soggetta al *transfer* soltanto se è compatibile con i principi acquisizionali naturali oppure se è congruente con l'*input* di LT. In ogni caso Andersen (1983:204) affermava che il *transfer* e i processi acquisizionali naturali non fossero fattori indipendenti, piuttosto i processi naturali che producono

⁸³ “Those structures that are similar will be easy to learn because they will be transferred and may function satisfactorily in the foreign language. Those structures that are different will be difficult because when transferred they will not function satisfactorily in the foreign language and will therefore have to be changed” (Lado 1957: 58).

⁸⁴ Riguardo agli effetti della L1 sulle sequenze di sviluppo vd. Wode (1978), Zobl (1980a, 1980b), Hammarberg (1979).

l'interlingua indipendentemente dal *transfer* costituissero i fattori primari, mentre il *transfer* agisse congiuntamente a questi processi naturali.

Riconoscendo che il *transfer* non era l'unico fattore ad influenzare le lingue degli apprendenti, gli studiosi hanno spostato il loro interesse sulla ricerca delle condizioni che potessero determinare il *transfer*, ossia sulla potenziale *trasferibilità* delle forme. Kellerman (1983), sottolineando similmente ad Andersen (1983) l'importanza della relazione tra la prossimità delle lingue e gli universali linguistici, ha suggerito due fattori interdipendenti che possano determinare se la forma sarà trasferita dalla L1 alla L2: la psicotipologia (la percezione, da parte dell'apprendente, della distanza linguistica tra le due lingue) e la trasferibilità o la prototipicità (il grado della marcatezza di quella struttura nella L1), ipotizzando che il *transfer* fosse più probabile se le lingue venissero percepite come simili, mentre la struttura venisse percepita come meno marcata⁸⁵.

La distanza tra le lingue può essere quindi vista come un fenomeno linguistico e di conseguenza trattata dal punto di vista oggettivo, individuando il grado di somiglianze e differenze tra le lingue, oppure come un fenomeno psicolinguistico, trattandolo dal punto di vista soggettivo, basato sulle percezioni dell'apprendente⁸⁶. Tanti dati sull'influenza della prossimità tra le lingue sono pervenuti dalle ricerche focalizzate sull'acquisizione di L3/L4 o sul multilinguismo i cui dati dimostrano in modo chiaro che gli apprendenti, avendo a disposizione più di una lingua, ricorrono più spesso a quella più vicina alla LT. Ad esempio, lo studio di De Angelis e Selinker (2001) ha rilevato che gli apprendenti, uno con la L1 inglese e l'altra con la L1 francese, trasferivano dallo spagnolo L2 il lessico e i tratti morfologici all'italiano L3⁸⁷. D'altra parte, se la L2 viene percepita come più distante rispetto alla L1, gli apprendenti nell'apprendimento di L3 sembrano ricorrere maggiormente alla L1⁸⁸.

⁸⁵ Sono stati individuati anche altri fattori che possono incidere sul *transfer*: la recenza e la salienza, i fattori sociolinguistici (in particolare, l'ambiente e l'interlocutore) e i fattori individuali (vd. Odlin 1989; Ellis 2008; Jarvis 2008), ma per i motivi di spazio ci si concentrerà soltanto sui fattori ritenuti determinanti, ossia la distanza linguistica e la marcatezza. Gli altri fattori vengono in ogni caso affrontati in relazione alla variabilità delle lingue nelle altre parti del presente lavoro.

⁸⁶ La differenza principale tra la somiglianza oggettiva e quella percepita è che nel primo caso la somiglianza è simetrica, mentre nel secondo può essere anche asimmetrica, ovvero l'apprendente di una lingua X può percepire la lingua Y come simile, ma l'apprendente della lingua Y può percepire la lingua X come differente (Ringbom 2007:7).

⁸⁷ Il caso particolarmente interessante è dell'apprendente che parla il francese visto che la lingua francese è imparentata geneticamente con l'italiano e quindi dovrebbe essere percepita come vicina (Ringbom 2007:7). Infatti secondo De Angelis e Selinker (2001:55) se l'apprendente non avesse

In ogni caso gli studi dimostrano che gli apprendenti che conoscono una lingua, quale che sia L1, L2 o L3, oggettivamente e di conseguenza soggettivamente – ma non nell'ordine inverso – più vicina alla LT beneficiano degli effetti positivi: la prossimità linguistica, grazie al *transfer* positivo, facilita l'apprendimento della LT, nonché velocizza i tempi di apprendimento, in particolare per quanto riguarda la comprensione (Ringbom 2007:22). D'altra parte, la percezione della somiglianza linguistica in base all'*input* si trasforma spesso nell'assunzione che anche altre aree, strutture o forme siano simili, sebbene tale corrispondenza non sia stata effettivamente riscontrata nell'*input*⁸⁹. Questa assunzione porta ai maggiori effetti del *transfer* negativo che possono persistere a lungo ed essere perfino la causa della fossilizzazione, mentre gli apprendenti con le L1 più distanti fanno meno errori dovuti al *transfer* negativo (Eckman 2004: 517, 533-34). La somiglianza quindi non sempre risulta nella facilità e la differenza non sempre risulta nella difficoltà.

D'altra parte, gli apprendenti anche nel caso delle lingue percepite come simili non trasferiscono “tutto” nella lingua *target*. Si ritiene che quello che gli apprendenti trasferiscono dipende dal grado della marcatezza. Il grado della marcatezza di una struttura dal punto di vista tipologico è legato alla diffusione di quella struttura nelle lingue del mondo, se la struttura è diffusa è considerata non marcata, mentre se la struttura non è diffusa si considera marcata; nel caso degli universali implicazionali viene considerata più marcata la struttura A rispetto alla struttura B, se la presenza della struttura A implica la presenza della struttura B ma non viceversa (per gli altri criteri della marcatezza vd. *infra* 1.1.2).

conosciuto un'altra lingua si può assumere che sarebbe ricorso di più alla sua lingua nativa. Ciò confermerebbe l'ipotesi di Kellerman secondo cui il *transfer* dipende dalla psicotipologia dell'apprendente che in questo caso ha percepito come più vicina la lingua spagnola. D'altra parte, l'apprendente poteva essere ricorso di più allo spagnolo per altri due motivi: il primo, perché istintivamente percepiva la scelta delle parole in lingua nativa come sbagliata; il secondo, perché percepiva l'italiano e lo spagnolo non soltanto come lingue vicine, ma come lingue “straniere”, per cui la percezione di una parola come “straniera” l'ha indotta ad attribuirle alla lingua *target*. De Angelis e Selinker (2001:56) ritengono che gli apprendenti preferiscano usare le strutture “straniere” piuttosto che quelle native perché in questo modo “suonano” *more foreign*.

⁸⁸ Lo studio di Ringbom (1978) ha dimostrato che i due gruppi bilingui: uno con la L1 finlandese e l'altro con la L1 svedese, entrambi trasferivano le forme più dallo svedese all'inglese che dal finlandese all'inglese. Quindi i finlandesi, la cui lingua è ugrofinnica, e quindi sostanzialmente diversa dalle lingue germaniche, inglese e svedese, ricorrevano di più alla L2 rispetto alla L1, mentre gli svedesi ricorrevano essenzialmente alla loro L1.

⁸⁹ Per la distinzione della somiglianza percepita e quella assunta vd. Jarvis (1998, 2008) e Ringbom (2007).

Secondo l'*Ipotesi della marcatezza differenziale* (Eckman 1977:321) le aree che differiscono nelle due lingue saranno difficili per l'apprendente se saranno più marcate nella LT rispetto alla L1 e saranno facili se saranno meno marcate nella LT rispetto alla L1; inoltre il grado di difficoltà nelle aree più marcate nella LT corrisponderà al relativo grado della marcatezza. Di conseguenza, si considera che le strutture meno marcate nella LT tendenzialmente sono meno soggette agli effetti del *transfer*, mentre le strutture più marcate tendono ad essere sostituite con le strutture meno marcate della L1; le strutture marcate nella L1 raramente vengono trasferite o se vengono trasferite sono facilmente sradicabili (Hyltenstam 1984:43). D'altra parte, anche a prescindere dalle relazioni tra la L1 e la LT, si ritiene che gli apprendenti tendano a trasferire le forme non marcate, mentre le forme marcate sono considerate meno soggette al *transfer* (R. Ellis 2008:396)⁹⁰.

La marcatezza di solito viene considerata dal punto di vista oggettivo, ossia tenendo presente gli universali linguistici e i criteri della marcatezza; il secondo fattore proposto da Kellerman (1983:117) – la trasferibilità – si riferisce invece alla “marcatezza psicolinguistica” successivamente denominata prototipicità della struttura (Kellerman 1986). La trasferibilità, al contrario della distanza linguistica, è determinata dalla L1 indipendentemente dalla L2, ma interagisce con la psicotipologia dell'apprendente. Secondo Kellerman la trasferibilità della struttura è inversamente proporzionale al suo grado di marcatezza, ossia più la struttura è percepita come “infrequent, irregular, semantically or structurally opaque, or in any other way exceptional” (p. 117) meno è trasferibile e viceversa⁹¹.

⁹⁰ I risultati della ricerca di Bardovi-Harlig (1987), citata precedentemente (vd. *infra* 1.1.2), negano entrambe le ipotesi, giacché gli apprendenti 1) hanno acquisito prima la struttura marcata rispetto a quella non marcata e 2) non hanno trasferito la struttura non marcata presente nella loro L1 al posto della struttura marcata presente nella LT, portando alla conclusione che la frequenza e quindi la salienza della struttura nella LT può limitare l'influenza della marcatezza e del *transfer*.

⁹¹ Kellerman (1983) ha rilevato che gli olandesi giudicavano la parola polisemica olandese *breken* (*rompere/rompersi*) come traducibile in inglese L2 in relazione alla sua prossimità al “primary sense”, rappresentato, ad es. dalla frase *he broke his leg* (*lui si è rotto la gamba*). È interessante che i giudizi erano sostanzialmente uniformi a prescindere dal livello di competenza, il tempo di esposizione all'*input* e l'età degli apprendenti: tutti i gruppi hanno giudicato in modo sostanzialmente uniforme le parole semanticamente più vicine al senso più comune della parola come potenzialmente traducibili in inglese L2. L'importanza del fattore della prototipicità è in particolare evidente dal fatto che quasi tutte le frasi potevano essere effettivamente tradotte con la parola inglese *break*. Lo studio di Kellerman ulteriormente conferma che anche nelle lingue vicine – l'inglese e l'olandese appartengono al ceppo delle lingue germaniche occidentali – non tutto viene trasferito.

Le ricerche confermano quindi sia il principio di Andersen che le ipotesi di Kellerman, dimostrando che vengono più spesso trasferite le forme non marcate e prototipiche e che il *transfer* in generale è più comune tra le lingue simili o almeno percepite come simili. Ciò nonostante il *transfer* – come postula il principio del *transfer to nowhere* di Kellerman (1995:137), aggiunto a quello di Andersen (1983) – può verificarsi anche tra le lingue più distanti: “There can be transfer that is not licensed by similarity to the L2 [...] this principle does not so much refer to differences in grammatical form as to differences in the way languages predispose their speakers to conceptualize experience”. Questo tipo di *transfer* riguarda quindi non tanto l’aspetto formale delle lingue, quanto l’aspetto cognitivo, ed è dovuto ad una certa categorizzazione dei concetti acquisiti imparando la L1 che non sempre corrisponde a quella in L2. Kellerman (1995:142) sottolinea che questo *transfer* è inconscio e dipende dal “thinking for speaking” di ogni individuo: “In this sense, learners may not be able to capitalize on cross-language correspondences because types of ‘thinking for speaking’ may be beyond individual awareness” (p. 142).

Per il termine “thinking for speaking” si intende “a special kind of thinking that is intimately tied to language – namely, the thinking that is carried out, on line, in the process of speaking” (Slobin 1996:75). In conformità con l’ipotesi della relatività linguistica, i cui maggiori esponenti sono Wilhelm von Humboldt, Edward Sapir e Lee Whorf, Slobin (1996:70) assume che i bambini imparando le L1 diverse, acquisiscono anche strutture concettuali diverse: “children who learn different languages end up with different conceptual structures”, che successivamente fortemente incidono sull’apprendimento di L2:

Each native language has trained its speakers to pay different kinds of attention to events and experiences when talking about them. This training is carried out in childhood and is exceptionally resistant to restructuring in adult second-language acquisition.
(Slobin 1996:89)

L’assunzione di Slobin e il principio di Kellerman prevede in sostanza il *transfer* concettuale che deriva da “similarities and differences in conceptual categories corresponding to lexical and grammatical categories of the source and recipient

languages” (Jarvis 2008:112) e rappresenta una delle più importanti svolte nella recente ricerca sul *transfer*⁹².

Lo studio del *transfer* dei concetti dalla L1 alla L2 e la relativa acquisizione dei nuovi concetti della L2 è di particolare interesse nell’approccio socioculturale, in quanto viene ritenuto fondamentale “to document the process through which conceptual knowledge is internalized and develops and how this knowledge is, in turn, externalized in both social and cognitive activity mediated through the L2” (Lantolf 2006:102). Lantolf e Thorne (2007:219) sottolineano che è importante distinguere la forma dal significato⁹³, giacché la forma può avere effetti limitati nell’apprendimento della L2, mentre il significato, come dimostrano i casi della variabilità nelle lingue, può avere un effetto pervasivo, giacché gli apprendenti hanno difficoltà nell’usare la nuova lingua per mediare le attività cognitive. Quindi nonostante gli apprendenti riescano, almeno in parte, ad acquisire nuovi concetti, l’influenza dei concetti della L1 rimane pervasiva.

L’atteggiamento contrario riguardo al *transfer* è caratteristico all’approccio basato sulla Grammatica Universale che in quanto un approccio formale favorisce lo studio del *transfer* dal punto di vista linguistico. Il ruolo della L1 nell’approccio basato sulla GU è strettamente legato alle questioni relative all’accesso alla GU e allo stato iniziale dell’apprendente di L2. Riguardo all’accesso alla GU, sono state avanzate tre ipotesi (Cook 1986: 2-18; 1996:321-327; White 2003:15-17; per cfr. Mitchell e Myles 1998:61-62), secondo una di cui (l’*Ipotesi dell’accesso indiretto*) l’accesso alla GU è almeno inizialmente mediato dalla L1, mentre secondo un’altra (l’*Ipotesi del nessun accesso*) gli apprendenti di L2 possono ricorrere soltanto alla L1 e ai principi generali di apprendimento, assegnando in questo caso il ruolo fondamentale alla L1 e non alla GU (vd. *infra* 1.1.2). Riguardo allo stato iniziale dell’apprendente di L2 sono state avanzate due ipotesi: 1) la GU diventa la grammatica di una lingua specifica (L1) e 2) la GU rimane distinta da qualsiasi grammatica particolare (L1+GU). All’interno di quest’ultima posizione – che tra gli sostenitori della GU sembra essere favorita – alcuni ipotizzano che allo stato iniziale di apprendimento di

⁹² Per la trattazione più estesa delle ricerche sul *transfer* concettuale vd. Odlin (2005) e Jarvis (2008).

⁹³ Odlin (2005:6) specifica che “all conceptual transfer involves meaning transfer but not all meaning transfer involves conceptual transfer”, quindi il *transfer* del significato può rappresentare oppure non rappresentare il *transfer* del concetto. Per la distinzione più dettagliata tra il *transfer* semantico e il *transfer* concettuale vd.

L2, costituito dalla grammatica parziale di L1 con accesso alla GU, sia possibile soltanto il *transfer* parziale⁹⁴; gli altri assumono che allo stato iniziale, costituito dalla grammatica completa di L1 con accesso alla GU, sia possibile il *transfer* totale a partire dalla prima esposizione all'*input* di LT (*Full Transfer/Full Access model*): “the initial state of L2 acquisition is the final state of L1 acquisition [...] all the principles and parameter values as instantiated in the L1 grammar immediately carry over as the initial state of a new grammatical system on first exposure to input from the target language” (Schwartz e Spourse: 1996:40-41).

Questo punto di vista è fortemente contrastato dai sostenitori della *Teoria della processabilità* che propongono “developmentally moderated transfer hypothesis” secondo cui i tratti e le strutture della L1 potranno essere trasferiti soltanto quando gli apprendenti raggiungeranno lo stadio che permette l’elaborazione di tali strutture ma non prima (Pienemann 2007:152). Di conseguenza, lo stato iniziale dell’apprendimento di L2 non necessariamente corrisponde allo stato finale dell’apprendimento di L1, giacché non è detto che “the given L1 structure is processable by the under-developed L2 parser” (Håkansson, Pienemann e Sayehli 2002:251).

Anche nel *concept-oriented approach*, come nella *Teoria della processabilità*, al *transfer* viene assegnato un ruolo minore, in quanto entrambi gli approcci affermano che l’apprendente produrrà le strutture di L2 in un ordine acquisizionale universale relativamente indipendente dalla L1. D’altra parte, il *concept-oriented approach* assume che gli apprendenti di L2 non devono acquisire i concetti sottostanti, ma “a specific way and specific means of expressing them” (1987:194), supponendo che la scelta della forma per esprimere il concetto sarà condizionata, oltre che dai fattori di tipo funzionale, anche dalla L1: “The first language certainly plays a role and forms a further *constraint* governing the learner’s choice of device” (1987:197).

Nell’approccio interazionista e nella *Skill acquisition theory* l’influenza della L1 viene accettata come un dato di fatto, senza ulteriori teorizzazioni sul suo ruolo nell’apprendimento di L2. Nell’approccio emergentista, al contrario, al ruolo della L1 nell’apprendimento di L2 viene assegnata un’importanza particolare, mettendo

⁹⁴ Secondo *Minimal Trees hypothesis* di Vainikka e Young-Scholten (1996) le categorie funzionali non potranno essere trasferite; secondo la *Weak Transfer hypothesis* di Eubank (1993/1994) non potranno essere trasferiti i valori associati alle categorie funzionali.

perfino in discussione l'ipotesi del periodo critico (vd. *infra* 1.2.3) e sostenendo che “the difficulties of adult L2 acquisition are a result of prior L1 learning, entrenchment, and transfer, rather than of a fixed neurologically-given critical period” (N. Ellis 2006b:185). Secondo N. Ellis proprio a causa del *transfer* gli apprendenti di L2 non riescono ad acquisire alcune strutture che sono frequenti e recenti nell'*input*:

the linguistic forms that learners fail to adopt and to use routinely thereafter in their second language processing are those, which, however available as a result of frequency, recency, or context, fall short of intake because of one of associative learning factors of contingency, cue competition, or salience, or because of associative attentional tuning involving interference, overshadowing and blocking, or perceptual learning, all shaped by the L1.

N. Ellis (2006b:165)

Diverse teorie assegnano quindi un ruolo diverso al *transfer* ma, come dice N. Ellis (2006:189) *whatever your favorite flavor, or blend*, gli effetti del *transfer* sono direttamente osservabili nelle lingue degli apprendenti. Il *transfer* linguistico può verificarsi a tutti i livelli: fonologico (Aoyama *et al.* 2004) e ortografico (Wang *et al.* 2003), lessicale (Ringbom 1987) e semantico (Kellerman 1979), morfologico (De Angelis e Selinker 2001) e sintattico (Selinker 1969; Schachter 1974; Jarvis 2000; Jarvis e Odlin 2002), discorsivo (Kubota e Lehner 2004) e pragmatico (Yu 2004), nonché sociolinguistico (Beebe 1980). Inoltre il *transfer* semantico e pragmatico è strettamente connesso al *transfer* concettuale che sembra interessare sempre di più gli studiosi (Odlin 2005; Jarvis 2008).

In conclusione il ruolo della lingua prima e in generale delle conoscenze linguistiche precedenti è un fattore importante che nell'apprendimento di L2 interagisce con i processi naturali accelerando o ritardando le fasi dello sviluppo acquisizionale di L2. La prossimità linguistica oggettiva e percepita, la marcatezza o più precisamente la non marcatezza, la prototipicità sembrano essere fattori determinanti che si verifichi il *transfer* e la conseguente variabilità nell'interlingua, tuttavia non sono assoluti giacché il *transfer*, in particolare quello concettuale, è possibile anche tra le lingue distanti e il fattore della marcatezza può essere talvolta inibito dalla frequenza o dalla salienza. Il *transfer* a sua volta può incidere sull'ambiente linguistico delle forme che rappresenta un altro importante fattore linguistico, i cui effetti sistematici sulla variabilità delle lingue degli apprendenti

sono stati confermati dalle ricerche presentate nella prima parte del presente sottoparagrafo.

1.2.3 Le differenze individuali

Gli effetti dei fattori finora presentati, nonostante alcune tendenze comuni agli apprendenti diversi, sono comunque soggetti alla variazione che dipende dalle caratteristiche individuali degli apprendenti, giacché anche quando si trovano in ambienti linguistici simili gli apprendenti differiscono molto sia per quanto riguarda il ritmo che lo stato finale di apprendimento di L2 (Roberts e Meyer 2012:1). Generalmente si ritiene che siano proprio le differenze individuali – “characteristics or traits in respect of which individuals may be shown to differ” (Dörnyei 2005:1) – a determinare il diverso successo nell’apprendimento di L2, di conseguenza lo studio delle differenze individuali può predire il successo nell’apprendimento di L2 (vd. Dörnyei 2005:2).

La ricerca sulle differenze individuali non possiede una teoria unificata, di solito i diversi fattori vengono affrontati singolarmente oppure viene studiato come alcuni fattori interagiscono tra di loro. Nei contributi recenti dedicati alle differenze individuali emergono i seguenti fattori individuali che sono ritenuti responsabili per il diverso successo degli apprendenti nell’apprendimento di L2: l’età, l’attitudine linguistica, la capacità della memoria di lavoro, l’intelligenza, lo stile cognitivo, lo stile di apprendimento, le strategie di apprendimento, la motivazione, la personalità, l’estroversione/l’introversione, la disposizione al rischio, l’autostima, la creatività, l’ansietà, la voglia di comunicare e le credenze/convinzioni dell’apprendente (Skehan 1989; Robinson 2002; Dörnyei 2005; Ellis 2008). I fattori individuali che sono stati studiati di più e che vengono considerati fattori centrali nell’apprendimento di L2 sono i seguenti: l’età, l’attitudine linguistica, la motivazione e la personalità, su cui ci si concentrerà anche nel presente lavoro includendo, dove opportuno, le altre caratteristiche.

L’età biologica è l’unico fattore tra quelli elencati che, senz’altro interagendo con gli altri fattori coinvolti nell’apprendimento di L2, potrebbe “garantire” che l’apprendente raggiungerà lo stato finale che corrisponde al livello nativo in L2. Alle stesse condizioni di esposizione all’*input*, i bambini nelle fasi iniziali sono di solito più lenti rispetto agli adulti o ai bambini più grandi (Krashen, Long e Scarcella

1979), però trovandosi in un contesto naturale i bambini continuano a migliorare la loro lingua finché raggiungono il livello del parlante nativo della loro età, mentre gli adulti non raggiungono quasi mai il livello nativo (Abrahamsson e Hyltenstam 2008, 2009; Abrahamsson 2012; sul punto vd. DeKeyser 2013). Nonostante alcune ricerche indichino (vd. Birdsong 2006) che gli adulti riescano a raggiungere il livello nativo, il numero dei “fortunati” è talmente esiguo che Selinker (1972:212) ha ritenuto insignificanti questi casi per lo studio dell’apprendimento di L2: “these successful learners may be safely ignored”⁹⁵.

La ricerca sugli effetti dell’età nell’apprendimento di L2, dal punto di vista teorico, è strettamente legata all’ipotesi del periodo critico (Lenneberg 1967:176) secondo cui dopo un certo periodo che finisce con la pubertà non è più possibile “automatic acquisition from mere exposure”. Lenneberg appoggiava l’ipotesi che la pubertà coincideva con la maturazione del cervello che intorno a 12-13 anni si manifestava nella lateralizzazione e nella specializzazione nel linguaggio dell’emisfero sinistro. Anche nel campo della L2 è stato rilevato che i bambini che raggiungono il livello nativo in L2 non hanno più di 12-13 anni (Abrahamsson e Hyltenstam 2009; Abrahamsson 2012), per cui generalmente l’età di 12 anni viene considerata come un crinale tra gli apprendenti “bambini” e gli apprendenti “(giovani) adulti”. Tuttavia per raggiungere i livelli nativi a tutti gli effetti si ipotizza che i bambini debbano essere esposti per la prima volta all’*input* molto prima, intorno a 6-7 anni (Hyltenstam 2012).

Al di là delle controversie riguardo all’esistenza del periodo critico di origine neuro-biologica, il fatto che i bambini raggiungono i risultati migliori rispetto agli adulti nell’apprendimento di L2 è stato ampiamente dimostrato, anche se la risposta definitiva alla domanda perché succede così deve ancora arrivare⁹⁶. Una delle ipotesi

⁹⁵ Abrahamsson (2012:192) comunque specifica che finora nessuna ricerca multifatoriale ha riscontrato un apprendente di L2 adulto che dimostrasse la competenza equiparabile a quella dei parlanti nativi in tutti gli aspetti, per cui sarebbe preferibile il termine *near-native* rispetto al *nativelike* anche se l’apprendente viene percepito dai nativi come nativo (vd. anche Abrahamsson e Hyltenstam 2008).

⁹⁶ Un’altra ipotesi relativa al periodo critico è stata suggerita da Long (1990) che ipotizza diversi periodi sensibili per diverse categorie linguistiche (sei anni per la fonologia, e intorno a 15 anni per la sintassi e la morfologia). N. Ellis (2006:185) sostiene che “the difficulties of adult L2 acquisition are a result of prior L1 learning, entrenchment, and transfer, rather than of a fixed neurologically-given critical period”. DeKeyser (2013:55) critica la natura biologica del periodo critico, sostenendo che il “periodo critico” non necessariamente implica “broad neurological changes [...] such as changes in hemisphere dominance [...], myelin(iz)ation [...], or the development of the amygdala [...]. The

è che i bambini e gli adulti acquisiscono le L2 impiegando diversi meccanismi cognitivi, ossia i bambini acquisiscono la lingua “(more) implicitly as an interdependent whole, whereas adults learn it (more) explicitly as independent parts of a whole” (Abrahamsson 2012:187). Dal momento che gli adulti devono ricorrere all’apprendimento esplicito, si ipotizza che soltanto quegli apprendenti la cui attitudine linguistica è superiore riusciranno ad acquisire il livello quasi nativo in L2. Le ricerche di DeKeyser (2000) e di Abrahamsson e Hyltenstam (2008) hanno dimostrato che gli apprendenti adulti che hanno raggiunto il livello quasi nativo sono stati quelli che hanno dimostrato di disporre dell’attitudine linguistica di alto livello⁹⁷.

L’attitudine linguistica – intesa come un’abilità specifica per apprendere le lingue⁹⁸ – è quindi un altro fattore che può spiegare il diverso successo degli apprendenti, in particolare degli adulti, nell’apprendimento di L2 sia in contesto guidato che in contesto naturale. Inizialmente i test sull’attitudine linguistica sono stati sviluppati per determinare gli apprendenti che avrebbero beneficiato di più dall’istruzione, riscontrando che le predizioni basate sull’attitudine linguistica correlavano significativamente con i risultati raggiunti dagli apprendenti (vd. R. Ellis

neurological correlates could be much more subtle, and could be completely dependent on accumulated learning experience rather than independently dictated by biological development”. L’unica cosa sembra certa “that there is a general decline in the neural capacity for language learning with age” (R. Ellis 2008:763).

⁹⁷ Sulla scia della *Fundamental Difference Hypothesis* (Bley-Vroman 1988; vd. *infra* nota n.), secondo cui gli adulti non possono più fare affidamento sui meccanismi innati per acquisire la lingua implicitamente e quindi devono ricorrere ai meccanismi di apprendimento responsabili per la soluzione dei problemi, DeKeyser (2000), ha ipotizzato che gli adulti con “verbal analytical ability”, ossia l’attitudine linguistica, di alto livello raggiungeranno la competenza quasi nativa in L2, mentre per i bambini l’attitudine linguistica non costituirà un fattore importante nell’acquisizione ottimale di L2. I risultati dello studio hanno confermato entrambe le ipotesi (cfr. Bialystok 2002): i pochi adulti immigrati che hanno eseguito il compito a livello dei bambini erano quelli che hanno anche dimostrato buoni risultati riguardanti l’attitudine linguistica, mentre per i bambini il fattore dell’attitudine linguistica era irrilevante. Abrahamsson e Hyltenstam (2008:503) hanno invece rilevato che nonostante l’attitudine linguistica non fosse una condizione necessaria per i bambini “for eventually sounding like a native speaker, but it is a significantly advantageous condition for attaining a level of L2 proficiency identical to that of native speakers”. Per quanto riguarda gli adulti, il loro studio ha dimostrato che l’attitudine linguistica superiore sia una condizione necessaria per raggiungere il livello quasi nativo, ossia essere percepiti dai nativi come nativi (vd. *infra* nota n.)

⁹⁸ Nella sua concezione più comune l’attitudine linguistica è costituita da quattro principali componenti: a) l’abilità fonetica e fonemica riguardante l’abilità di identificare i suoni della lingua e di formare le associazioni tra i suoni e i simboli; b) la sensibilità grammaticale relativa all’abilità di identificare le funzioni dei costituenti (ad es., soggetto, oggetto) della frase; c) abilità di apprendimento mnemonico relativa all’abilità di apprendere rapidamente ed efficientemente associazioni tra le forme lessicali e i significati (ad es., facilmente apprendere e ricordare nuove parole) e d) abilità di apprendimento induttivo riguardante l’abilità di dedurre le regole da un insieme di materiali linguistici non conosciuti precedentemente).

2008:652-659). La ricerca contemporanea sull'attitudine linguistica, nonostante si fondi sui test tradizionali, cerca di integrare anche altri fattori, specialmente quelli riguardanti le abilità cognitive responsabili per l'elaborazione interna, e in particolare la memoria del lavoro (vd. Robinson 2005a).

La capacità della memoria del lavoro, intesa come "the temporary storage and manipulation of information that is assumed to be necessary for a wide range of complex cognitive activities" (Baddeley 2003:189), è stata perfino definita "one (if not) the central component of this language aptitude (Miyake e Friedman 1998:339) in quanto da essa dipende l'elaborazione delle informazioni richieste per comprendere, nonché per produrre la lingua, perciò i suoi effetti sull'elaborazione linguistica sono osservabili in tempo reale. Siccome la capacità della memoria del lavoro è limitata, gli apprendenti la cui capacità è più vasta sono avvantaggiati rispetto agli altri sia per quanto riguarda gli effetti immediati che quelli durativi. La capacità della memoria del lavoro "is believed by many to be vital for language acquisition" (Mackey e Sachs 2012:708), in quanto è coinvolta in gran parte delle attività e dei processi relativi all'apprendimento di L2 (vd. per la sintesi Revesz 2012).

Un altro fattore individuale strettamente legato all'attitudine linguistica è l'intelligenza. L'intelligenza e l'attitudine linguistica sono entrambe abilità complesse composte da più componenti cognitivi. Si considera che alcuni componenti cognitivi inerenti all'abilità generale (non specificamente linguistica) saranno importanti anche per l'attitudine linguistica, mentre gli altri saranno irrilevanti. Le due abilità, quindi, non coincidono ma dimostrano delle correlazioni positive, per cui si assume che l'attitudine linguistica debba essere studiata tenendo presente il fattore dell'intelligenza (vd. Dörnyei 2005:47).

Sorprendentemente però ci sono state pochissime ricerche sulla correlazione tra l'attitudine linguistica e l'intelligenza, ed in generale sugli effetti dell'intelligenza sull'apprendimento di L2 (vd. R. Ellis 2008:649). L'assunzione generale è che l'intelligenza, specialmente misurata con i test sull'IQ, può essere un fattore importante quando si tratta dell'apprendimento basato sull'analisi linguistica e sull'apprendimento delle regole, mentre può essere un fattore meno importante quando si tratta della comunicazione o interazione, nonché degli aspetti fonologici

(Lightbown e Spada 2006:53). In ogni caso, come nota Chini (2005:66), ci sono delle persone che sono particolarmente dotate per l'apprendimento delle lingue ma con IQ molto bassi e al contrario ci sono delle persone con IQ alti ma che hanno difficoltà nell'apprendimento di L2, dovute ai problemi con una o più abilità costituenti l'attitudine linguistica (vd. *infra n.*).

Si assume inoltre che l'attitudine linguistica avrà effetto sull'apprendimento di L2 soltanto nel caso in cui gli apprendenti siano abbastanza motivati per apprendere la lingua, in quanto "without sufficient motivation even the brightest learners are unlikely to persist long enough to attain any really useful language" (Dörnyei 2010:74). La motivazione è considerata il secondo fattore, dopo l'attitudine linguistica, che può predire il successo degli apprendenti adulti nell'apprendimento di L2 (Gass e Selinker 2008).

Le ricerche iniziali sulla motivazione sono iniziate intorno agli anni Settanta che hanno portato all'elaborazione del modello socio-educativo sviluppato da Gardner e i suoi colleghi (per la sintesi vd. Masgoret e Gardner 2003). Secondo questo modello ci sono cinque tipi di variabili che sono positivamente correlati con i risultati nell'apprendimento di L2 (p. 158):

- 1) **attitudine verso la situazione di apprendimento** (verso il corso, l'insegnante);
- 2) **integrazione** (l'attitudine verso i parlanti della LT, l'interesse per le lingue straniere, l'orientamento integrativo);
- 3) **motivazione** (gli sforzi dedicati all'apprendimento di L2, il desiderio dell'apprendente di raggiungere la competenza di alto livello in L2, le percezioni relative all'esperienza nell'apprendimento di L2);
- 4) **orientamento integrativo** (riguarda i motivi relativi al desiderio di comunicare con i parlanti della L2, e talvolta, di identificarsi con loro) e
- 5) **orientamento strumentale** (riguarda i motivi relativi all'apprendimento di L2 a fini utilitaristici).

Il fattore più importante è comunque la motivazione che viene influenzata da altri quattro fattori, la cui influenza sull'apprendimento di L2 è quindi indiretta.

Inizialmente l'orientamento integrativo era considerato un fattore più influente rispetto all'orientamento strumentale, di seguito è stato però riconosciuto che un apprendente può possedere entrambi gli orientamenti e perfino altri tipi di orientamento. Clément e Kruidner (1983) ha somministrato agli apprendenti in diversi contesti un questionario con 37 possibili orientamenti, riscontrando che gli orientamenti che erano comuni a tutti i gruppi erano quattro: l'amicizia, il viaggiare,

la conoscenza e gli orientamenti strumentali, mentre l'orientamento integrativo era importante soltanto in contesti multiculturali (vd. Skehan 1989:67-68).

Alla fine degli anni Novanta – che hanno visto una specie di rinascita nella ricerca sulla motivazione (vd. Dörnyei 1998) – è stata proposta una nuova concettualizzazione della motivazione, orientata al processo (vd. Dörnyei e Skehan 2003). In questa prospettiva vengono distinte tre fasi della motivazione:

- 1) *choice motivation* – la fase prima dell'attività – in cui vengono stabiliti gli obiettivi e formulate le intenzioni; riguarda la motivazione di scegliere una certa LT, di iscriversi in un corso di lingua e in generale il desiderio di imparare la LT. In questa fase sono importanti fattori legati alla rilevanza, la prossimità dell'obiettivo e alle aspettative, nonché all'attitudine verso la lingua *target* e i suoi parlanti;
- 2) *executive motivation* – la fase durante l'attività – riguarda il comportamento in classe (la frequenza, l'attenzione, l'impegno) e dipende dalle specifiche caratteristiche situazionali del contesto di apprendimento tra cui l'esperienza dell'apprendimento vissuta, il senso di autonomia, il ricompensamento, l'influenza dei genitori e dell'insegnante, nonché dei compagni;
- 3) *motivational retrospection* – la fase dopo l'attività – riguarda la valutazione dell'attività e incide sulle attività future.

Gli stadi in parte si sovrappongono, dove uno finisce l'altro inizia, dimostrando come la motivazione può cambiare nel tempo.

Questo modello, come nota Ellis (2008:688), è inoltre capace di integrare gli altri modelli di motivazione. La prima fase può comprendere gli aspetti stabili della motivazione individuati da Gardner e i suoi colleghi, come, attitudini verso la LT e i suoi parlanti, le convinzioni personali e i valori attribuiti all'apprendimento di L2 (vd. Dörnyei e Skehan 2003:618). La terza fase spiega come la motivazione, oltre ad essere causativa, può essere risultativa (*Attribution theory*): la motivazione è fortemente influenzata dai risultati nell'apprendimento, per cui buoni risultati aumentano la motivazione degli apprendenti mentre i risultati scarsi la diminuiscono: “the subjective reasons to which we attribute our past successes and failures considerably shape our motivational disposition underlying future action” (Dörnyei 2005:79). Nella seconda fase può essere importante la motivazione strumentale, se al termine dell'attività è previsto il ricompensamento. Inoltre lo svolgimento dell'attività può essere guidato dalla motivazione intrinseca o estrinseca.

Per quanto riguarda la motivazione intrinseca e quella estrinseca, Noels *et al.* (2000) hanno ipotizzato che l'apprendimento dipende dall'autodeterminazione degli apprendenti. Più gli apprendenti sono autodeterminati, più sono motivati e quindi riescono a raggiungere più buoni risultati. La motivazione intrinseca è dovuta alla gioia o alla soddisfazione di svolgere una certa attività, mentre la motivazione estrinseca si sovrappone in parte con la motivazione strumentale in quanto anch'essa ha fini utilitaristici (vd. tabella n. 8⁹⁹). I due tipi di motivazione non sono visti in dicotomia ma in un *continuum*, assumendo che l'apprendimento dipende dalla combinazione dei fattori interni ed esterni. I risultati ottenuti da Noels *et al.* hanno dimostrato che si possono distinguere tre tipi di motivazione: amotivazione, la motivazione meno autodeterminata (i primi due tipi della motivazione estrinseca) e la motivazione più autodeterminata (la motivazione intrinseca e il terzo tipo della motivazione estrinseca)¹⁰⁰.

Motivazione intrinseca	Motivazione estrinseca
1) la sensazione di sviluppare la conoscenza/esplorare nuove idee; 2) la sensazione di compiere un compito o raggiungere un obiettivo e 3) il semplice piacere di svolgere il compito: il divertimento, l'apprezzamento estetico ecc.	1) i motivi esterni per apprendere la lingua (il ricompensamento, l'apprezzamento da parte di qcn.); 2) i motivi che provengono da una qualche pressione interna, ad esempio, la vergogna di non sapere la L2 e 3) i motivi dovuti al desiderio di raggiungere un qualche importante obiettivo prefissato.

Tabella n. 8. Ripresa da Noels *et al.* (2000)

Successivamente Noels (2003) ha aggiunto il terzo tipo di motivazione, elaborando un modello tridimensionale della motivazione: 1) i motivi intrinseci inerenti al processo di apprendimento della lingua; 2) i motivi estrinseci e 3) i motivi integrativi. Uscioda (2001) ha proposto un modello simile ma un po' più elaborato composto da otto dimensioni che possono comunque essere raggruppate in tre tipi proposti da Noels: 1) *language-related enjoyment/liking, positive learning history, personal satisfaction*; 2) *external pressure/incentives* e 3) *personal goals*,

⁹⁹ Nella ricerca di Noels *et al.* (2000) è stata presa in considerazione anche l'amotivazione che era correlata negativamente con la percezione della propria competenza e con l'intenzione di continuare gli studi. Non è stato invece incluso il quarto tipo della motivazione estrinseca: *integrated motivation* che riguarda la scelta premeditata integrata con gli altri valori, bisogni ed identità dell'individuo.

¹⁰⁰ Contrariamente alle previsioni, il terzo tipo della motivazione estrinseca ha avuto più correlazioni positive con le variabili rispetto alla motivazione intrinseca, portando alla conclusione che: "To foster sustained learning, it may not be sufficient to convince students that language learning is interesting and enjoyable; they may need to be persuaded that it is also personally important for them" (p. 75).

desired levels of L2 competence, academic interest and attitudes versus target people and culture.

La stessa struttura è caratteristica anche al più recente modello “L2 Motivational Self System” sviluppato da Dörnyei (vd. 2005, 2009, 2010, 2013) che è sempre composto da tre componenti:

- 1) *Ideal L2 Self* si riferisce alle caratteristiche che uno vorrebbe possedere;
- 2) *Ought-to L2 Self* si riferisce alle caratteristiche che uno pensa di dover possedere;
- 3) *L2 Learning Experience* si riferisce al contesto immediato dell'apprendimento e alla relativa esperienza.

La motivazione in questo senso “involves the desire for people to reduce the discrepancy between their actual and ideal/ought selves” (Dörnyei 2010:78). Come sottolinea Dörnyei (2009:38) il suo nuovo modello “does not invalidate the results accumulated in the field of L2 motivation research in the past”. Quello che è nuovo però riguarda la riconcettualizzazione del concetto di integrazione sentito come non adatto nel mondo della globalizzazione, specialmente nel caso dell'inglese. Il significato tradizionale “integration into an L2 community” viene sostituito con *Ideal L2 Self*, sottolineando che, se il nostro *Ideal Self* è associato alla padronanza della L2 e quindi la persona che noi vorremmo diventare è competente in L2, vuol dire che abbiamo la disposizione integrativa nei termini di Gardner (Dörnyei 2009:27).

Da questa breve presentazione dei principali concetti relativi alla motivazione, emerge chiaramente che quest'ultima è un fenomeno dinamico, soggetto ai cambiamenti a seconda della situazione, ed implica una certa responsabilità anche da parte dell'apprendente, nel senso che la motivazione non è qualcosa di dato, stabile e permanente, gli apprendenti devono essere autodeterminati, sapere autoregolarsi e impegnarsi per creare e mantenere “giusta” motivazione.

Il fattore che sarà affrontato per ultimo è la personalità. Può sembrare un po' paradossale visto che si parla delle differenze individuali ed “individuale” è sinonimo del “personale”. Inoltre, nella visione comune dell'apprendente sono proprio le caratteristiche della personalità e l'intelligenza ad essere ritenute responsabili per buoni risultati nell'apprendimento di L2. Ciò nonostante la ricerca sulla personalità nel campo della L2 è notevolmente più scarsa rispetto a quella sui fattori appena

trattati. Le uniche caratteristiche che hanno ricevuto una maggiore, ma sempre esigua, attenzione sono estroversione e introversione che sono comunque considerate di primaria importanza rispetto alle altre caratteristiche della personalità.

Dewaele e Furnham (1999), basandosi sulla teoria di Eysenck, hanno rianalizzato gli studi precedenti sull'estroversione e introversione, riscontrando che gli estroverti erano più fluenti degli introversi. Loro hanno argumentato che ciò può essere dovuto al fatto che gli estroverti sono meno ansiosi di comunicare in L2 e quindi è probabile che intervengano nelle discussioni più spesso, per cui ricevono più l'*input* comprensibile e producono più l'*output* comprensibile. Tuttavia anche se sono più fluenti, gli estroverti non necessariamente sono più accurati. Questo può dipendere dall'altra caratteristica, ossia la disposizione al rischio. Essendo più disposti a rischiare gli estroverti probabilmente optano per la velocità della produzione anche se meno accurata, mentre gli introversi, essendo sotto pressione, spendono più tempo per convertire accuratamente i loro messaggi preverbali nelle parole e quindi dimostrano il vocabolario più ricco anche se sacrificano in questo modo la fluenza. Dewaele e Furnham, sulla scia di Eysenck, sostengono che la causa principale della fluenza minore degli introversi è la capacità minore della memoria a breve termine, per cui loro devono ricorrere alla memoria a lungo termine per accedere ai lemmi, mentre l'ansietà minore degli estroverti non riduce la capacità della memoria del lavoro che risulta nella maggiore fluenza.

La prima conclusione che segue da questa presentazione delle principali differenze individuali è che sono tutte in qualche modo interdipendenti: l'ultimo esempio evidenzia come la personalità è legata all'ansietà, alla capacità della memoria del lavoro e alla disposizione al rischio, si è visto come l'attitudine linguistica viene associata alla capacità della memoria del lavoro e all'intelligenza, l'intelligenza a volte viene associata con lo stile cognitivo, lo stile cognitivo con le strategie di apprendimento, la motivazione è a sua volta legata alle strategie di apprendimento e alle credenze/convinzioni dell'apprendente, la voglia di comunicare strettamente dipende dall'ansietà, e si potrebbe continuare ancora. Tuttavia sebbene si è d'accordo con la posizione che bisogna studiare l'interdipendenza dei fattori individuali, si osserva anche che dovrebbero essere evitate le associazioni dirette tra un fattore e l'altro, perché seguendo questo intreccio tra i fattori individuali uno alla

fine arriverà a dire che perché uno è introverso probabilmente è anche meno intelligente.

1.3 Lo sviluppo delle lingue degli apprendenti nel contesto guidato

La principale differenza tra il contesto guidato e il contesto naturale è la relativa presenza o assenza dell'istruzione formale. Per l'istruzione formale si intende qualsiasi attività di insegnamento, pianificata o incidentale, volta a indurre gli apprendenti a prestare l'attenzione alle forme linguistiche. Il termine comprende sia l'approccio tradizionale basato sull'insegnamento esplicito delle forme sia l'approccio comunicativo, in cui l'attenzione alla forma è meditata dal *focus* sul significato.

La ricerca riguardante il ruolo dell'istruzione formale sull'apprendimento di L2 è stata in generale indirizzata in due direzioni volte a rispondere a due principali domande: 1) se l'istruzione era necessaria per apprendere la L2 e 2) se l'istruzione incideva sull'ordine acquisizionale ritenuta in gran parte universale. Sono stati condotti diversi studi che hanno confrontato l'ordine acquisizionale, il livello della competenza, lo stato finale di acquisizione degli apprendenti guidati con quello degli apprendenti naturali (per la sintesi vedi Long 1983; R. Ellis 1985; 1990; 2000; 2008). I risultati conseguiti hanno dimostrato che gli apprendenti guidati apprendevano più rapidamente e raggiungevano la competenza superiore in L2, ma comunque seguivano lo stesso ordine e le stesse sequenze di apprendimento come gli apprendenti spontanei.

Nonostante sia stato comunemente accettato che gli apprendenti guidati riescono a raggiungere i risultati migliori nell'apprendimento di L2, si sono formate più posizioni riguardo all'importanza dell'istruzione formale che saranno riguardate nel primo sottoparagrafo. Nel secondo sottoparagrafo ci si concentrerà invece sull'impatto dell'istruzione formale sul percorso acquisizionale degli apprendenti.

1.3.1 L'importanza dell'istruzione formale

Si sono formate tre principali posizioni riguardo alla necessità dell'istruzione formale: 1) *no interface position*; 2) *weak interface position* e 3) *strong interface position*.

La prima posizione, detta *no interface position* sostiene che l'istruzione formale non ha nessun effetto sull'acquisizione della lingua, giacché l'acquisizione può

avvenire soltanto incoscientemente, mentre l'apprendimento concio basato sull'istruzione formale non può diventare l'acquisizione incoscia. Questa posizione è maggiormente rappresentata dal modello del monitor di Krashen (vd. 1985). Secondo Krashen "comprehensible input is the essential ingredient for second language acquisition" (1985:4), perciò il primo compito delle lezioni di lingua è fornire una quantità sufficiente dell'*input* comprensibile. Soltanto ricevendo l'*input* comprensibile l'apprendente può "acquisire" la lingua, mentre quello che l'apprendente "apprende" tramite l'istruzione formale non diventa "acquisito".

Nell'approccio basato sulla Grammatica Universale all'istruzione è ritenuto che non è possibile insegnare i principi inconsci della Grammatica Universale. Al contrario questa conoscenza viene acquisita senza essere insegnata. Tuttavia l'istruzione può aver effetto se viene fornito l'*input* che aiuta ad azionare il risettaggio dei parametri. La domanda principale è tuttavavia se per acquisire la lingua per l'apprendente è sufficiente essere esposto ai dati "positivi" o egli ha bisogno anche dei dati "negativi" e dell'istruzione esplicita.

Schwartz (1993; vd. anche Swartz e Gubala-Ryzak 1992) afferma che nonostante i dati "negativi" e l'istruzione esplicita possano aumentare la conoscenza dell'apprendente, questa conoscenza non può essere equiparata alla competenza linguistica, giacché soltanto i dati "positivi" hanno effetto sulla ristrutturazione della grammatica dell'interlingua, mentre tramite i dati "negativi" gli apprendenti imparano la regola insegnata ma non ristrutturano la loro grammatica, che li può indurre ad estendere la regola anche in contesti in cui la sua applicazione risulta sbagliata per questo "the grammar-building process cannot make use of NE to restructure (Interlanguage) grammars – irrespective of logical need" (Schwartz e Gubala-Ryzak 1992:1).

D'altra parte, in seguito ad una delle sue ricerche White (1991) è giunta alla conclusione che "negative evidence might be necessary to trigger parameter resetting in SLA, in contrast to the situation in L1 acquisition" (White 1995:65) che la relega alla posizione di *strong interface*. In ogni caso come specifica la stessa White (2007:52) le ricerche finora condotte sull'azionamento dei parametri in classe abbiano fornito i risultati contrastanti (vd. White 2003).

La seconda posizione – *weak interface* - sostiene che, nonostante l’acquisizione possa avvenire senza istruzione, alcune tecniche di insegnamento possono indirizzare l’attenzione dell’apprendente ad alcuni tratti importanti dell’*input* e in questo modo velocizzare l’acquisizione (vd. Doughty e Williams 1998). Secondo questa posizione gli apprendenti non necessariamente acquisiscono quello che gli viene insegnato, l’istruzione tuttavia li prepara per la successiva acquisizione. In questo gruppo rientrano la teoria della processabilità, il *concept-oriented approach*, l’approccio emergentista e l’ipotesi della competenza variabile.

La Teoria della Processabilità ha incorporato l’ipotesi dell’insegnabilità formulata precedentemente nell’ambito del Modello multidimensionale (Pienemann 1984). Secondo questa ipotesi il percorso acquisizionale espresso tramite la gerarchia delle procedure di elaborazione non può essere alterato dai fattori esterni all’individuo, ossia dall’istruzione. Gli stadi acquisizionali costituiscono una scala implicazionale, l’apprendimento è quindi “cumulativo” ($X \rightarrow X+1 \rightarrow X+2 \rightarrow X+3 \rightarrow X+4$): non è possibile, nonostante l’istruzione, passare allo stadio $X+2$ senza passare tramite lo stadio $X+1$, ogni stadio costituisce un prerequisito per lo stadio successivo. Per questa ragione l’istruzione formale può aver effetto soltanto se viene indirizzata allo stadio attuale o allo stadio immediatamente successivo dell’apprendente. La posizione di Pienemann è accettata in tanti approcci recenti sull’apprendimento di L2, ma in particolare concorda con la posizione del *concept-oriented approach* (vd. Bardovi-Harlig 2007:69).

L’approccio emergentista, nonostante la supposizione che l’apprendimento della lingua sia l’apprendimento implicito, non nega il ruolo dell’istruzione esplicita che, si assume, possa velocizzare l’acquisizione implicita (vd. N. Ellis 2002:145). Infine l’ipotesi della competenza variabile di R. Ellis (2008:845) sostiene che l’istruzione può aver effetto soltanto sullo stile accurato in un discorso pianificato, ma non sullo stile vernacolare in un discorso non pianificato¹⁰¹.

¹⁰¹ Il modello della competenza variabile di Ellis si basa sull’assunzione che la conoscenza linguistica è rappresentata nella mente in una specie di *continuum* che intercorre dalla conoscenza non analizzata/automatica alla conoscenza analizzata/non automatica. Nei discorsi non pianificati ossia spontanei gli apprendenti attingono alla conoscenza non analizzata/automatica mentre nei discorsi pianificati alla conoscenza analizzata/non automatica. Secondo il modello di Ellis inizialmente le regole e gli *items* sono disponibili soltanto in un discorso pianificato, successivamente gli apprendenti imparano come attivarli in un discorso non pianificato.

L'ultima – *strong interface position* – sostiene che almeno alcuni tratti linguistici possono essere acquisiti soltanto tramite l'istruzione formale. Ortega (2007:242-244) propone tre teorie secondo le quali per acquisire la competenza linguistica di livello molto avanzato è necessaria l'istruzione formale: *Skill Acquisition theory*, *Input Processing theory* e l'approccio interazionista. La posizione più forte è assunta dalla *Skill Acquisition theory*: “Factors such as whether students receive instruction, produce output, or are exposed to certain structures frequently play little role if (explicit) instruction and practice with input and output are not integrated in a way that makes sense according to this theory” (DeKeyser 2007:107) Secondo questa teoria gli apprendenti devono ricevere le spiegazioni esplicite delle regole con gli esempi per poter sviluppare la conoscenza dichiarativa, ossia conscia, che li permetta di applicare le regole imparate nella pratica. Grazie alla pratica la conoscenza dichiarativa diventa conoscenza procedurale, ossia automatica.

L'*Input Processing theory* (VanPatten 1996, 2004, 2007) sostiene che una grande parte dell'acquisizione dipende dalla comprensione, per cui è importante capire come gli apprendenti elaborano l'*input* associando le forme ai significati. Sapendo dove gli apprendenti sbagliano elaborando l'*input*, si può applicare *processing instruction* che potrebbe alterare i processi di elaborazione dell'*input* sbagliati e portare all'*intake* più ricco.

Nonostante il primo interesse dell'approccio interazionista sia studiare i processi cognitivi di apprendimento che vengono impiegati durante l'interazione, l'approccio si presta bene anche all'intervento didattico, giacché le tecniche di negoziazione dell'*input* inducono a prestare l'attenzione al significato e alla forma¹⁰². In effetti, sia l'insegnamento della lingua *task-based*, ossia basato sui compiti (Bygate, Skehan e Swain 2001; R. Ellis 2003) sia l'insegnamento *focus on form* (Long e Robinson 1998) entrambi fondano in parte le loro basi teoriche sull'approccio interazionista (vd. Gass e Mackey 2007).

Tenendo presente il fatto che la gran parte delle ricerche ha riferito che gli apprendenti che hanno ricevuto l'istruzione hanno raggiunto i livelli più alti della competenza e lo stato finale più avanzato (per la sintesi vd. Long 1983), la più

¹⁰² “Negative feedback obtained during negotiation work or elsewhere may be facilitative of L2 development, at least for vocabulary, morphology, and language-specific syntax, and essential for learning certain specifiable L1-L2 contrasts” (Long 1996:414).

convincente sembra la terza posizione: premesso che ci sia un percorso acquisizionale che si sviluppi in un certo ordine, gli apprendenti, non riuscendo ad acquisire spontaneamente certe proprietà linguistiche che necessitano l'istruzione, fermano anche il loro ulteriore sviluppo acquisizionale. Bisogna sottolineare il fatto che, come dimostra chiaramente l'approccio interazionista, una certa istruzione formale può essere fornita anche in contesto naturale, ciò spiegherebbe perché alcuni apprendenti naturali si fossilizzano prima e gli altri dopo. In effetti, inizialmente quando le capacità di espressione sono effettivamente scarse, l'apprendente riceve anche una maggiore quantità di "istruzione formale", giacché per comprendersi è necessario negoziare l'*input*, mentre quando aumenta il grado di essere compresi, automaticamente diminuisce il *feedback* correttivo, però se gli interlocutori comprendono l'apprendente, ciò non significa che la sua *performance* è senza errori. Se l'istruzione formale fosse soltanto facilitativa, non ci sarebbero ragioni perché gli apprendenti che non l'hanno ricevuta non acquisiscano i livelli di competenza paragonabili a quelli degli apprendenti che l'hanno ricevuta.

D'altra parte, è necessario sottolineare che gli apprendenti, sebbene ricevano l'istruzione formale "in tempo" e in modo "giusto", non sempre acquisiscono le strutture insegnate. Anche il fatto che la gran parte degli apprendenti non acquisiscono la competenza nativa o quasi nativa nella L2 dimostra che l'istruzione formale non è onnipotente e sottosta in qualche misura agli altri fattori, in particolare all'età, alla capacità della memoria del lavoro e alla L1. D'altronde, è pur vero che gli apprendenti, anche quelli guidati, una volta acquisita la padronanza soddisfacente in L2 raramente continuano a studiare la lingua in un ambiente formale, affidandosi all'ambiente naturale, quest'ultima però, specialmente nel caso degli apprendenti avanzati fornisce in gran parte soltanto "istruzione" implicita che come dimostrano le ricerche non è così efficiente come l'istruzione esplicita (vd. Norris e Ortega 2000).

1.3.2 L'effetto dell'istruzione formale sullo sviluppo acquisizionale di L2

All'inizio del presente paragrafo si è accennato che la gran parte degli studi hanno riscontrato lo sviluppo acquisizionale degli apprendenti che hanno ricevuto l'istruzione corrispondente a quello degli apprendenti che non l'hanno ricevuta. Le prime prove sull'ordine acquisizionale simile sono pervenute dagli studi¹⁰³

¹⁰³ Per la sintesi di questi studi vd. R. Ellis 1985b.

sull'acquisizione dei morfemi che hanno preso in considerazione gli apprendenti guidati sia nel contesto della L2 (Fathman 1975; Perkins e Larsen-Freeman 1975; Turner 1978) che nel contesto della LS (Fathman 1978; Makino 1979; Pica 1983). Queste ricerche hanno dimostrato che l'istruzione non ha avuto effetti particolari sull'ordine acquisizionale naturale rilevato tramite i compiti focalizzati sulla comunicazione, mentre i compiti più monitorati hanno evidenziato delle differenze (Perkins e Larsen-Freeman 1975). Gli altri studi hanno però riscontrato l'ordine acquisizionale diverso in contesto guidato rispetto al contesto naturale (Lightbown *et al.* 1980; Lightbown 1983; Sajavaara 1981).

Anche gli studi che hanno esaminato l'effetto dell'istruzione formale sulle sequenze hanno confermato lo sviluppo simile in due contesti. Felix (1981) ha dimostrato che gli apprendenti tedeschi dell'inglese LS acquisivano la negazione, le domande, i tipi delle frasi e i pronomi seguendo i principi dell'acquisizione naturale. R. Ellis (1984) ha riscontrato che l'acquisizione delle strutture studiate: la negazione, le domande e alcune forme morfologiche del sintagma verbale, era in sostanza identica a quella riportata degli apprendenti naturali. Pavesi (1986) ha confrontato un gruppo di apprendenti spontanei con un gruppo di apprendenti guidati, rilevando che entrambi i gruppi hanno seguito l'ordine predetto dalla gerarchia di accessibilità alla relativizzazione, il gruppo guidato ha comunque dimostrato i risultati migliori. R. Ellis (1989) ha rilevato che l'ordine delle parole in tedesco L2 è stata acquisita dagli apprendenti inglesi guidati nella stessa sequenza che è stata riportata per gli apprendenti spontanei¹⁰⁴. Tra gli studi più recenti merita essere menzionata la ricerca di Jansen (2008) che ha confermato 100% l'emersione implicazionale delle regole dell'ordine delle parole in tedesco L2 nella produzione degli apprendenti guidati.

Nonostante le critiche agli studi sull'acquisizione dei morfemi, nonché agli studi sulle sequenze di sviluppo, il fatto che gli apprendenti naturali e guidati dimostrano una certa regolarità nell'acquisizione è comunemente riconosciuto nel campo dell'apprendimento di L2. La domanda aperta è invece se gli apprendenti beneficiano soltanto dall'istruzione formale indirizzata allo stadio attuale e a quello del prossimo

¹⁰⁴ Larsen-Freeman e Long (1991:308) riportano altri studi che hanno riscontrato lo sviluppo simile della sequenza dell'ordine delle parole in tedesco L2 sia per gli apprendenti guidati che quelli naturali: Daniel (1983); Westmoreland (1983), Eubank (1986), Jansen (1987) e Pienemann (1989).

sviluppo oppure possono beneficiare anche dall'istruzione indirizzata agli stadi più avanzati.

Lo studio di Pienemann (1984), sull'acquisizione dell'ordine delle parole in tedesco L2 da parte dei bambini italiani, ha dimostrato che, dopo due settimane di insegnamento sull'inversione soggetto-oggetto (X+3), soltanto quei bambini che inizialmente si trovavano nella fase X+2 hanno progredito nella sequenza, mentre i bambini che si trovavano nella fase X+1 sono rimasti nella fase iniziale. In base a questa ricerca Pienemann ha ipotizzato l'ipotesi dell'insegnabilità, ossia che gli apprendenti beneficerebbero dall'istruzione soltanto nel caso in cui quest'ultima sarà indirizzata alle strutture corrispondenti allo stadio di sviluppo in cui si trovano gli apprendenti o allo stadio immediatamente successivo.

Gli studi di Mackey (1995) e Mackey e Philp (1998) hanno rilevato che gli apprendenti che erano "pronti" secondo gli stadi acquisizionali ad acquisire certi tipi di domande (Pienemann, Johnston e Brindley 1988) hanno in effetti beneficiato di più dall'interazione rispetto a quelli che non erano ancora "pronti". Successivamente Mackey (1999) ha però dimostrato che sia il gruppo che non era ancora "pronto" sia quello che era "pronto" per acquisire le forme delle domande avanzate, grazie all'interazione, entrambi hanno raggiunto i risultati simili. I risultati, apparentemente a discapito dell'ipotesi dell'insegnabilità, sono stati ottenuti anche da Spada e Lightbown (1999). Gli apprendenti, che in gran parte si trovavano nella seconda fase della sequenza per le domande (produzione orale), sono stati esposti per due settimane alle domande degli stadi 4 e 5. Soltanto il 18% degli studenti che erano nel terzo stadio e nessuno del quarto stadio ha progredito nella sequenza dopo l'esposizione alle domande del quarto e del quinto stadio, mentre il 29% del secondo stadio è progredito al terzo stadio e due al quarto, senza però aver avuto l'intervento formativo mirato per le domande della terza fase. Bisogna però notare che l'istruzione delle domande in questo caso era implicita e basata sull'esposizione all'*input* corretto, mentre come riconoscono le stesse autrici per favorire la progressione nella sequenza gli apprendenti avrebbero dovuto ricevere l'istruzione esplicita e possibilmente l'informazione riguardante le relative strutture contrastanti tra L1 e L2, giacché i giudizi di grammaticalità e le assunzioni come creare le domande, degli apprendenti appartenenti a tutti gli stadi erano condizionati dalla loro

L1. Non sembra però che i risultati di Spada e Lightbown abbiano in qualche modo dimostrato l'invalidità dell'ipotesi dell'insegnabilità, giacché, come riconoscono loro stesse, gli apprendenti erano esposti, sebbene in quantità minore, anche alle domande del terzo stadio, ciò avrebbe potuto bastare per alcuni apprendenti acquisirle e, nel caso di due apprendenti che sono passati direttamente allo stadio quattro, beneficiare anche dall'esposizione alle domande di livello avanzato. Inoltre, il fatto che gli apprendenti dello stadio tre e quattro non hanno praticamente beneficiato dall'istruzione dimostra soltanto due cose: il tempo non era sufficiente per apprendere oppure l'intervento didattico non era adeguato.

D'altronde, i risultati di Spada e Lightbown (1999) possono in un certo senso confermare l'ipotesi della generalizzazione implicazionale proposta da Hamilton (1994) sulla scia delle ricerche di Gass (1982), Eckman, Bell e Nelson (1988) e Doughty (1988, 1991)¹⁰⁵. Gass aveva ipotizzato che qualora l'apprendente riceva l'istruzione indirizzata ad una funzione più marcata della gerarchia di accessibilità alla relativizzazione automaticamente acquisisce anche le funzioni meno marcate (vd. *infra* 1.1.2). I successivi studi di Eckman, Bell e Nelson (1988) e Doughty (1988, 1991) hanno confermato che la generalizzazione implicazionale è "massimale" (gli apprendenti, che beneficiano dall'istruzione su una funzione, acquisiscono sia la funzione insegnata che tutte le funzioni meno marcate di quella insegnata) ed unidirezionale (vengono acquisite soltanto le funzioni meno marcate di quella insegnata). Hamilton (1994), basandosi sulla propria ricerca e sugli studi precedenti, ha avanzato l'ipotesi che la generalizzazione non è "massimale" ma "cumulativa", come nel caso dell'ipotesi dell'insegnabilità di Pienemann, nel senso che sebbene insieme alla struttura più marcata vengano acquisite tutte le strutture implicazionali meno marcate, ciò succede in modo graduale: l'apprendente può acquisire X+1, X+2, X+3 ecc. ma non può acquisire X+1, X+3 senza acquisire X+2: "new NPAH positions were acquired in a strictly cumulative fashion; that is, generalization never skipped a level but rather built on existing knowledge in a consecutive manner" (142-143). Anche nel caso in cui gli apprendenti ricevano l'istruzione su una certa struttura ma non l'acquisiscano e/o non acquisiscono alcune relative funzioni implicazionali, quelle funzioni che vengono acquisite dimostrano il

¹⁰⁵ L'ipotesi della generalizzazione implicazionale corrisponde al "projection model of markedness" proposto da Zobl (1983; 1985).

percorso cumulativo (nel senso che se viene insegnata la quarta funzione (X+4), l'apprendente può acquisire X+1; X+1 e X+2; X+1, X+2 e X+3 ma non X+3 senza aver acquisito X+1 e X+2 (cfr. Yabuki-Soh 2007).

L'ipotesi della generalizzazione implicazionale non ha avuto una grande influenza nel campo dell'apprendimento di L2 e gli effetti dell'insegnamento delle forme marcate sull'acquisizione delle forme non marcate meriterebbero lo studio più approfondito, auguratamente anche fuori dalla sequenza di relativizzazione. L'ipotesi dell'insegnabilità ha invece generato più prove a livello empirico ed è maggiormente accettata anche a livello teorico. D'altra parte, sia l'ipotesi di Pienemann che l'ipotesi di Hamilton, nonostante tra di loro fossero in parte contrastanti, costituiscono ulteriori conferme che lo sviluppo acquisizionale avviene in modo sistematico.

CAPITOLO 2: RICERCHE SULL'ACQUISIZIONE DELL'ITALIANO COME L2

Nell'introduzione si è accennato che la gran parte di studi sull'acquisizione dell'italiano come L2 sono state condotte al interno del Progetto di Pavia (coordinato inizialmente da Anna Giacalone Ramat e successivamente da Giuliano Bernini) che sono confluite nel volume *Verso l'italiano: percorsi acquisizionali* a cura di Giacalone Ramat (2003). Nell'ambito del progetto sono state individuate varie tendenze acquisizionali in italiano L2 a cui sarà dedicato il primo paragrafo. L'altro importante nucleo di ricerche che sarà affrontato nel primo paragrafo riguarda l'applicazione della Teoria della Processabilità di Pienemann (1998) all'italiano L2, ad opera di Camilla Bettoni e Bruno di Biase che hanno adottato le gerarchie di sviluppo morfologico e sintattico all'italiano L2. Il primo paragrafo sarà quindi dedicato alla breve rassegna dei risultati che dimostrano la sistematicità del percorso evolutivo che, nonostante rifletta il peso della L1, è in parte comune agli apprendenti con diverse L1. Nel secondo paragrafo, al contrario, ci si concentrerà più specificamente sulle manifestazioni, nella lingua degli apprendenti, dei tratti caratteristici alle loro L1. Infine nel terzo paragrafo viene analizzato in quale misura i risultati ottenuti dalle ricerche sull'acquisizione spontanea corrispondono a quelli conseguiti nel contesto guidato.

Concentrato sui percorsi comuni agli apprendenti, sulla variabilità riconducibile alla L1 e sul confronto dell'apprendimento spontaneo e guidato, il secondo capitolo riflette in modo sintetico la struttura del primo capitolo, fornendo una sintesi sullo *status quo* della ricerca sull'apprendimento dell'italiano L2.

1.2 Percorsi acquisizionali in italiano L2

La trama espositiva della parte iniziale del presente paragrafo riprende in parte l'organizzazione della materia presente nel volume *Verso l'italiano* (Giacalone Ramat 2003) che costituisce allo stato il più ampio e meglio riuscito tentativo di esposizione sistematica dei dati sull'acquisizione dell'italiano L2. Vengono inoltre presi in considerazione anche gli apporti di ricerche più recenti.

Il percorso acquisizionale inizia con la fase prebasica la quale è caratterizzata dall'organizzazione nominale degli enunciati (Klein e Perdue, vd. *infra* 1.1.3) e consiste nell'uso apparentemente sconnesso di nomi e avverbi (talvolta di aggettivi)

non flessi e di qualche particella (di solito di negazione), raramente sono presenti verbi (e anche se sono presenti sono usati come se fossero dei nomi). Lo sviluppo della morfologia del nome è lento e graduale e si protrae fino alle fasi postbasiche, giacché l'acquisizione di genere e numero, nonché dell'accordo con gli elementi linguistici controllati dal nome: articoli, aggettivi, participi passati e pronomi rappresenta per l'apprendente un compito assai impegnativo che non sempre viene compiuto¹⁰⁶.

Inizialmente gli apprendenti non distinguono il genere e spesso sovraestendono le desinenze, in particolare *-a* e *-o* senza assegnarvi il valore di genere:

- 1) forme prive di vocale finale, ad esempio, *pròblem* “problema”;
- 2) sovraestensioni della desinenza *-a* (ad. es., *uoma* “uomo”);
- 3) sovraestensioni della desinenza *-o* (ad. es., *faccio* “faccia”);
- 4) qualche sovraestensione della desinenza *-e* (ad. es., *salse* “salsa”).

Nel secondo momento cominciano a categorizzare i nomi in base al genere, assegnandovi le desinenze delle due classi più produttive *-o* e *-a*, talvolta anche ipercaratterizzando il genere (ad. es., *tigra-tigro* in sinofoni, *moglia* in francofoni). L'assegnazione del genere è in particolare problematica per gli apprendenti in cui L1 non c'è la categoria del genere o quest'ultima si distingue soltanto in base al criterio semantico (ad. es., *un bambina* in persianofoni; *il donna* in anglofoni). Gli apprendenti che conoscono una lingua con la categoria del genere fanno meno fatica a distinguerlo, quando però lo assegnano si manifesta spesso l'influenza della L1 o dell'altra lingua che conoscono (ad. es., *limona – Zitrone* f. in ted.), talvolta vengono prese in considerazione parole aggiungendovi la desinenza italiana (ad. es., *turmo – Turm* in ted. per “torre”). La prima regola per l'assegnazione del genere è quindi la seguente (p. 46):

***-o* > maschile; *-a* > femminile**

Questa regola corrisponde al principio di Andersen *one-to-one*: una forma corrisponde a una funzione e viceversa (*-o* > m.; *-a* > f.) che viene adottato dagli apprendenti nelle prime fasi dell'apprendimento, inducendo a sovraestendere la

¹⁰⁶ Nella trattazione dell'acquisizione della morfologia del nome ci si baserà soprattutto sui dati forniti da Chini e Ferraris (2003) che si concentrano in particolare sugli apprendenti persianofoni, anglofoni, tedescofoni e francofoni studiati precedentemente da Chini (1995), nonché prendono in considerazione i dati forniti dalle ricerche degli altri studiosi, in particolare Berretta 1990 e 1992; Caruso 1990; Valentini 1990 e 1992.

regola anche ai casi che in realtà non rientrano nella regola, ad esempio ai nomi di origine greca con la terminazione in *-ma* (*la problema, la fantasma* in francofoni; *la programma* in sinofoni).

In generale i criteri (mor)fonologici di assegnazione del genere prevalgono sui criteri semantici (il sesso del referente) anche negli apprendenti in cui L1 quest'ultimo criterio è unico (ad es., anglofoni). Proprio perché non possono ricorrere ai criteri (mor)fonologici e al principio *one-to-one* la più ardua impresa diventa assegnazione del genere ai nomi che terminano in *-e* giacché una forma (*-e*) ha due funzioni (f. e m.). Le difficoltà di assegnare il genere in questi casi si manifestano perfino con i suffissi che indicano chiaramente il genere, come *-tore, -one* (25-36% di deviazioni), *-iere, -trice*, (45-58%), *-zione* (73%).

La sequenza relativa ai criteri di assegnazione del genere ai nomi sarebbe quindi la seguente (p. 47):

**criteri (mor)fonologici > criteri semantici (>) criteri di morfologia derivazionale
(-o/-a) > sesso del referente (>) suffissi**

L'elaborazione della categoria del genere viene di solito preceduta dalla categoria di numero, come del resto indica l'universale 36 di Greenberg (1966; vd. *infra* 1.1.2):

Se una lingua ha la categoria del genere, ha sempre la categoria del numero
che implica la sequenza:

numero > genere

Inizialmente gli apprendenti non distinguono nemmeno il numero, anche se le marche del plurale compaiono dalle prime registrazioni (*tutti persone, tutti giorni* (in persianofoni). La segnalazione del numero in questi casi è però probabilmente dovuta alla frequente presenza di alcune parole flesse al plurale già nell'*input*. Di conseguenza, nelle fasi iniziali talvolta viene usato il plurale anche dove ci vorrebbe la forma singolare (*questo piatti* "questo piatto" in sinofoni) o al contrario la marca del numero viene omessa lasciando il nome al singolare e/o ricorrendo alla codifica lessicale del numero con numerali e quantificatori, in particolare nel caso delle L1 che non richiedono la segnalazione obbligatoria del numero, soprattutto dopo quantificatori (*tanti donna, tanti grandi casa* in sinofoni). La funzione ridondante del plurale in quest'ultimo caso induce a non segnalarlo anche gli apprendenti in cui L1 la marca del plurale è obbligatoria (*due cucchiaio* in anglofoni). Quando

cominciano a marcare il plurale più coscientemente, usano più spesso il morfo del genere meno marcato *-i*, il morfo del femminile di solito appare dopo, specialmente se nella L1 non viene distinto il genere. In generale sono comuni sia le sovraestensioni di *-i* che di *-e*, in particolare con i nomi che al singolare terminano in *-e* (*tre persone, molte ristorante* in tedescofoni).

Il genere e il numero del nome in italiano deve riflettersi sugli elementi linguistici da esso controllati: articolo, aggettivo, participio passato e pronome. Per quanto riguarda gli articoli determinativi, questi nelle prime fasi dell'apprendimento vengono sistematicamente omessi anche se sono a volte presenti nelle forme non analizzate (*lo stesso, alle sei*). L'uso degli articoli è specialmente difficile per gli apprendenti in cui L1 l'articolo è assente. Ad esempio, i persianofoni adulti non li producono quasi mai nel parlato, mentre nei test dove essi sono esplicitamente richiesti applicano la regola di assonanza fra la desinenza del nome e quella dell'articolo (*le neve, le lavatrice*). L'altra strategia osservata tra sinfoni, giapponesi e tedeschi è la sostituzione degli articoli con i morfemi liberi, ad esempio i dimostrativi.

Alla comparsa degli articoli, il più produttivo sembra essere l'articolo femminile *la* – spesso inizialmente privo di connotazione del genere – che per la sua salienza fonologica viene talvolta assunto come forma di base dell'articolo e sovraesteso anche ai contesti non *target*. A volte viene sovraesteso l'articolo maschile *il*, ma in quantità minori. Quando l'articolo comincia ad essere accordato con il nome per il genere e per il numero in modo sistematico, vengono maggiormente impiegati gli articoli *la/le* e *il/i* che di solito vengono sovraestesi alle forme più marcate *l'* (con *la*), *lo* (con *il*) e *gli* (con *i*). Gli altri errori riguardano le difficoltà di scegliere l'articolo giusto davanti a nomi in *-e*; l'assegnazione dell'articolo secondo la regola di base anche ai nomi specifici (*la fantasma, il mano*); talvolta la sovraestensione di *le* su *i*, specialmente in francofoni; l'influenza della L1 (*la sole* dal ted. *die Sonne* f.) e le difficoltà nell'uso dell'articolo in sintagmi con possessivi, nomi geografici, nonché con il quantificatore *tutto*.

La comparsa dell'articolo determinativo di solito è preceduta da quella dell'articolo indeterminativo che viene omesso più raramente anche dagli apprendenti con le L1 senza articolo. Nelle prime fasi l'articolo indeterminativo

viene di solito prodotto in una forma sovraestesa, generalmente *una* (in tedescofoni, in persianofoni giovani) o variante di *una* come in persianofoni adulti *une/unë*, poi si passa alla sovraestensione di *un* e all'ultimo all'opposizione tra *un(uno)* e (*una*). In anglofoni si osserva la sequenza diversa: si inizia dalla sovraestensione di *un*, gradualmente aggiungendo la forma femminile con l'aumento della competenza, mentre i francofoni cominciano ad usare presto gli articoli corretti, talvolta con leggera sovraestensione dell'articolo *un*. La sovraestensione dell'articolo *una* sarebbe quindi più caratteristica alle lingue meno avanzate, mentre la sovraestensione dell'articolo *un* (eventualmente *uno*) alle interlingue più avanzate. In generale però come sottolineano Chini e Ferraris (2003:57), nonostante la precoce comparsa dell'articolo indeterminativo, non si può dire lo stesso sulla sua flessione che sembra essere più tardiva rispetto all'articolo determinativo, per cui la sequenza proposta da Berruto, Moretti e Schmid (1990) per l'italiano lingua franca (indeterminativo > determinativo) deve essere capovolta:

articolo determinativo > articolo indeterminativo

Questa sequenza corrisponde, tra l'altro, anche alla gerarchia implicazionale di definitezza: definito < indefinito specifico (referenziale) < indefinito non specifico (non referenziale) (Croft 1990:92-93).

Per quanto riguarda l'accordo dell'aggettivo attributivo, si osservano più incertezze e difficoltà rispetto all'accordo degli articoli con i nomi. La più comune è la sovraestensione della forma maschile singolare, sebbene in alcune interlingue poco avanzate è presente anche la sovraestensione della forma femminile singolare. Come nel caso dei nomi, anche per gli aggettivi prima si stabilisce l'opposizione di numero e poi l'opposizione di genere. Ad esempio, i persianofoni e gli anglofoni passano di solito dalla sovraestensione del m. sg. all'uso del m. pl., a volte anche sovraesteso, all'ultimo vengono introdotte le forme femminili. Anche in tedescofoni, le primissime sovraestensioni di forma apparentemente femminile vengono poi sostituite dalla sovraestensione del m. sg. I francofoni cominciano presto a flettere gli aggettivi sia per il numero che per il genere, ma anche nel loro caso sono state registrate alcune sovraestensioni del m. sg. (o m. pl.).

Gli aggettivi possessivi e gli attributivi in posizione pre nominale favoriscono l'acquisizione della flessione aggettivale di genere (*dall'altra parte, la sua sorella*),

mentre vengono marcati più raramente gli attributivi postnominali, dimostrativi e soprattutto quantificatori (*tanti frutta, tanti tomata* “tanti pomodori”, *molto scuola* “molte scuole”). Si nota, in aggiunta, che la maggiore segnalazione degli aggettivi prenominali rispetto a quelli postnominali si conforma anche all’Universale 19 di Greenberg (1966) secondo cui:

Quando la regola generale è che gli aggettivi descrittivi seguono, può esserci una quantità minore di aggettivi che di solito precedono, ma quando la regola generale è che gli aggettivi descrittivi precedono non ci sono eccezioni

che implica la sequenza:

aggettivi prenominali > aggettivi postnominali

Nonostante l’introduzione delle forme femminili venga un po’ più favorita dal criterio semantico rispetto all’impatto di quest’ultimo sull’assegnazione dell’articolo al nome (30% contro 19%), il criterio fonologico rimane comunque prevalente: *-o/-o*; *-a/-a*. Si osservano più difficoltà con i nomi con la connotazione meno evidente di genere (*-e* m. f. sg.): soltanto in apprendenti che producono il 64-65% di accordi corretti si trovano accordi non casuali al f. con nomi f. di questo tipo.

L’accordo con gli aggettivi predicativi e participi passati variabili viene acquisito ancora più difficilmente. La più comune, come anche nel caso degli aggettivi attributivi, è la sovraestensione della forma m. sg., mentre in alcuni tedescofoni si osserva, nelle primissime fasi, anche la tendenza a sovraestendere la terminazione in *-a*. La flessione non sovraestesa si osserva prima negli aggettivi predicativi e dopo nei participi:

aggettivi predicativi > participi passati flessi

In generale prima tendono a comparire le distinzioni di numero e successivamente quelle di genere, i francofoni tendono però a commettere più errori di numero che di genere. La flessione più tardiva degli aggettivi predicativi rispetto a quella degli aggettivi attributivi può essere dovuta alla maggiore distanza dal controllatore e, come giustamente osserva Chini (2005:101) basandosi sulla teoria della processabilità di Pienemann (1998; *infra* 1.1.3), al fatto che l’elaborazione di regole che coinvolgono rapporti fra sintagmi è più complessa che quella all’interno del sintagma:

aggettivo attributivo > aggettivo predicativo

Per quanto riguarda i pronomi di terza persona, quelli tonici *lui, lei, loro* vengono acquisiti, usati e accordati per il genere e il numero senza eccessive sovraestensioni da tutti i gruppi degli apprendenti osservati. La relativa facilità dei pronomi tonici di terza persona è confermata anche dall'universale 43 di Greenberg (1966):

Se una lingua ha categorie di genere nel nome, ha categorie di genere nel pronome

che implica la sequenza:

genere nel pronome > genere nel nome

I pronomi atoni *lo/la*, al contrario, nelle fasi iniziali sono assenti, ad eccezione di qualche formula di tipo *non lo so*, in generale però sono omessi o sostituiti con i pronomi tonici. Tuttavia quando compaiono, nelle fasi più avanzate, vengono di solito accordati in modo corretto.

Riunendo le sequenze sopra riportate si ottiene la seguente sequenza acquisizionale per l'accordo di genere che può essere inoltre applicata anche per l'accordo di numero, l'unica differenza che "per il numero essa sembra essere percorsa relativamente più in fretta che per il genere" (p. 65):

pronome tonico di 3a sg. > articolo determinativo (>) articolo indeterminativo > aggettivo attributivo > aggettivo predicativo (>) participio passato

Se il nome rappresenta il nucleo intorno a cui si organizzano gli enunciati delle varietà prebasiche, il verbo diventa nucleo per le varietà successive (vd. *infra* 1.1.3). Lo stadio basico consiste in effetti nell'uso dei verbi inflessi con i suoi argomenti e i relativi ruoli semantici. Di solito viene impiegata la forma base dei verbi a cui in italiano si presta spesso la 3a pers. sg. del presente indicativo o l'infinito. La flessione sistematica dei verbi ha luogo soltanto nelle fasi post-basiche.

Per la quantità dei tratti e valori che possiede, il verbo in italiano costituisce la categoria più complessa, la cui acquisizione complessiva spesso si rileva un'impresa impossibile per gli apprendenti (vd. tabella n. 9)¹⁰⁷.

CATEGORIA	Tratti	Valori
VERBO →	diatesi	{ attivo, passivo }
	modo	{ indicativo, condizionale, congiuntivo, imperativo }

¹⁰⁷ Nella trattazione sull'acquisizione del verbo ci si basa in particolare sui contributi di Banfi e Bernini (2003), Bernini (2005, 2008a, 2008b).

tempo	{passato, presente, futuro}
aspetto	{+/- perfettivo}
persona	{1, 2, 3}
numero	{singolare, plurale}
genere	{maschile, femminile}

Tabella. n. 9. Adottata da Bernini (2005:131)

Nelle fasi iniziali dell'apprendimento gli apprendenti ricorrono ai mezzi non grammaticali, ossia discorsivi e lessicali, per esprimere diversi tratti della categoria del verbo, man mano sviluppando i mezzi grammaticali. Bernini (2008b:41) distingue i tratti centrali e periferici a seconda della possibilità che i tratti hanno di essere espressi da mezzi non grammaticali. La persona, il numero, il genere e la diatesi rappresentano i tratti periferici, mentre l'aspetto, il tempo e il modo quelli centrali giacché difficilmente possono essere espressi tramite mezzi non grammaticali¹⁰⁸.

La diatesi è il tratto più difficile, che per la sua complessità morfologica e la possibilità di essere espressa con i mezzi pragmatico-sintattici, è di difficile o “nulla acquisizione” (Bernini 2005:135). Per quanto riguarda i tratti di persona, numero e genere, questi esprimono i rapporti del verbo con gli altri elementi linguistici della frase che spesso possono essere dedotti dagli altri indizi: pronomi, nomi ecc. Anche il modo può essere espresso non morfologicamente, ad esempio tramite le espressioni *forse*, *penso* che vengono impiegate dagli apprendenti molto fruttuosamente. Lo stesso si può dire del tempo che inizialmente viene spesso espresso tramite gli avverbi *ieri*, *domani* ecc. Infine anche l'aspetto può, in un certo modo, essere indicato dai lessemi. Tuttavia l'espressione lessicale o pragmatica del tempo e in particolare dell'aspetto è più faticosa e mette a rischio l'efficienza della comunicazione. A sua volta l'inefficienza della comunicazione, comportata dall'insufficienza funzionale di mezzi discorsivi e lessicali, viene ritenuta la “chiave di volta dell'avanzamento del processo di acquisizione” (Bernini 2005:135; vd. anche *infra* 1.1.3). In effetti, secondo la sequenza acquisizionale del verbo in italiano L2, *in primis* vengono elaborati proprio i tratti per marcare le categorie dell'aspetto e del tempo (Bernini 2008b:42):

¹⁰⁸ Si nota che nel contributo precedente (Bernini 2005) il modo era associato ai tratti periferici.

aspetto > tempo > (persona, numero) > modo > (genere, diatesi)

Questa sequenza sembra, tra l'altro, essere conforme anche all'universale 30 di Greenberg (1966) secondo cui:

Se il verbo presenta categorie di persona-numero, o se presenta categorie di genere, presenta sempre categorie di tempo-modo

che implica la seguente sequenza:

tempo-modo > persona-numero, genere

Nell'ambito del Progetto di Pavia sono state individuate cinque fasi principali del percorso di acquisizione del verbo (vd. tabella n. 10):

Tratti	Valori	Fasi				
		1	2	3	4	5
Aspetto	Perfettivo	Pres./Inf.	Part.pass.	(Aus+)PP	(Aus+)PP	(Aus+)PP
	Imperfettivo	Pres./Inf.	Presente	Imperfetto	Imperfetto	Imperfetto
Tempo	Passato	Pres./Inf.	Presente	Imperfetto	Imperfetto	Imperfetto
	Presente	Pres./Inf.	Presente	Presente	Presente	Presente
	Futuro	Pres./Inf.	Presente	Presente	Futuro	Futuro
Modo	Non-fattuale	Pres./Inf.	Presente	Presente	Presente	(Futuro)

Tabella n. 10. Adottata da Bernini (2008b:47).

Il percorso dell'apprendimento della categoria del verbo inizia quindi dalla forma base. In italiano L2 la forma base sovraestesa di più sembra essere la 3a persona singolare del presente indicativo. Talvolta vengono sovraestese anche la prima e la seconda persona singolare del presente indicativo e l'infinito. Nella fase basica questa forma ha però soltanto il valore lessicale, la persona di solito viene espressa con i pronomi personali.

A differenza quanto osservato nel progetto dell'ESF (vd. *infra* 1.1.3), la fase basica non costituisce il punto di fossilizzazione per gli apprendenti di italiano L2: Banfi e Bernini (2003:102) sottolineano che "ben presto tutti gli apprendenti sviluppano la prima opposizione morfologica presente/passato prossimo, entrando così nel *continuum* di varietà postbasiche". La prima categoria marcata morfologicamente ad emergere in italiano L2 è l'aspetto perfettivo espresso con il participio passato: la tendenza, da una parte, contraria rispetto alle lingue studiate nell'ambito del progetto dell'ESF in cui è stata rilevata la comparsa dell'aspetto

preceduta dal tempo; dall'altra conforme all'ipotesi dell'aspetto: "aspect is primary in the sense not that morphemes that denote aspect in the target language are acquired first, but that target language verbal morphemes, independent of their function in the target language, are first used by the learner to mark aspect" (Robinson 1990:316)¹⁰⁹.

L'ipotesi dell'aspetto è stata successivamente riformulata da Andersen e Shirai (1994) focalizzandosi soprattutto sul valore azionale del verbo. Secondo l'ipotesi dell'aspetto il valore azionale è alla base della codifica aspettuale nelle prime fasi acquisizionali: la marca dell'aspetto perfettivo sarà per prima prodotta per i predicati telici, cioè trasformativi [+puntuali; +telici; +dinamici] e risultativi [-puntuali; +telici; +dinamici] e successivamente per quelli atelici, ossia continuativi [-puntuali; -telici; +dinamici] e stativi [-puntuali; -telici; -dinamici] (vd. Bardovi-Harlig 1998), si ottiene così la seguente scala implicazionale della diffusione dell'aspetto alle classi azionali:

Aspetto perfettivo: trasformativi (>) risultativi > continuativi > stativi¹¹⁰

Rosi (2008) ha applicato questa classificazione azionale dei predicati all'acquisizione dell'italiano L2, rilevando che in associazione con l'aspetto perfettivo venivano usati di più i predicati trasformativi, seguiti da quelli risultativi, continuativi e stativi¹¹¹. Anche Banfi e Bernini (2003:112) sottolineano che l'aspetto perfettivo viene per prima marcato con i verbi puntuali e telici che implicano il raggiungimento di uno scopo.

Il secondo tratto che viene segnalato morfologicamente è il tempo. Per primo viene codificato il passato e specificamente il passato imperfettivo, per cui si presta bene l'imperfetto (Bernini 2008b:45). Per marcare l'aspetto imperfettivo si assiste allo sviluppo contrario rispetto a quello del perfettivo, nel senso che i primi ad essere

¹⁰⁹ Robinson (1990:316) aveva proposto la precedenza dell'aspetto rispetto al tempo: "aspect is primary in the sense not that morphemes that denote aspect in the target language are acquired first, but that target language verbal morphemes, independent of their function in the target language, are first used by the learner to mark aspect".

¹¹⁰ La sequenza acquisizionale è stata confermata da alcuni studi (ad es., Andersen 1991), ciò nonostante spesso i primi due gruppi di predicati non presentano grandi differenze nell'acquisizione (vd. Bardovi-Harlig 1998).

¹¹¹ Molto più prudente riguardo alla relazione tra azione e aspetto è Rastelli (2008:183-184) che puntualizza: "occorrerà anche sospendere il giudizio di causalità: ciò equivale a dire che la ricostruzione omogenetica dei rapporti tra azione e aspetto andrebbe forse rimandata al momento in cui si disponga di un mole consistente di dati provenienti da un numero molto alto di apprendenti lungo un periodo di tempo sufficientemente lungo da consentire osservazioni anche sulla dinamica dei singoli repertori lessicali e su quella delle realizzazioni sintattiche di singoli verbi o gruppi di verbi".

codificati con il valore imperfettivo sono i predicati stativi, prima di tutto *essere* le cui forme *ero, era* a lungo sono uniche ad esprimere il passato imperfettivo:

Aspetto imperfettivo: stativi > continuativi > risultativi > trasformativi¹¹²

L'imperfetto in italiano L2 di solito compare negli enunciati di sfondo che descrivono il contesto degli eventi raccontati negli enunciati principali, confermando l'ipotesi del discorso (*Discourse Hypothesis* vd. Bardovi-Harlig 1998) che prevede l'uso del passato perfettivo negli enunciati principali e l'uso del passato imperfettivo negli enunciati di sfondo. Con l'ingresso del tempo e dell'aspetto imperfettivo si pongono le basi affinché "la forma perfettiva di participio passato (con ausiliare o meno) divenga una forma di tempo passato" (Banfi e Bernini 2003:98). Si instaura quindi sia l'opposizione tra passato e non passato sia tra aspetto perfettivo e aspetto imperfettivo.

Dopo l'imperfetto compare il gerundio nella perifrasi progressiva con l'ausiliare *stare*, seguito dal futuro. La sequenza presente > passato > futuro è confermata anche dalla gerarchia implicazionale (Croft 1990:92-93). Le forme del futuro vengono sovraestese anche a contesti di non-fattualità che richiedono il condizionale giacché pochi apprendenti giungono allo stadio in cui riescono ad esprimere la modalità con i mezzi grammaticali pertinenti (Bernini 2005:136). Quando vengono acquisite, le distinzioni di modo compaiono nell'ordine: condizionale > congiuntivo, emergendo prima nelle frasi principali e successivamente diffondendosi in quelle secondarie.

I verbi modali vengono acquisiti prima nelle espressioni deontiche (che esprimono condizionamenti sull'agente) e poi in quelle epistemiche (che esprimono "il grado di impegno del parlante riguardo alla verità del contenuto proposizionale") nella sequenza (vd. Chini 2005:99):

volere > potere > dovere

Per quanto riguarda l'imperativo, per prima vengono acquisite le forme della 2a persona sg. di verbi con l'infinito in *-ere/-ire*, corrispondenti alle forme della 2a persona sg. dell'indicativo, e vengono quindi estese anche ai verbi in *-are* (vd. Chini 2005:99). La loro comparsa è, come ci si potrebbe aspettare, abbastanza precoce¹¹³.

¹¹² I dati di Rosi (2008) confermano anche questa scala implicazionale.

¹¹³ Sono presenti perfino nella prima fase, per dare gli ordini (*finisci, pulisci*) (Favaro 2002:95).

La sequenza comunemente accettata e confermata dai dati per l'elaborazione morfologica di aspetto, tempo e modo è quindi la seguente (Banfi e Bernini 2003:90):

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

Basandosi sui dati di Banfi e Bernini (2003), nonché sulle successive conferme (Bernini 2005, 2008b; Chini 2005) si potrebbe includere anche il gerundio nella perifrasi progressiva:

presente (e infinito) > (ausiliare) participio passato > imperfetto > (gerundio nella perifrasi progressiva) > futuro > condizionale > congiuntivo

A partire dalla fase basica e successivamente nelle fasi postbasiche lo sviluppo acquisizionale è quindi guidato dalla graduale acquisizione dell'elemento verbale, intorno al quale si organizza l'enunciato sia dal punto di vista semantico che dal punto di vista sintattico. L'organizzazione dell'enunciato secondo i principi sintattici non è però così immediata come potrebbe sembrare dalla prima vista. Al contrario, anche lo sviluppo sintattico costituisce un processo lungo e assai impegnativo per l'apprendente¹¹⁴.

La frase semplice viene acquisita, senz'altro, prima di quella subordinata. Dal punto di vista formale la prima caratteristica che si osserva negli enunciati, in particolare nelle varietà prebasiche e quelle basiche, è una sistematica omissione di alcuni elementi linguistici (articoli, preposizioni, clitici, ausiliari e copula). Inizialmente le preposizioni sono presenti soltanto come elementi inanalizzati in alcune unità lessicali, ad esempio *a casa*, *in giro*. Secondo la sequenza acquisizionale di Bernini (1987:146) per prime vengono acquisite le preposizioni che indicano il tempo e lo spazio:

fa, fino a, vicino a > con, per, di > in, a > da, su, tra/fra¹¹⁵

Nelle prime fasi le preposizioni che reggono infinito sono presenti in quantità notevolmente minore rispetto a quelle che reggono sintagmi nominali (vd. Calleri 2008a, 2008b). Per quanto riguarda queste ultime (P+SN), di solito connotate di una

¹¹⁴ Nella trattazione della sintassi ci si basa in particolare sul contributo di Andorno, Bernini, Giacalone Ramat e Valentini (2003), mentre per quanto riguarda gli aspetti della testualità, ci si riferisce soprattutto al contributo di Chini, Ferraris, Valentini e Businaro (2003).

¹¹⁵ Cfr. Calleri (2008a, 2008b): a > di > con > in > da > su > per.

vasta polisemia, gli apprendenti tendono ad associare ad ogni preposizione una funzione, aggiungendo le altre successivamente (vd. la tabella n. 11).

<i>di</i>	oggetto dipendenza generica	<i>a, in</i>	luogo (stato, moto)
<i>per</i>	beneficiario	<i>di, da</i>	provenienza, sorgente
<i>con</i>	comitativo mezzo		

Tabella n. 11. Ripresa da Andorno et al. (2008:134)

Per l'ordine dell'acquisizione dei pronomi clitici o atoni è stata invece proposta la seguente scala implicazionale da Berretta (1986) che qui viene ripresa da Chini (2005:95):

***ci* (+essere) forse inanalizzato > *mi* dativo > *mi* riflessivo > *si* impers./passivante > *si* riflessivo > *ti* > *lo* flesso (*lo>la>li>le*) > nessi di clitici come *me lo/te lo* (non sempre analizzati) > *ci* locativale > dativi di 3a > *ci/vi* di 1a pl. e 2a pl. > *ne* in nessi > *ne* partitivo > *ne* accusativo genitvale > *ne* locativo**

L'acquisizione di pronomi atoni come quella di articolo, copula e ausiliare spesso inizia con l'uso delle strutture inanalizzate che possono produrre forme agglutinate con il costituente testa (ad es., nella frase *capisci còsa dimi, no?* oppure *ariva questo signore lo perso busta* e simili vd. Andorno et al. 2003:124-125). In ogni caso, nelle prime fasi dell'apprendimento questi morfemi liberi e semilibri di solito vengono omissi o se vengono usati non svolgono comunque le funzioni a loro pertinenti.

Nelle varietà iniziali, gli apprendenti non dispongono quindi né di mezzi morfologici né di quelli sintattici per connettere i pochi elementi lessicali del loro repertorio, perciò sono costretti a ricorrere ai mezzi pragmatici e in particolare al principio *focus last* che corrisponde alla struttura della frase *topic-comment*, riscontrato anche negli apprendenti delle altre lingue studiate nell'ambito del progetto ESF (vd. *infra* 1.1.3). Il *topic* costituisce il tema del discorso e si riferisce spesso all'informazione già nota dalla precedente domanda/frase dell'interlocutore, il *comment* esprime l'informazione nuova. Il *topic* può essere preceduto da *setting* spaziale o temporale (*adesso, sempre...*). Nella struttura *setting-topic-comment/focus*, a seconda della situazione, ogni elemento può essere ommesso, importante che sia recuperabile dal contesto. Più enunciati vengono collegati con i connettivi, ad esempio, *e, poi, anche* che hanno il valore copulativo e si presentano di solito in posizione iniziale dell'enunciato. Talvolta gli avverbi o altri elementi linguistici

compaiono prima del *comment* sottolineando in questo modo il *focus* che si colloca di solito alla fine dell'enunciato:

MARCHE FOCALI			
SETTING	TOPIC	MARCHE TEMPORALI/ASPETTUALI	COMMENT
MARCHE DI POLARITÀ			

Andorno *et al.* (2003:131)

L'altro principio – *controller first* – entra in gioco quando compare il verbo, e quindi nella fase basica. Secondo il principio di *controller first* “l'elemento che ha il maggiore controllo sull'azione viene espresso per primo fra gli argomenti del verbo” (p. 132). L'attante con il maggior controllo è di solito il soggetto nei confronti di verbo e il verbo nei confronti dell'oggetto, per cui il soggetto di solito precede il verbo, mentre il verbo precede l'oggetto. Dal momento che l'ordine dei costituenti in italiano è SVO, adottando questo principio gli apprendenti dispongono i principali elementi della frase nell'ordine richiesta dalla lingua *target*, mentre gli apprendenti delle lingue con l'ordine diverso da SVO, devono successivamente riorganizzare la disposizione degli elementi per adattarsi alle regole standard¹¹⁶.

Infine il principio del *movimento referenziale* aiuta gli apprendenti ad organizzare i loro enunciati a livello testuale. Il principio del *movimento referenziale* “contempla le possibilità di introdurre, mantenere costante o cambiare il riferimento” nei diversi domini referenziali (tempo, spazio, persona/entità, azioni, modalità) (Chini *et al.* 2003:181). Per quanto riguarda l'introduzione dei nuovi referenti gli apprendenti, conformemente alla lingua *target* usano di solito il sintagma nominale indefinito (spesso con il mancato accordo di articolo indeterminativo), a volte i nomi propri e qualche volta sovraestendono l'uso del sintagma definito su quello indefinito. Per mantenere i riferenti ricorrono a tre principali strategie: i mezzi anaforici lessicali (SN pieni), i mezzi pronominali (pronomi relativi, tonici, clitici) e i mezzi coreferenziali vuoti (accordo soggetto-verbo; anafora zero). Si osserva una significativa preferenza per i sintagmi nominali pieni anche nei casi in cui basterebbero forme anaforiche, in quanto i riferenti sono accessibili dalle frasi precedenti. Anche per la funzione di discontinuità referenziale gli apprendenti si

¹¹⁶ Per gli ordini sintattici marcati è stata proposta la seguente sequenza acquisizionale: *esserci* + S > *esserci* + S + *che* (>) VS con verbi inaccusativi e VS con soggetto enfatico o rematico > V inaccusativo + S + *che* > frase scissa > dislocazione a sinistra > dislocazione a destra > VS con soggetto deenfatico > frase pseudoscissa (Chini *et al.* 2003:211).

servono di più dei sintagmi pieni, più raramente di mezzi pronominali e minimamente di clitici o di accordi soggetto-verbo.

L'impiego dei principi *focus last*, *controller first* e *referential moviment*, studiati nell'ambito del progetto ESF (vd. *infra* 1.1.3), trovano riscontro anche nello sviluppo dell'italiano L2. Con questi principi e in particolare quello *topic-comment* è strettamente legato anche lo sviluppo della negazione e degli avverbi focalizzanti e fasali. La scala implicazionale dello sviluppo acquisizionale proposta per la negazione è la seguente (p. 135):

no* > *non* > *niente* > *nessuno*, *mai* > *neanche* > *mica

La prima particella ad emergere è *no* che presto viene affiancata dalla particella *non* e dall'indefinito *niente* che funge inizialmente da sinonimo a *non*. L'uso dell'indefinito *niente* viene sovraesteso agli altri indefiniti negativi nelle costruzioni di negazione multipla *non* + *V* + *indefinito*, presto però vengono introdotti anche gli altri indefiniti: *nessuno*, *mai*. Gli ultimi a comparire sono *neanche* e *mica* che si inseriscono nelle strutture più complesse. Lo sviluppo delle strategie di negazione ha inizio nelle primissime fasi dell'apprendimento e si protrae fino alle varietà postbasiche (Bernini 2002:413):

fase prebasica: *no* > *no*; *no/non* + *X*; *X* + *no* >

fase basica e postbasica: *no*; *non/no* + *V*; *non/no* + *X*; *X* + *no* >

fase postbasica: *no*; *non* + *V*; *non* + *X*; *X* + *no*; *non* + *V* + *mica*

Inizialmente la particella *no* viene impiegata in tutti gli ambienti linguistici. Presto emerge la particella *non* che sembra conquistarsi nuovi ambienti linguistici a scapito della particella *no* nella sequenza sottoindicata (Andorno *et al.* 2003:137):

***non* + COPULA / *non* + *c'è* > *non* + *V* > *non* + *SX* (sintagma di un altro tipo)**

La copula e il predicato di esistenza favoriscono quindi la diffusione della negazione *non* che successivamente si conquista anche gli altri contesti: nella posizione preverbale e prima dei sintagmi di altri tipi. La particella *no*, conformemente alla lingua *target*, permane soltanto nei casi in cui la negazione faccia enunciato a sé o segua un altro elemento (ad es., *pallone no*). L'introduzione degli indefiniti negativi viene schemmatizzata nella seguente scala implicazionale (p. 141):

V* + indefinito > *no(n)* + *V* + indefinito > indefinito + *V

Nella prima fase gli indefiniti negativi, in particolare *niente*, fungono dalla negazione generale. Quando nella fase successiva si stabilisce la negazione preverbale l'indefinito viene introdotto nella negazione multipla. Infine compaiono le costruzioni più complesse con l'indefinito che precede il verbo.

L'acquisizione della principale strategia di negazione in italiano L2 è facilitata dal fatto che la negazione è preverbale (*non+V*). Il fatto che la negazione preverbale è universalmente più diffusa nelle lingue implica la sequenza: negazione preverbale > negazione postverbale (vd. *infra* 1.1.2). Gli apprendenti che apprendono le lingue con la negazione postverbale, nelle prime fasi dell'acquisizione, impiegano la negazione preverbale e soltanto successivamente passano alla negazione postverbale richiesta dalla lingua *target*. Negli apprendenti dell'italiano L2 la negazione *target* si stabilisce quindi più facilmente e più rapidamente rispetto alle lingue con la negazione postverbale. Non si può però dire lo stesso riguardo agli avverbi che in italiano richiedono la posizione postverbale e quindi rallentano il processo di acquisizione dell'uso degli avverbi corrispondente alla LT.

Gli avverbi focalizzanti *anche* e *solo* compaiono prestissimo e vengono impiegati dagli apprendenti molto fruttuosamente. Gli avverbi fasali *ancora*, *già*, *sempre*, *mai* compaiono un po' più tardi. Nelle prime fasi gli avverbi si trovano all'inizio della frase come connettivi, addittivi (*anche*), restrittivi (*solo*) o come componenti di *setting* (*sempre*, *mai...*). Possono inoltre trovarsi in posizione prima del *comment/focus* per accentuarlo. Secondo questa strategia gli avverbi spesso finiscono nella posizione prima del verbo, giacché quest'ultimo costituisce di solito il primo componente del *comment*: *AVV + [Vlex]*. La posizione preverbale dell'avverbio non è però conforme alla lingua *target* che lo richiede dopo il primo componente del verbo flesso: *[Vfin] + AVV*. Quando nel sistema delle interlingue degli apprendenti entrano gli elementi verbali non lessicali ossia verbi lessicali vuoti (copula, predicato di esistenza *c'è*, verbo *avere* e ausiliari), l'avverbio tende a scavalcare l'elemento vuoto per trovarsi davanti al *focus* dell'enunciato in questo modo favorendo l'affermazione dell'avverbio nella posizione corretta: *[Vnlex] + AVV + [Vlex] = [Vfin] + AVV + [Vnfin]* (*Ho visto anche quel ragazzo*). L'affermazione dell'avverbio dopo i verbi lessicali pieni è invece più difficile (*Vedo anche quel ragazzo*). In ogni caso una volta che l'avverbio si afferma dopo il verbo pieno

l'enunciato non è più guidato dai principi pragmatici e semantici (AVV + [Vfin]), ma dai principi sintattici conformi alla lingua *target*: [Vfin] + AVV. Nel caso dell'acquisizione della negazione e in particolare di quella della posizione degli avverbi, la copula e gli altri elementi vuoti sembrano giocare il ruolo fondamentale per lo sviluppo acquisizionale successivo, favorendo il passaggio dall'impiego dei principi pragmatici-semantici a quello dei principi morfosintattici.

Per quanto riguarda più specificamente la connessione degli enunciati, in varietà prebasiche e basiche questi – come si è accennato – sono completamente assenti, gli enunciati vengono semplicemente giustaposti. Successivamente vengono collegati dalle congiunzioni copulative (*e*), avversative (*ma*) e ecc. Quando compare la subordinazione, per prime emergono le avverbiali, seguite da complete e relative. La sequenza acquisizionale delle avverbiali inizia dalle causali con l'impiego predominante di *perché* e si conclude con quelle concessive che sono presenti soltanto nei dati riguardanti gli apprendenti avanzati:

Avverbiali: causali (*perché*) > temporali (*quando*) > finali (*per + infinito*) > ipotetiche (*se*) > concessive (*anche se*)

L'affioratura di diversi connettori è evidenziata nella tabella n. 12:

(-), *e, ma, poi, perché,*
quando, se (ipotetico), però, (per + infinito), come
Che (relativo)
Allora, così, che (completivo)
Anche se, quindi
Dove (relativo), che (causale), poiché
Che cosa (che/cosa – relativo e interrogativo), chi (relativo)
Dove (interrogativo), chi (interrogativo), prima che (/di), dopo (che)
Appena, ogni volta che (e simili)
Quello che, comunque, invece, solo che
Dato/visto che
Altri più sporadici: se (interrogativo), siccome, perciò, senza, cui ecc.

Tabella n. 12. Ripresa da Chini et al. (2003:203)

Per quanto riguarda le subordinate complete, compaiono prima le complete implicite rette da predicati modali, fasali e di volizione + *infinito* (*potere, dovere, bisogna, è possibile, cominciare a, finire di, volere*) e successivamente quelle esplicite rette da predicati di conoscenza, atteggiamento e enunciazione + *che* (*sapere, pensare, credere, dire, parlare, domandare, chiedere*: i più diffusi sono *dire*

e *pensare*). Anche le relative compaiono dopo le avverbiali, di solito nelle fasi postbasiche, nell'ordine conforme alla gerarchia di accessibilità di Keenan e Comrie (vd. *infra* 1.1.2). Nelle relative in italiano L2 si osserva una notevole sovraestensione di *che* su *cui*. A livello testuale le relative esprimono generalmente gli enunciati di sfondo.

I percorsi di sviluppo e le sequenze acquisizionali descritte sono senz'altro schematiche. Ciò nonostante riflettono in maniera chiara le tendenze acquisizionali presenti in diversi apprendenti con diverse L1 che percorrono diverse tappe a partire da quella pragmatica, tramite la fase lessicale, a quella [proto]morfologica e infine a quella morfosintattica (Chini e Ferraris 2003:66-67). Le lingue native incidono sullo sviluppo delle varietà di apprendimento, rallentandolo nel caso delle L1 più distanti e velocizzandolo nel caso delle L1 più prossime. Il percorso di apprendimento di diversi apprendenti è tuttavia conforme ai principi universali ed implicazionali di natura tipologica, a quelli della marcatezza, al principio *one-to-one* di Andersen (1984), nonché allo sviluppo morfosintattico previsto dalla teoria della processabilità su cui ci si fermerà nel resto del presente paragrafo.

L'applicazione della teoria della processabilità (di seguito – TP; vd. *infra* 1.1.3) all'italiano L2 ha inizio nel contributo di Di Biase e Kawaguchi (2002), in cui vengono verificate le principali ipotesi della TP in base alla versione proposta da Pienenmann (1998). Successivamente Di Biase e Bettoni (2005; Di Biase e Bettoni 2007; Bettoni e Di Biase 2008; vd. anche Bettoni, Di Biase e Ferraris 2008) hanno proposto gli stadi di sviluppo morfologico (vd. la tabella n. 13) e quelli di sviluppo sintattico (vd. la tabella n. 14) in base alle ipotesi del *topic* e dell'*unmarked alignment* introdotte nella versione estesa della TP (Pienenmann, Di Biase, Kawaguchi 2005).

<i>stadio</i>	<i>procedura</i>	<i>unificazione tratti</i>	<i>morfosintassi</i>	<i>esempi</i>
5	subordinante	interclausale	clausola principale e clausola subordinata con congiuntivo	<i>d'accordo, Tommasino, purché le mangi dopo</i>
4	frasale	intersintagmatica	accordo Sogg-Agg predicativo	<i>le mele sono buone</i>
			accordo Sogg-V	<i>i orsi mangiano le mele</i>
3	sintagmatica	intrasintagmatica	accordo entro SV	<i>sono buoni</i>

			accordo entro SN	<i>tutti buoni</i>
2	categoriale	nessuna	marca persona sul V	<i>mangia-mangi</i>
			marca passato sul V	<i>mangia-mangiato</i>
			marca plurale sul N	<i>bambino-bambini</i>
1	lemmatica	nessuna	single parole e formule	<i>io mi chiamo Thomas; bambino, mela</i>

Tabella n. 13. Ripresa da Di Biase e Bettoni (2007:212)

Al primo stadio l'apprendente usa singole parole e formule non analizzate. Al secondo stadio comincia a distinguere alcune categorie lessicali, in particolare il nome dal verbo, e alcuni tratti grammaticali (il numero per il nome; il tempo e la persona per il verbo), ma li usa in maniera variabile. Al terzo stadio emerge l'accordo entro il sintagma nominale (l'accordo di articoli, quantificatori, aggettivi per il nome e per il genere con il nome) e quello verbale. Al quarto stadio l'apprendente inizia ad accordare l'aggettivo predicativo del sintagma verbale. Infine al quinto stadio deve eseguire lo scambio di informazioni tra le proposizioni principali e quelle subordinate, in particolare quelle che richiedono il congiuntivo.

	<i>procedura</i>	<i>mapping</i>	<i>sintassi</i>	<i>esempi</i>
4	frasale	non-lineare	Top+OggClit+VS	<i>le mele le mangia la giraffa</i>
			OVS?	<i>cosa mangia la giraffa?</i>
			VS	<i>viene la zia</i>
3	sintagmatica		X + SVO? (Foc≠Sogg)	<i>cosa la giraffa mangia?</i>
			SVO? (Foc≠Sogg)	<i>chi mangia le mele?</i>
			Avv+SVO (Top≠Sogg)	<i>oggi la giraffa mangia mele</i>
2	categoriale	lineare	SVO? (Sogg≠Top default)	<i>orsi mangia mele?</i>
			SVO (Sogg=Top default)	<i>orsi mangia mele</i>
			pro drop	<i>(lei) venire domain</i>
1	lemmatica	nessuno	single parole e formule	<i>bambino, mela; mi chiamo Bob</i>

Tabella n. 14. Ripresa da Di Biase e Bettoni (2007:223)

Dopo il primo stadio sostanzialmente basato sull'organizzazione nominale della frase, al secondo stadio, quando emergono i verbi, al soggetto viene assegnata la posizione prominente all'inizio della frase producendo l'ordine canonico SVO corrispondente in italiano all'ordine *target*. In questa fase l'apprendente non distingue soggetto e *topic*, marcando in prima posizione come soggetto il *topic* di

default. Al terzo stadio volendo introdurre un nuovo elemento all'inizio della frase l'apprendente deve distinguere il soggetto dal *topic*, ma dal momento che l'elemento aggiunto, al terzo stadio, non è argomentale, come ad esempio avverbio, l'elaborazione non richiede tanti aggiustamenti della frase ed è relativamente semplice. Infine, al quarto stadio l'apprendente è in grado di spostare il soggetto a seconda delle necessità della lingua *target*, riesce inoltre a topicalizzare gli elementi argomentali come, ad esempio, l'oggetto, spostando quest'ultimo all'inizio della frase.

Per quanto riguarda lo sviluppo della morfologia e quello della sintassi, si ritiene che questi ultimi almeno fino al quarto stadio non debbano necessariamente avvenire contemporaneamente, anche se i dati dimostrano che le strutture sintattiche e quelle morfologiche emergono parallelamente a ogni stadio (vd. Bettoni, Di Biase e Ferraris 2008). Non è invece possibile raggiungere il quarto stadio sintattico senza essere giunti al quarto stadio dello sviluppo morfologico giacché l'oggetto nella posizione iniziale può essere inteso come tale soltanto se il verbo viene cliticizzato, in più nel caso del tempo composto devono essere adeguatamente flessi sia il clittico che il participio passato affinché la frase corrisponda alle regole della lingua *target*.

In conclusione le ricerche svolte sull'acquisizione spontanea dell'italiano L2 nell'ambito del Progetto di Pavia quelle condotte applicando la teoria della processabilità dimostrano come gli a per corri Lo spostamento dell'oggetto richiede

2.2 Arrivare allo stesso “bersaglio” partendo dalle lingue diverse

I risultati presentati nel paragrafo precedente dimostrano che nonostante gli apprendenti seguano gli stessi stadi di apprendimento, il percorso di sviluppo è influenzato anche dalle loro lingue native. Gli apprendenti provenienti dalle lingue più lontane hanno più difficoltà per apprendere l'italiano L2, specialmente per quanto riguarda le categorie assenti nelle loro L1, come ad esempio il genere per i persianofoni studiati da Chini (1995), mentre gli apprendenti che parlano le lingue più vicine, ad esempio il francese, progrediscono molto più velocemente nell'apprendimento, ma sono anche più soggetti al *transfer* negativo. Nel presente paragrafo saranno riguardate alcune delle più evidenti influenze sulla L2

condizionate dalle L1, soffermandosi in particolare su tre lingue: una molto lontana (il cinese), una molto vicina (lo spagnolo) e una che non si può definire né molto lontana né molto vicina (il russo).

Il cinese, al contrario dell'italiano, è una lingua isolante che non marca le categorie morfologiche né sul nome né sul verbo usandoli in forma invariabile. I risultati della ricerca di Giacalone Ramat (2003b) su un apprendente cinese di 17 anni, chiamato CH, dimostrano che la morfologia nominale, in particolare quella del genere viene appresa assai lentamente. L'acquisizione del genere è stata più precoce e l'accordo era più regolare con i nomi animati che hanno il genere naturale come proprietà semantica. Fin dalla terza registrazione CH distingue i pronomi *lui* e *lei*, nonché assegna correttamente la terminazione ai nomi di tipo *un filio* e *un filia*, *sua filia* e *suo filio*, *un signore con un signora*, mentre qualora il genere non sia fondato sul sesso del referente ci sono più variazioni: *bicchiero*, *bottiglio/bottiglia*, *la cane*. Inoltre l'articolo di solito viene preposto soltanto ai nomi animati mentre quelli inanimati vengono spesso usati senza articolo: *poi lavare denti*, *lui guardare giornale*. Ad un anno e mezzo dalla prima registrazione CH giunge alla fase dell'accordo dell'aggettivo predicativo con il nome, ma l'accordo del participio passato, che costituisce l'ultima fase della sequenza individuata da Chini (vd. *supra* 2.1), fino ad allora non è stato ancora espresso.

La categoria del verbo in cinese è invariabile, i valori temporali, modali e aspettuativi del verbo possono essere modificati collocando all'esterno del verbo altri morfemi liberi. Banfi e Giacalone Ramat (2003) hanno studiato l'acquisizione della categoria del verbo dello stesso apprendente CH, riscontrando la corrispondenza tra la sua sequenza di apprendimento è quella individuata nell'ambito del Progetto di Pavia (vd. *supra*): presente > (aux)+participio passato > imperfetto > futuro.

Per quanto riguarda l'influenza della L1, come puntualizzano gli autori, nel caso di una lingua così lontana dall'italiano gli apprendenti devono "ricategorizzare" i concetti del tempo, dello spazio ecc., ossia imparare ad esprimerli diversamente da come vengono espressi nella loro lingua. Dal momento che il processo di ricategorizzazione non è immediato gli apprendenti trasferiscono spesso le strutture dalla L1 all'italiano L2.

Uno degli esempi che rispecchia la struttura cinese, presentato da Banfi e Giacalone Ramat (p. 44) è il seguente: *eh agosto c'era un eh un zio e uno zio eh vi/ in Cina eh viene Torino* (“in agosto un mio zio dalla Cina è venuto a Torino”). In questo caso il tempo viene espresso dal lessema *agosto* senza indizi sul verbo. Un altro esempio riguarda l’assegnazione dell’aspetto perfettivo (p. 48): *anghe poi mangiare+++ mangiare pane e prosc/prosciuto eh mangiato poi eh va cucina+ lavo eh lava tutto...poi lavare denti eh fatto poi v/va letto dormì* “poi mangia pane e prosciutto, finito di mangiare va in cucina e lava tutto poi va a lavare i denti dopo averlo fatto va a dormire”. Gli autori specificano che in contesto corrispondente per segnalare l’aspetto perfettivo i cinesi nella loro lingua userebbero la particella *le* che in questo caso viene sostituita dalle forme di participio passato¹¹⁷. Anche la sintassi è influenzata dalla lingua materna, in cui viene spesso usata *serial verb construction*, a sua volta impiegata dagli apprendenti cinesi anche nei casi in cui l’italiano richiederebbe una subordinata completiva (p. 51): *lui ha detto dopo due giorni parte Pecchino* “ha detto che due giorni dopo sarebbe partito per Pecchino”.

È importante notare che CH sembra abbia acquisito prima la persona che il tempo giacché anche nelle ultime registrazioni non marca esplicitamente il passato imperfettivo, ma segnala correttamente la persona: *quando io piccolo io sempre vado a scuola* (“quando ero piccolo andavo sempre a scuola”) (p. 52). Questo rappresenterebbe una tendenza contraria a quella generalmente osservata, giacché è più difficile esprimere il tempo senza marche morfologiche, per cui di solito la segnalazione del tempo precede quella della persona (vd. *supra* 2.1).

Valentini (2003) ha confrontato lo sviluppo della subordinazione avverbiale sempre dello stesso apprendente CH con quello di un altro apprendente sinofono Peter, rilevando un percorso molto più lento di CH rispetto a quello di Peter. Secondo Valentini la lentezza di CH nell’apprendimento è dovuta alla distanza tipologica tra le due lingue, mentre lo sviluppo sintattico di Peter è più veloce perché, nonostante la sua L1 sia il cinese, conosce a livello avanzato anche l’inglese per cui è avvantaggiato nel percorso dell’apprendimento. Si è inoltre osservato che nonostante la conoscenza dell’inglese abbia avuto un’influenza positiva sullo sviluppo della

¹¹⁷ “Il cinese è considerato, notoriamente, un sistema linguistico a prevalenza aspettuale, nel senso che la categoria dell’aspetto risulta preminente rispetto a quella del tempo.” (Banfi e Giacalone Ramat 2003:36).

sintassi di Peter, non è stato rilevato nessun impatto significativo sullo sviluppo della morfologia (“poca morfologia, molta sintassi”). Alla bassa morfologia della lingua cinese viene ricondotto anche l’uso delle strutture con valore finale del tipo *per* + forma base. Inoltre nello sviluppo sintattico di CH è stata riscontrata una fase con l’uso di un “subordinatore semanticamente aspecifico” *come* che non è stato attestato negli altri apprendenti (p. 76). Secondo Valentini la presenza di questo subordinatore non comune è dovuta alla lentezza dell’apprendimento per cui è possibile osservare il processo dell’apprendimento “attraverso una lente di ingrandimento” e quindi rilevare le fasi che forse gli altri apprendenti abbandonano così rapidamente che non vengono registrate.

L’acquisizione della frase relativa sembra particolarmente difficile per gli apprendenti sinofoni, giacché nonostante l’ordine dei costituenti della frase in cinese sia come in italiano SVO, la relativizzazione è preominale invece di essere postnominale come avviene in tutte le altre lingue SVO (vd. Banfi 2003). Inoltre i nomi propri e i pronomi non possono fungere da punto di attacco della relativizzazione per cui in questi casi il cinese richiede la coordinazione e non la relativizzazione. Siccome nelle conversazioni registrate le frasi relative erano quasi del tutto assenti, Banfi ha preparato un test basato sulla traduzione dal cinese delle frasi che rese in italiano richiedevano la subordinata relativa introdotta dal pronome relativo. Anche in questo caso però gli apprendenti non hanno prodotto tante frasi relative prima di tutto perché la traduzione era assai libera (54 su 63 frasi risultavano errate o non corrispondenti al contenuto proposizionale). La marca di relativizzazione è stata omessa 32 su 63 casi e l’unica marca di relativizzazione usata era il pronome *che*, in funzione del Sogg., tra l’altro in alcuni casi sovrasteso su *cui*. La scarsa produzione delle relative da parte dei sinofoni e le difficoltà incontrate quando sono prodotte vengono ricondotte da Banfi al “divario tipologico” tra le frasi relative delle due lingue e alla preferenza dei sinofoni per le frasi coordinate, e quindi all’influenza della L1 in cui la coordinazione o la giustapposizione è del resto spesso obbligatoriamente richiesta nei casi in cui l’italiano richiede la relativizzazione.

La situazione opposta si presenta nel caso degli apprendenti spaganoli la cui lingua condivide tantissimi tratti con l’italiano, per questo motivo loro non devono “ricategorizzare” i concetti, ma imparare la loro resa formale. D’altra parte

nonostante lo sviluppo degli apprendenti spagnoli sia più veloce, in quanto loro molto presto iniziano a usare gli articoli, marcare il genere, nonché accordare il verbo con il nome, la presenza delle forme trasferite dalla L1 è altrettanto alta, in particolare di quelle con una scarsa salienza percettiva. Schmid (1994), nella ricerca sull'apprendimento dell'italiano da parte degli spagnoli immigrati nella Svizzera tedesca, ha osservato i seguenti fenomeni a livello morfosintattico che possono essere ricondotti all'influenza della L1 (pp. 170-213):

- la variazione libera del pronome personale *io / yo*;
- l'evitamento dell'elisione nel caso degli aggettivi (*mezza ora*), delle preposizioni (*un quarto de ora*), degli articoli determinativi e dei pronomi personali *l' / la/lo*, nonché degli articoli indeterminativi (*una ora*)
- l'uso sovraesteso del clitico obliquo di terza persona *le* anche per il maschile; l'uso del nesso *se lo* al posto di *glielo*;
- l'applicazione di regole morfologiche ai lessemi italiani per la costruzione del plurale: *bastanza parolas, los primos seis mesos, son più pulitos*. Da notare che *primos* e *mesos* non sono dei semplici prestiti dallo spagnolo (sarebbe *primeros* e *meses*);
- la percezione della *-s* plurale come marcatamente spagnola che risulta nella segnalazione nulla del plurale: *sono tuto giovane, erano [...] macchina*;
- l'uso di *el* al posto di *il*; l'impiego dell'articolo neutro (*è lo più bello per lui no, lo altro era + parlare*); l'uso dell'art. pl. *los/las* oppure la cancellazione della *-s* finale;
- l'omissione degli articoli con i possessivi (*in suo giardino*) e con l'aggettivo *altro* (*del mismo paese pero dee altra ciutà*); l'uso dell'articolo determinativo con nomi di paesi nei complementi di luogo;
- l'influenza di alcune forme verbali spagnole sulla costruzione di quelle italiane: i participi passati (*venditi, prenditi*), gli infiniti (*conosére, sabére*), le forme apocopate della 3a pl. del presente indicativo (*arrivan, parlan*), l'uso della prima persona dell'ausiliare *he*, la generalizzazione dell'ausiliare *avere* anche per i verbi intransitivi senza marche di accordo sul participio; l'uso delle forme dei verbi irregolari spagnoli, ad es., *voy, vamos*.
- l'uso della negazione *no* all'interno della frase;

- la “ridondanza pronominale” con pronomi tonici oggetto (*lei l’ha invitato a lui*);
- l’uso di preposizioni proprie e improprie spagnole oppure di preposizioni rese in italiano mantenendo la struttura della lingua materna, la separazione delle preposizioni articolate (*parole eh molto diferente in le lingue; dopo de sei anni; dietro de lo specchio*);
- l’estensione del significato delle preposizioni proprie; la sostituzione della preposizione *da* con quella di *de*.

Gli spagnoli vengono quindi avvantaggiati nello sviluppo morfosintattico dalla prossimità della lingua nativa all’italiano L2 che gli permette di raggiungere i livelli abbastanza avanzati. Il *transfer* positivo si vede in particolare a livello della sintassi, giacché la costruzione della frase in linea di massima quasi da subito corrisponde a quella della lingua *target*, tranne qualche eccezione che riguarda le costruzioni sintattiche come nel caso della “ridondanza pronominale”. Il discorso più complesso riguarda invece la morfologia che nonostante venga elaborata precocemente risente molto dell’influsso della lingua nativa e rischia di fossilizzarsi senza raggiungere il livello *target*.

Per quanto riguarda il lessico, si assume che sia più soggetto al *transfer* dalla L1 rispetto alla morfologia. I risultati di Schmid (1994:245) dimostrano invece che, nonostante la L1 abbia un ruolo importante nello sviluppo del lessico, “per gli ispanofoni il lessico costituisce forse il settore meno problematico”. Il *corpus* raccolto contiene comunque tanti prestiti integrali (specialmente delle parole funzionali), ibridismi composti da lessemi spagnoli con l’aggiunta di morfemi italiani o al contrario da lessemi italiani con l’aggiunta di morfemi spagnoli, nonché occorrenze del *transfer* semantico nel caso dei lessemi formalmente simili. Inoltre, al contrario della morfologia, nel lessico l’interferenza risale, oltre che alla L1, anche alle altre lingue conosciute (il tedesco, il francese, il catalano)¹¹⁸. Ciò conferma l’ipotesi che il *transfer* morfologico diretto si verifichi principalmente nelle lingue che vengono percepite come molto vicine, mentre il lessico è più soggetto al *transfer* anche dalle lingue un po’ più lontane (vd. *infra* 1.2.2). Ad esempio, i francofoni adattano all’italiano sia i lessemi (*curona* dal fr. *couronne* f. per “corona”, vd. Chini

¹¹⁸ L’influenza della morfologia derivazionale spagnola sulla formazione delle parole dei nomi di agente in italiano è ben attestata nello studio di Lo Duca e Duso (2008).

e Ferraris 2003:45) sia le marche morfologiche o costruzioni sintattiche (*molto delle armadio* dal fr. *beaucoup d'armoires*, p. 52) dal francese, mentre i tedesofoni si limitano in gran parte alla resa all'italiano delle parole tedesche (*il mele* "la farina" dal ted. *Mehl* m., p. 45).

Maggiori difficoltà rispetto agli spagnoli ma minori rispetto a quelle dei cinesi sembrano incontrare gli apprendenti provenienti dalle lingue di origine indoeuropea che non rientrano però nel repertorio delle lingue romanze, ad esempio il russo che appartiene alle lingue slave orientali. Ci si riferisce ad una ricerca di Gobbis (2011) condotta sugli studenti usbeci a Tashkent. L'usbeco a differenza del russo, che è una lingua flessiva, fa parte delle lingue agglutinanti, in particolare del gruppo di lingue turche dell'est (o Karlik). Nonostante la lingua ufficiale in Uzbekistan sia dal 1989 l'usbeco, per la multietnicità presente nel territorio di Tashkent il russo funge da lingua franca della *koiné* multietnica. Di solito gli usbeci sanno il russo, mentre i russi non sanno l'usbeco, inoltre entrambi i gruppi etnici studiano come la prima lingua straniera l'inglese.

La conoscenza del russo e dell'inglese fa sì che, come osserva Gobbis, l'apprendimento dell'italiano per gli usbeci non sembra essere più difficile che per gli apprendenti russi, anche se può essere notata un'iniziale interferenza dell'usbeco, soprattutto per quanto riguarda l'ordine dei costituenti. Siccome la struttura della frase in usbeco è SOV all'inizio dell'apprendimento il verbo viene spesso posto dopo i complementi anche in italiano. Le altre difficoltà a livello della sintassi riguardano la subordinazione, che in usbeco avviene all'interno della frase principale. Ciò nonostante gli usbeci si adattano presto alle richieste della lingua *target*. Sul piano fonologico e ortografico sono invece avvantaggiati gli apprendenti usbeci la cui lingua dispone dell'alfabeto latino.

Alcune caratteristiche linguistiche sono condivise sia dal russo che dall'usbeco, ad esempio, in entrambe le lingue sono assenti gli articoli e quindi le preposizioni articolate, nonché i verbi *essere* e *avere* nel ruolo di ausiliari o predicati verbali. Ciò induce a omettere queste strutture anche in italiano. Inoltre l'assenza degli articoli comporta grandi difficoltà nel distinguere i contesti in cui deve essere usato l'articolo determinativo o quello indeterminativo, nonostante entrambe le lingue dispongono di altri mezzi per esprimere la definitezza. L'influenza delle lingue materne è evidente

anche nella sistematica omissione della copula, del verbo ausiliare, del predicato di esistenza e delle preposizioni articolate, in quanto inesistenti nelle loro L1: *Umida studentessa a Università lingue Mondiali; Umida andata in cinema; in Uzbekistan sono molte albicocche*. Altre corrispondenze tra l'usbeco e il russo riguardano la posizione prenominali dell'aggettivo e la posizione preverbale dell'avverbio che vengono ricalcate anche in italiano: *Lui piccolo bambino*.

La morfologia del genere risulta più difficile per gli usbeci giacché nella loro lingua madre né sostantivi né aggettivi non sono distinti morfologicamente, inoltre è assente la forma plurale per gli aggettivi. Il genere dei nomi in russo viene spesso sovraesteso anche ai nomi in italiano. Il sistema verbale di entrambe le lingue di partenza è meno complesso giacché ci sono meno tempi e non ci sono tempi composti (ad eccezione del futuro imperfettivo in russo). Nonostante le lingue dispongono soltanto di un tempo per esprimere il passato, la distinzione tra il passato prossimo e l'imperfetto viene spesso operata in base all'aspetto perfettivo e quello imperfettivo caratteristici ai verbi russi, anche se non sempre questa strategia risulta in un enunciato corretto. Le difficoltà particolari riguardano la concordanza dei tempi, ad es., *Disse che partirà dopo due giorni*.

Dalla descrizione delle interferenze di queste tre lingue – anche se per quanto riguarda il russo il materiale presentato è meno esteso – emerge chiaramente che l'apprendimento dell'italiano da parte degli apprendenti con L1 vicine è molto più agevolato rispetto agli apprendenti con le L2 più lontane. D'altra parte, una vicinanza molto stretta può essere anche il motivo della fossilizzazione giacché l'apprendente riesce a soddisfare i suoi bisogni comunicativi senza giungere all'uso preciso della lingua *target*.

2.3 Dall'acquisizione spontanea all'apprendimento guidato

Le sequenze di apprendimento di italiano L2 descritte nel primo paragrafo sono state tutte ottenute seguendo gli apprendenti perlopiù non guidati. La rilevanza dei dati di acquisizione di lingue seconde per la glottodidattica è stata sottolineata più volte (vd. Lo Duca 2003), sostenendo che il programma didattico dovrebbe tener conto dei risultati ottenuti nel campo della linguistica acquisizionale. Si è perfino sviluppata una nuova disciplina *didattica acquisizionale* (vd. Vedovelli e Villarini

2003; Rastelli 2009), il cui obiettivo è “armonizzare l’intervento didattico (cioè cosa si insegna, quando e come) con i processi naturali di apprendimento” (Rastelli 2009:9).

L’importanza della didattica acquisizionale sembra ormai pienamente riconosciuta, quello che sembra strano che il processo di apprendimento in classe non sia stato praticamente esplorato dal punto di vista acquisizionale, senonché in maniera molto ridotta, concentrandosi su un qualche aspetto specifico o semplicemente elencando le aree “problematiche” per gli apprendenti. Si può citare a questo proposito lo studio di Fabiana Rosi (2007) che ha confrontato l’acquisizione del passato italiano in classe con la sequenza individuata nell’ambito del Progetto di Pavia (vd. Banfi e Bernini 2003), rilevando la corrispondenza tra le due sequenze di apprendimento, ma altresì la maggiore correttezza formale degli apprendenti guidati per cui alcune forme caratteristiche all’apprendimento spontaneo non sono state attestate in quello guidato. Rastelli (2009) cita due studi sperimentali: uno di Bettoni e Di Biase (in stampa) e l’altro di Nuzzo e Bettoni (in stampa) dedicati entrambi all’apprendimento dell’italiano in classe.

Lo studio di Bettoni e Di Biase, condotto a Sydney su diciotto bambini che studiano l’italiano da tre anni, ha studiato per dodici mesi l’effetto di trattamento di insegnamento specifico: in una classe i bambini ricevevano un *feedback* correttivo soltanto sulle strutture che erano pronti a imparare, mentre in un’altra classe l’insegnante correggeva tutti gli errori. Inoltre nella prima classe il *feedback* correttivo veniva fornito in un modo enfatizzato (li faceva notare, spiegava, chiedeva di ripetere la risposta giusta affinché si fissasse nella memoria), mentre nell’altra classe veniva fornita la forma corretta senza enfatizzarla. Entrambi i gruppi di bambini prima del trattamento erano al primo stadio secondo la teoria della processabilità, ossia non erano ancora in grado di applicare la categoria del numero né ai nomi né agli aggettivi (non riuscivano a passare da “rosso” a “rossi” quando il nome era al plurale). Dopo tre mesi di trattamento tutti i bambini della prima classe sapevano accordare l’aggettivo con il nome, mentre nella classe che non ha ricevuto il trattamento specifico soltanto due terzi di bambini riuscivano ad accordare il nome e l’aggettivo. I risultati di Bettoni e Di Biase confermano da una parte la validità

della gerarchia morfologica di processabilità (vd. *infra* 2.1) e dall'altra l'ipotesi di insegnabilità (vd. *infra* 1.1.3).

Nuzzo e Bettoni hanno invece studiato l'insegnamento della forma passiva ("il giornale è stato letto", della dislocazione a sinistra del complemento oggetto ("il giornale l'ho letto") o di un complemento indiretto e la collocazione postverbale del soggetto con i verbi ("piacere", "servire", "mancare"). Nel pre-test le quattro ragazze che di seguito sono state sottoposte al trattamento di insegnamento hanno dimostrato che sapevano usare la forma passiva, ma avevano difficoltà con le altre due costruzioni. Dopo il trattamento (cinque incontri di circa un'ora di insegnamento) una delle ragazze ha rivelato un grande progresso in entrambi i tipi di strutture che non padroneggiava prima del trattamento, mentre le altre tre ragazze sono migliorate per quanto riguarda le dislocazioni a sinistra, ma nel caso dei verbi eccezionali hanno dimostrato perfino una certa regressione rispetto al pre-test. Ciò può essere dovuto al passaggio dall'uso spontaneo e irriflesso (quasi formulaico) all'uso più analitico. Come gruppo di controllo in questa ricerca sono state usate le produzioni semispontanee delle quattro ragazze raccolte annualmente per tre anni che dimostrano pochi segnali di sviluppo nella strutture indgate. Quindi anche questa ricerca da una parte conferma la validità della gerarchia dello sviluppo sintattico basato sulla teoria di processabilità (vd. *infra* 2.1); dall'altra, indica che grazie all'insegnamento specifico si possono raggiungere stadi superiori rispetto a quelli che vengono raggiunti dagli apprendenti spontanei.

Premesso che l'apprendimento manifesta un percorso simile sia in contesto guidato sia in contesto naturale e tenendo ferma questa premessa, il punto è che ci sono, come si è visto, anche delle differenze tra i due contesti e la prima riguarda il raggiungimento dei livelli più elevati da parte degli apprendenti guidati che difficilmente vengono raggiunti dagli apprendenti spontanei e quindi difficilmente vengono introdotti nelle sequenze e stadi acquisizionali. Per questo motivo, oltre a costruire i programmi di insegnamento in base allo sviluppo "naturale" riscontrato negli apprendenti spontanei, bisogna tener conto di quello che effettivamente succede in classe. Le sequenze e gli stadi acquisizionali possono essere un utile aiuto specialmente per quanto riguarda gli apprendenti iniziali, ma è necessario studiare lo sviluppo stesso di apprendimento in classe. Le ricerche svolte in contesto guidato,

adottando l'approccio basato sulla teoria di processabilità, sembrano un bel passo in questa direzione.

PARTE II: LA RICERCA SULL'APPRENDIMENTO GUIDATO DELL'ITALIANO DA PARTE DI DISCENTI LITUANI

Prima di iniziare la descrizione della ricerca sull'apprendimento dell'italiano da parte di discenti lituani viene fornita una breve presentazione della lingua lituana, i cui aspetti linguistici saranno forniti nel corso dell'analisi ricerca.

Sia il lituano che l'italiano sono di origine indoeuropea. L'italiano appartiene però al gruppo delle lingue romanze, mentre il lituano fa parte del ceppo delle lingue baltiche. Non più tardi del IV–III sec. a.C. il ceppo baltico si divise in due gruppi dialettali: il baltico occidentale e il baltico orientale. Quest'ultimo, intorno al VII sec., ha avuto un'ulteriore differenziazione dando origine, da una parte, al lituano; dall'altra, al lettone, che oggi sono le uniche lingue vive del ceppo baltico.

Nonostante la formazione del lituano come una lingua autonoma abbia avuto inizio a partire dal VII sec., il primo scritto lituano conosciuto si trova in un libro latino pubblicato molti secoli dopo, ovvero nel 1503. La tarda comparsa del lituano scritto è soprattutto dovuta al fatto che i balti non ebbero la propria scrittura. Il secondo motivo deve essere ricercato nella posizione geopolitica della Lituania. Lo stato ufficiale, fondato nel XIII secolo, si trovò all'incrocio tra l'Oriente e l'Occidente: si usava lo slavo cancelleresco per comunicare con le terre slave annesse e gli altri stati orientali, il latino veniva impiegato per tenere i rapporti con gli stati europei occidentali, infine il tedesco, accanto al latino, per comunicare con l'Ordine dei Teutonici.

Tuttavia, nonostante per la scrittura fossero impiegate le altre lingue, l'uso orale del lituano, almeno fino al XVI secolo, fu largamente diffuso sia nella sfera privata che nella sfera pubblica. Soltanto a partire dalla metà del XVI secolo, a causa dei rapporti sempre più stretti con la Polonia che raggiunsero culmine nell'unione del 1569, il polacco, che in Polonia a poco a poco subentrava al latino nella lingua scritta, cominciò ad affermarsi anche in Lituania.

Il primo libro lituano uscì nel 1547, ma fu seguito dagli altri scritti in maniera molto sporadica prima di tutto per la forte influenza del polacco che si è paradossalmente rinforzata come reazione al processo di russificazione quando alla fine del Settecento la Lituania passò all'egemonia russa. Fino alla seconda metà dell'Ottocento il lituano fu in effetti considerato la lingua dei "contadini" e ha

riacquistato lo status di una lingua della nazione soltanto con la rinascita nazionale. Nel periodo di indipendenza tra la prima e la seconda guerre mondiali si è definitivamente affermata la attuale lingua standard basata su uno dei quattro dialetti lituani.

In ogni caso il lituano di oggi dal punto di vista grammaticale non differisce molto da quello che si legge nei testi antichi ed è paradossale che senza praticamente nessun intervento di normativizzazione (almeno fino alla fine dell'Ottocento) si sia conservato come la più arcaica lingua indoeuropea viva¹¹⁹.

L'italiano ebbe invece una storia completamente diversa. Prima di tutto è una lingua indoeuropea di "seconda generazione" giacché come tutte le lingue neolatine deriva dal latino, a sua volta appartenente al gruppo delle lingue italiche. Lo sviluppo della lingua italiana fu molto più accelerato rispetto a quello del lituano sebbene i parlanti dei corrispettivi dialetti indoeuropei si fossero inoltrati verso i propri territori quasi nello stesso periodo nel secondo millennio a.C. Tuttavia le prime attestazioni del latino le troviamo già a partire dal VI sec. a.C.¹²⁰, nel VIII sec. d.C. si concluse il passaggio dal latino ai volgari delle lingue neolatine e nel X secolo risalgono i primi documenti attestati in italiano volgare. Anche se il latino permanesse ancora a lungo la lingua della religione, del diritto, e in generale della scienza, l'uso scritto del volgare si diffuse a breve in diversi settori, introducendosi anche nella sfera di poesia e regalando ben presto tre corone che hanno avuto un enorme impatto sullo sviluppo successivo della lingua letteraria. La questione della lingua si presentò quindi sei cento anni prima rispetto al lituano.

Dal punto di vista linguistico il lituano, come l'italiano è una lingua flessiva, ha l'alfabeto latino, si serve dei suffissi e prefissi nella composizione delle parole, dispone però dall'ordine dei costituenti SVO più libero in quanto si serve dei casi per identificare i ruoli semantici. È una lingua più sintetica rispetto all'italiano. Distingue undici categorie grammaticali: nome, aggettivo, numerale, pronome, verbo, avverbio, particella, preposizione, congiunzione, interiezione e parole onomatopiche. Presenta le categorie del numero, del genere, del caso, del tempo,

¹¹⁹ "Le lituanien est remarquable par son aspect d'antiquité indoeuropéenne; il est frappant d'y trouver encore au XVI^e siècle et jusqu'aujourd'hui des formes qui recouvrent exactement des formes védiques ou homériques et qui reproduisent presque parfaitement des formes indo-européennes supposées". (Meillet 1908:46-47).

¹²⁰ Mazzini (2007:52).

dell'aspetto e del modo, espresse morfologicamente, anche se non coincidono del tutto con quelle presenti in italiano. L'articolo è assente.

Pertanto non è una lingua né molto vicina né molto distante dall'italiano, per cui l'effetto del *transfer* dovrebbe essere abbastanza limitato e non si dovrebbero incontrare particolari difficoltà nel corso di apprendimento, a parte qualche struttura più insidiosa come, ad esempio, gli articoli. Si prescinde, in questo momento, dalla presentazione dettagliata perché richiederebbe troppo spazio, i tratti specifici in confronto con l'italiano saranno presentati da volta in volta analizzando i dati della ricerca.

CAPITOLO 3: METODOLOGIA DELLA RICERCA

3.1 Il disegno della ricerca

Siccome l'apprendimento di una lingua è un processo che implica uno sviluppo linguistico dell'apprendente nel tempo, il tempo costituisce uno dei principali fattori nell'apprendimento di L2, rappresentando una caratteristica fondamentale anche nel disegno della ricerca (Cook 1986:5). A seconda della durata si distinguono le ricerche *longitudinali*, in cui i dati ottenuti dagli stessi soggetti – di solito pochi o perfino uno solo – vengono raccolti per un periodo di tempo relativamente lungo, e le ricerche *trasversali*, in cui i dati di solito ottenuti da un numero di soggetti relativamente elevato vengono raccolti in una sola volta (vd. Paltridge e Phakiti 2010; cfr. Larsen-Freeman e Long 1991).

Come vantaggio delle ricerche longitudinali viene indicato il fatto che esse permettono l'osservazione diretta dello sviluppo nel tempo giacché prendono in considerazione gli stessi soggetti (Cook 1985:5). Dal momento però che le ricerche longitudinali richiedono tanto tempo ed è complicato e non sempre possibile seguire gli stessi soggetti a lungo, lo studio trasversale viene spesso usato per creare lo studio "pseudolongitudinale" (Gass e Selinker 2008:56): si prendono "gruppi di soggetti che sono stati esposti per tempi diversi alla lingua d'arrivo (ad es. un gruppo di studenti del primo anno, uno del secondo, uno del terzo) e [osservando] le produzioni linguistiche di ciascun gruppo" (Pallotti 2006:15) si ottiene la sequenza di acquisizione come se fosse osservata per tre anni nell'ottica longitudinale. Le ricerche trasversali hanno tuttavia lo svantaggio di prendere in considerazione diversi

soggetti e, “strettamente parlando, non sono interessate allo ‘sviluppo’ in sè” (Cook 1986:5). D'altronde, lo studio trasversale può acquisire anche una vera dimensione longitudinale, combinando i due approcci: si possono organizzare le sedute trasversali per gli stessi gruppi per un certo lasso di tempo, una seduta costituirà uno studio trasversale, ma tutte le sedute insieme formeranno uno studio longitudinale (vd. Larsen-Freeman e Long 1991). In questo modo lo studio trasversale diventerà orientato anche allo sviluppo, mentre lo studio longitudinale diventerà più generalizzabile giacché verranno coinvolti tanti soggetti.

La presente ricerca è stata condotta basandosi sui dati ottenuti all'Istituto Italiano di Cultura di Vilnius e all'Università di Vilnius. Si tratta di due *corpus* che sono stati raccolti in due modi diversi. Il *corpus* dell'Istituto è formato dai test scritti degli studenti che frequentano i corsi di italiano organizzati dall'Istituto. Ogni anno l'Istituto organizza i corsi di italiano L2 di diversi livelli: A1, A2, B1, B2, (C1) e (C2). Alla fine del corso gli studenti che hanno frequentato almeno due terzi delle lezioni possono sostenere un test finale scritto e orale. Il *corpus* è stato raccolto basandosi su questi test finali sostenuti in tre anni accademici: 2009/2010, 2010/2011 e 2011/2012. Vista la quantità di scritti, inizialmente ci si voleva limitare soltanto ai due anni 2009/2010 e 2010/2011, perciò la maggior parte di dati provengono da questi due anni. Nel 2011/2012, però, si è riunito, per la prima volta, un gruppo di livello C1.1 e successivamente anche di livello C1.2. Siccome negli anni precedenti non si era mai riuscito a raccogliere un gruppo di questo livello, si è considerato stimolante ed indispensabile per la completezza della ricerca l'inclusione degli scritti di livello avanzato, anche se la quantità di essi è abbastanza esigua.

Uno dei limiti della presente ricerca consiste nella continuazione non costante dei corsi da parte degli studenti, ovvero tra i 200 soggetti presi in considerazione soltanto 65, quindi circa un terzo, hanno seguito almeno due corsi, di cui 33 – più di due. Inoltre, non sempre le persone, che hanno frequentato il corso, hanno voluto sostenere il test finale e finalmente non tutti i compiti presenti nei test potevano contribuire ai fini della ricerca. Per queste ragioni è stato scelto il taglio trasversale. Per gli stessi motivi anche le quantità degli scritti di diversi livelli non corrispondono. Ciò nonostante anche il numero più esiguo degli scritti di alcuni

livelli ci permette di osservare le tendenze generali peculiari a diverse fasi del processo di apprendimento.

L'altro *corpus* è stato invece raccolto seguendo per un certo periodo due gruppi che studiavano la lingua italiana all'Università di Vilnius. È stato quindi adottato il disegno "puramente" longitudinale: la prima rilevazione risale al 12 ottobre 2011 e l'ultima all'11 giugno 2012 tra cui si collocano altre sette, quindi in totale sono nove rilevazioni basate sui dati scritti. Inoltre due apprendenti di questo gruppo si sono resi disponibili per le interviste/conversazioni che sono state svolte – in totale sei – nel periodo dal 14 ottobre 2011 al 21 marzo 2012.

Si tratta quindi di due disegni assai diversi tra di loro che hanno coinvolto anche gli apprendenti diversi che verranno presentati nel prossimo paragrafo.

3.2 Il contesto di apprendimento e i soggetti informanti

I dati sono stati raccolti a Vilnius, quindi in un contesto di apprendimento dell'italiano come lingua straniera. Per la gran parte degli apprendenti i corsi di lingua erano l'unica occasione per l'apprendimento, mentre alcuni, specialmente per quanto riguarda il *corpus* dell'Istituto, erano legati dai rapporti personali o di lavoro con gli italiani e quindi avevano delle possibilità di contatto con l'italiano anche fuori dell'ambito scolastico.

Secondo i dati del Dipartimento della Statistica della Lituania¹²¹ oltre al lituano – lingua madre del 82% degli abitanti della Lituania (ca. 2.85 mln. di abitanti) – in Lituania è diffusa la lingua russa (lingua madre del 8% (ca. 277.3 mila) degli abitanti, il polacco (lingua madre del 5.6% (ca. 195 mila)), il bielorusso (lingua madre dello 0.46% (ca. 16 mila)), l'ucraino (lingua madre dello 0.235% (ca. 8.2 mila)) e altre lingue (lo 0,28% che corrisponde a 9.8 mila degli abitanti della Lituania). In ogni caso il 61% degli abitanti di diversa etnia sa anche il lituano.

Secondo i dati dell'Eurobarometer (2012)¹²² il 92% di rispondenti ha risposto che la loro madre lingua era il lituano. Oltre alla propria lingua madre l'80% dei rispondenti ha dichiarato di essere capaci di sostenere una conversazione in russo, il

¹²¹ Secondo i dati, aggiornati nel 2006, del Dipartimento della Statistica della Lituania: gli abitanti in base all'etnia e lingua nativa:

http://db.stat.gov.lt/sips/Database/cen_lt/s71lt/1.%20demografija/1.%20demografija.asp

¹²² Special Eurobarometer 386 *Europeans and their languages* (2012)

38% in inglese e il 14% in tedesco. Da notare che la Lituania è una dei pochi paesi europei i cui rispondenti hanno dichiarato di poter parlare, oltre alla propria lingua madre, almeno in una altra lingua (92%), in due altre lingue (52%) e in tre altre lingue (18%). Tra l'inglese, il francese, il tedesco, lo spagnolo, il cinese, l'italiano e il russo le lingue più utili per il proprio sviluppo personale sono state indicate nell'ordine seguente: l'inglese (66%) > il russo (62%) > il tedesco (13%) > il francese e lo spagnolo (2%) > il cinese (1%) > l'italiano (0%).

Tuttavia lo scarso punteggio dell'italiano è dovuto al semplice motivo che i rispondenti potevano scegliere soltanto due lingue ed è conforme ai risultati ottenuti nell'ambito dell'indagine *Italiano 2000*, coordinata da De Mauro (vd. il grafico n. 1)¹²³. Il grafico mette in evidenza che come la prima lingua straniera viene scelto più frequentemente l'inglese (69,2%), seguito dallo spagnolo (10,3%), dal francese (7,7%), dal tedesco (2,6%) e da altre lingue; per la seconda lingua la scelta più diffusa è del francese (50%), seguito dall'inglese (15%), dallo spagnolo (10%), e al quarto posto, dall'italiano e dal tedesco (7,5%); come terza lingua straniera è preferito il tedesco (40,9%), seguito dall'italiano (25%), mentre tra le quarte lingue scelte, l'italiano si colloca nella prima posizione (63,9%).

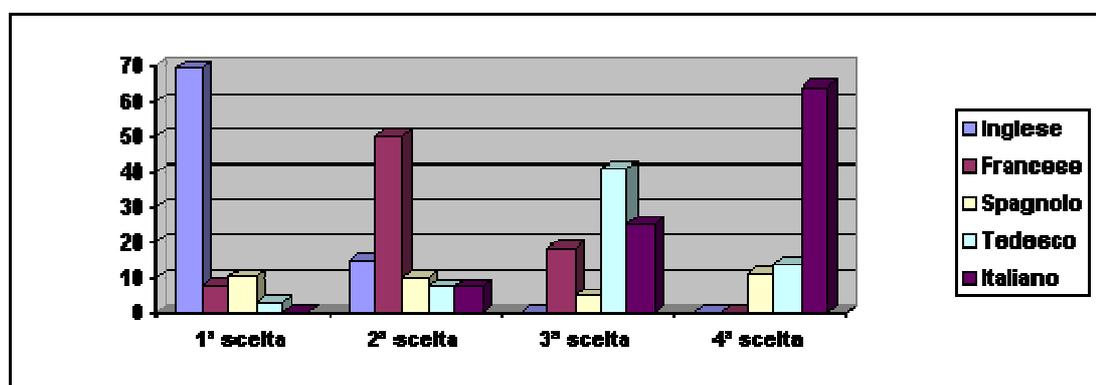


Grafico n. 1. Ripreso da De Mauro (2001)¹²⁴

La prevalenza delle altre lingue sull'italiano è dovuta soprattutto ai motivi "economico-produttivi" (De Mauro). In effetti, la gran parte di rispondenti lituani del l'Eurobarometer (2012) hanno indicato come il più importante vantaggio di sapere un'altra lingua la possibilità di lavorare in un altro paese (72%) o di ottenere un

¹²³ <http://www.iic-colonia.de/italiano-2000/>

¹²⁴ <http://www.iic-colonia.de/italiano-2000/09.12%20Analisi%20generale%20dei%20dati.htm>

lavoro migliore nel proprio paese (46%) oppure di poter usarla nel lavoro attuale (37%). Al secondo posto si colloca la possibilità di poter studiare all'estero (59%), mentre il motivo della soddisfazione personale si colloca soltanto al terzultimo posto con il 22%. Il fatto che nell'immaginario comune lo studio dell'italiano è rilegato al versante "linguistico-culturale" (De Mauro) e quindi non al lavoro, ma al piacere, spiega anche perché l'italiano non viene scelto come la prima o la seconda lingua: "prima il dovere, poi il piacere". In effetti, anche nell'indagine del 2010 (vd. Giovanardi e Trifone 2011), tra le motivazioni di studiare l'italiano si riconferma al primo posto "Tempo libero e interessi vari" (56%), seguito dallo "Studio" (21%), dal "Lavoro" (13%) e all'ultimo dai "Motivi personali e familiari".

Un altro motivo perché l'italiano è meno diffuso in Lituania rispetto alle altre succitate lingue straniere è dovuto al fatto che a scuola come la prima e la seconda lingua straniera viene di solito insegnato l'inglese, il russo, il tedesco o il francese, normalmente non si può scegliere né lo spagnolo né l'italiano. Sebbene in alcune scuole sia stata inclusa la possibilità di scegliere anche queste due lingue come la seconda o la terza lingua, i numeri di alunni che le hanno studiate è comunque molto ridotto, ad esempio, nel 2011 soltanto lo 0,03% ha studiato l'italiano e lo 0,06% lo spagnolo a scuola¹²⁵.

Il panorama cambia però a livello universitario. Dal 2002 è attivo un corso di laurea in Filologia lituana e lingua italiana presso l'Università di Vilnius. Nel 2012 ha avuto inizio un corso di laurea in Italistica e lingue romanze presso Vytautas Magnus University a Kaunas. Dall'autunno del 2014 dovrebbe partire il corso di laurea in Filologia italiana all'Università di Vilnius. Oltre a questi corsi volti a crescere "specialisti" dell'italiano, l'italiano come lo spagnolo è una delle scelte tra gli studenti che possono frequentare un corso di lingua a scelta.

Fuori dell'ambito accademico i corsi di italiano non solo vengono organizzati, ma sono anche abbastanza richiesti. La posizione centrale è occupata dall'Istituto italiano di cultura di Vilnius che organizza diversi corsi a partire dal 1999¹²⁶. L'italiano viene insegnato, accanto alle altre lingue straniere, anche nelle scuole di

¹²⁵ *Lietuvos švietimas skaičiai* (2011).

¹²⁶ Per averne un'idea nell'anno 2009 ci sono stati 297 iscritti, nel 2010 - 219 iscritti e nel 2011 - 313 iscritti. La comunicazione personale.

lingue, una delle più popolari è *Lingua perfecta*¹²⁷, altresì *Kalba, Ziniu gausa, Ames*, nonché la *Società Dante Alighieri* con la sede a Kaunas.

I due *corpus* raccolti a Vilnius riguardano quindi due situazioni di apprendimento diverse. Il *corpus* dell'Università si basa sulle produzioni degli apprendenti che frequentavano il corso di laurea in Filologia lituana e lingua italiana. L'italiano per loro è una delle materie più importanti ed è direttamente legato alle prospettive di lavoro in futuro¹²⁸. Il *corpus* dell'Istituto si basa invece sulle produzioni degli apprendenti frequentanti dei corsi dell'Istituto in cui lo studio di italiano è perlopiù legato al "Tempo libero e interessi vari".

Tutti gli apprendenti dell'Università – tranne una ragazza su cui ci si fermerà di seguito – erano principianti assoluti che hanno cominciato a studiare l'italiano dal primo settembre, mentre il primo test è stato effettuato il 12 ottobre. All'inizio gli apprendenti in totale erano 28 (27 femmine e 1 maschio), nel corso dell'anno alcuni hanno però abbandonato gli studi riducendo il numero totale a 22.

Dopo quattro settimane di studi è stato somministrato un questionario per ottenere informazioni riguardanti le precedenti conoscenze linguistiche, le prime impressioni sull'italiano, nonché le motivazioni che hanno indotto a intraprendere quel corso di studi. Il questionario è stato compilato da 23 apprendenti.

Tutti gli apprendenti erano quasi della stessa età: 7 avevano 18 anni, 12 p. - 19 anni, 3 p. - 20 anni e 1 p. - 25 anni.

Per quanto riguarda le conoscenze linguistiche precedenti le informazioni fornite hanno confermato la situazione presentata nella prima parte del presente paragrafo. La maggioranza (23) avevano come lingua madre il lituano e uno il russo. Oltre la lingua nativa quasi tutti conoscevano almeno altre 2 lingue (la gran parte l'inglese e

¹²⁷ Nell'anno accademico 2009-2010 ha avuto 81 studenti, nell'anno 2010-2011 111 studenti e nell'anno 2011-2012 - 87 studenti. La comunicazione personale.

¹²⁸ Ogni settimana i ragazzi avevano 5 lezioni da due ore accademiche, in totale quindi dieci ore accademiche a settimana. Durante il corso sono stati affrontati diversi argomenti tematici per dare la possibilità di apprendere il lessico nuovo e cominciare a sviluppare le competenze comunicative. Un ruolo importante era assegnato alla lettura dei testi italiani in quanto in un ambiente dove l'*input* viene fornito quasi esclusivamente durante le lezioni, la lettura è una delle fonti fondamentali dell'*input* che aiuta rendersi conto degli aspetti morfosintattici e testuali della lingua, nonché amplia il vocabolario. Le abilità comunicative e grammaticali erano inoltre esercitate tramite le narrazioni scritte e orali. Oltre ai metodi impliciti attraverso i compiti interattivi, la grammatica veniva spiegata esplicitamente, soffermandosi sulle nuove strutture gradualmente introdotte secondo il programma: a partire dalle formule riguardanti l'autopresentazione e le altre informazioni personali fino ad arrivare al condizionale.

il russo) tranne due persone per cui l'italiano era appunto la terza lingua. Per la maggioranza invece l'italiano era la quarta lingua (18) e per due persone perfino la quinta (vd. il grafico n. 2). Soltanto sei persone sapevano un'altra lingua romanza: il francese (L3 – 4; L5 – 2).

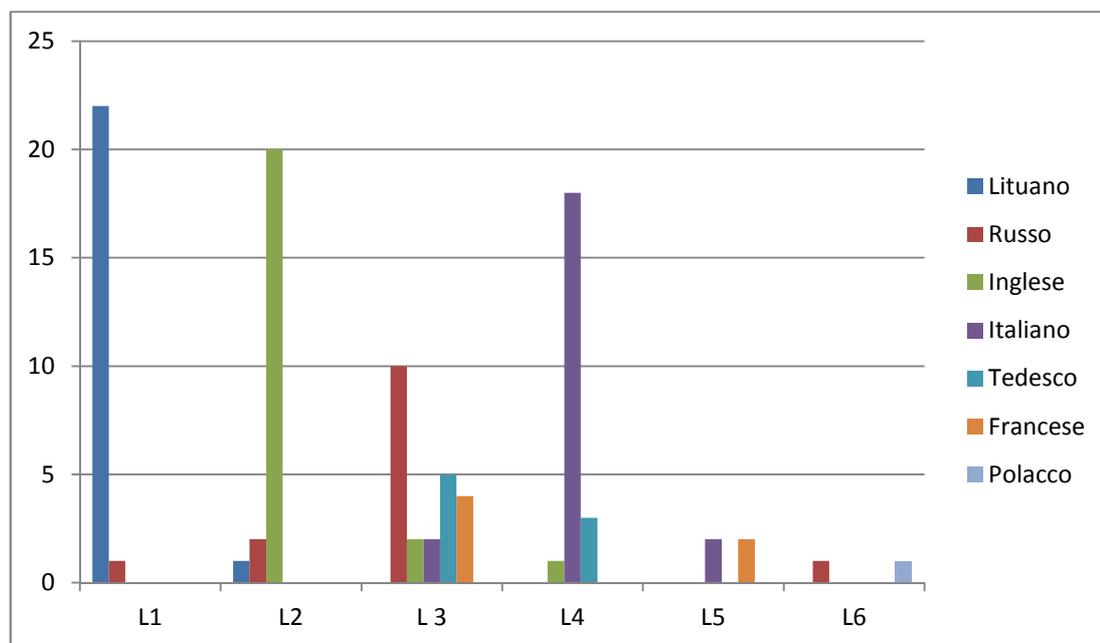


Grafico n. 2: L'italiano e le altre lingue conosciute.

Alla domanda se avevano conoscenze dell'italiano e in quale modo erano entrati in contatto con l'italiano prima di iniziare a studiarlo all'università, 11 persone hanno risposto di no, mentre le altre 12 hanno scelto la risposta positiva, indicando come principali canali: musica (28,99%), televisione (20,29%), viaggi (13,04%), amici italiani (15,94%), internet (11,59%), scuola e materiali didattici (5,8%), altri canali (4,3%)¹²⁹:

¹²⁹ Gli informanti dovevano assegnare a ogni affermazione il punteggio da 1 a 3 (1-no; 2-poco; 3-molto).

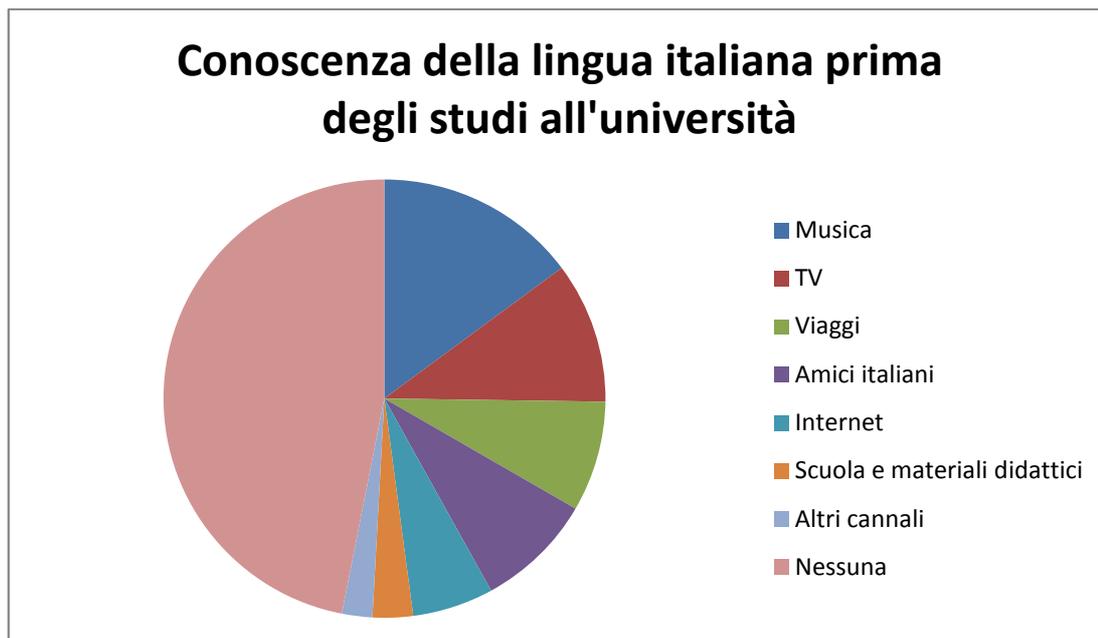


Grafico n. 3: Conoscenza della lingua italiana prima degli studi all'università.

Tra i motivi che hanno indotto a studiare l'italiano, spicca la risposta "Bellezza della lingua" che è stata scelta da tutti, tranne un apprendente, raccogliendo anche il punteggio migliore (59 punti su 69 possibili)¹³⁰. L'italiano viene quindi scelto prima di tutto perché è percepito come una lingua bella, melodiosa e piacevole. Visto che gli apprendenti hanno scelto il corso di laurea in cui l'insegnamento di italiano è volto a formare specialisti di lingua italiana, non è sorprendente che al secondo posto si colloca la voglia di poter in futuro lavorare usando la lingua italiana (21 apprendenti su 23; il punteggio 56 su 69). Subito dopo, con 54 punti, si colloca la voglia di studiare in Italia indicata da 18 studenti su 23. Infine al quarto posto si posiziona la motivazione dovuta alla percezione della lingua come lingua della cultura legata all'immaginario del patrimonio culturale dell'Italia (17 studenti su 23 con il punteggio di 52 su 69). L'influenza dei genitori (2 apprendenti), insegnati (2 apprendenti) e amici (5 apprendenti) è minima. Anche il punteggio assegnato al fattore di casualità non è alto (7 apprendenti su 23, sebbene 4 di loro hanno indicato che questo fattore li ha influenzati "molto"). Nel resto degli apprendenti la scelta di studiare l'italiano è assai premeditata e autodeterminata (vd. grafico n. 4).

¹³⁰ Gli informanti dovevano assegnare a ogni affermazione il punteggio da 1 a 3 (1-no; 2-poco; 3-molto). Per ogni affermazione il minimo punteggio sommato è 23, mentre il punteggio massimo 69.

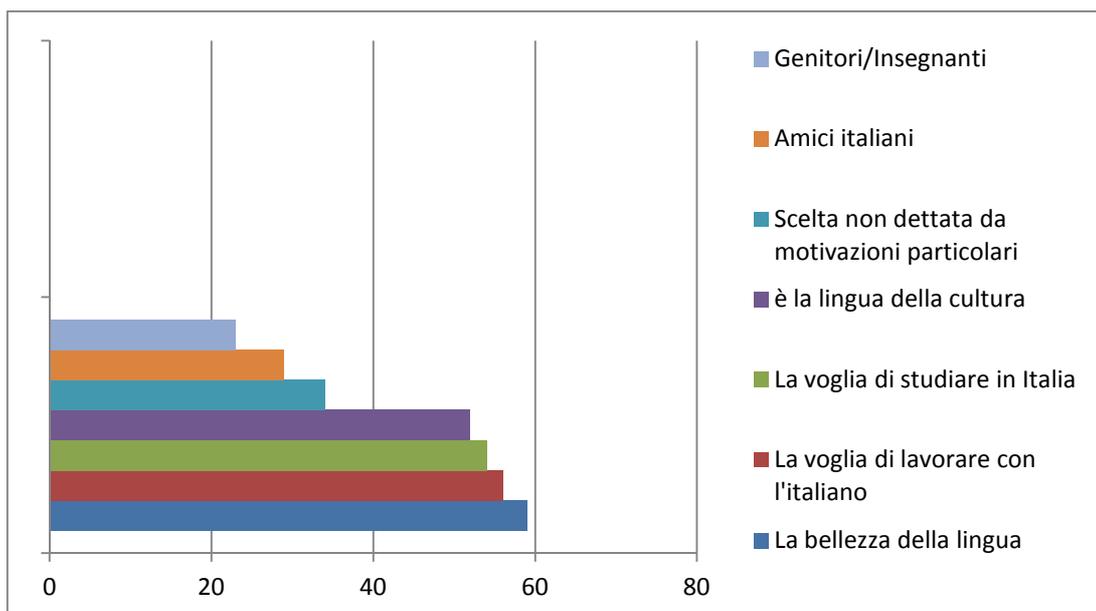


Grafico n. 4. Motivi che hanno indotto a intraprendere gli studi di italiano.

Le motivazioni che guidano il percorso di studio riflettono prima di tutto l'immagine di *ideal self* che può senza difficoltà comunicare con i parlanti nativi (23 apprendenti su 23; il punteggio 68 su 69) e conosce la cultura italiana (22 apprendenti su 23; il punteggio 62 su 69) che in termini di Dörnyei rappresentano la motivazione integrativa (vd. *infra* 2.2.3)¹³¹. Al terzo posto si collocano i motivi pratici legati alla possibilità di studiare in Italia e di poter lavorare con l'italiano in futuro (20 apprendenti su 23; il punteggio 59 su 69), mentre all'ultimo si colloca la motivazione strumentale di prendere un buon voto all'esame (12 apprendenti su 23; il punteggio 41 su 69).

¹³¹ Gli informanti dovevano assegnare a ogni affermazione il punteggio da 1 a 3 (1-no; 2-poco; 3-molto). Per ogni affermazione il minimo punteggio sommato è 23, mentre il punteggio massimo 69.

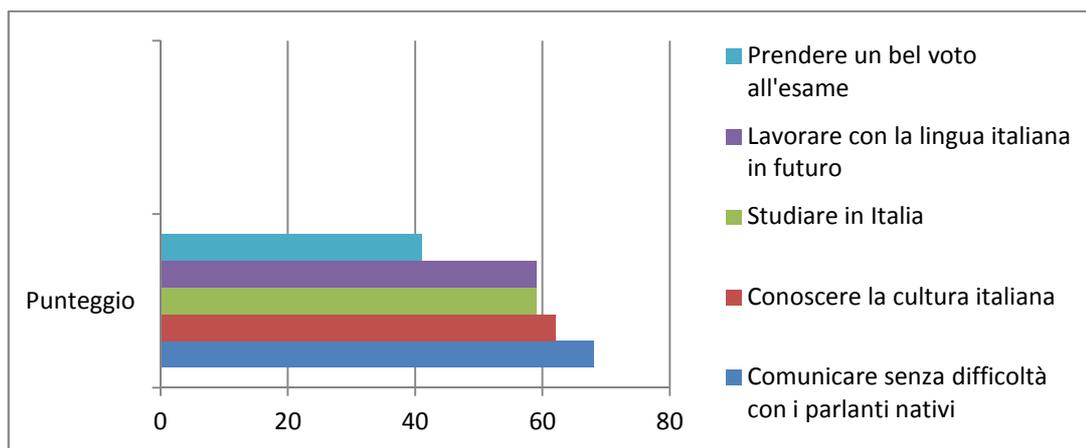


Grafico n.5: Motivazioni che guidano il percorso di studio.

Secondo il principio del *transfer to somewhere* di Andersen (1983; vd. *infra* par. 2.2.2), affinché si verifichi il *transfer*, la struttura di L1 deve corrispondere allo acquisizionale naturale oppure l'*input* deve dare la percezione all'apprendente che quella struttura sia congruente con la LT. La percezione della distanza tra le due lingue o la psicotipologia (vd. Kellerman 1983; vd. *infra* par. 2.2.2) è uno dei più importanti fattori determinanti il *transfer*: più le lingue vengono percepite come simili, più ci sono possibilità che le strutture dalla L1 saranno trasferite alla L2.

Per quanto riguarda la distanza soggettiva tra l'italiano e il lituano gli apprendenti si dividono in tre gruppi: 10 sostengono che le lingue non sono simili, 7 sostengono di sì e le risposte di 6 apprendenti rimanenti si dividono tra "non molto" x 1, "un po'" x 1 e "in parte" x 4. È interessante che alcune motivazioni di una o l'altra affermazione siano simili in tutti e tre i gruppi (vd. la tabella n. 15):

No (10)	Un po' / in parte / non molto (6)	Sì (7)
-la lingua italiana è più bella, più espressiva e più melodiosa -differisce il genere dei nomi	- differisce il genere dei nomi	-è simile la melodicità delle due lingue -in entrambe c'è la categoria del genere anche se il genere dei nomi non sempre corrisponde -parole internazionali
-non ci sono parole simili, tranne quelle internazionali	- sono simili le radici di alcune parole -simile pronuncia, tante vocali -c'è poca differenza tra la scrittura e la pronuncia	- somiglianza nella pronuncia -l'alfabeto latino -si legge quasi sempre come si scrive
	-in entrambe ci sono le coniugazioni	-in entrambe ci sono coniugazioni

-in lituano non ci sono articoli -ordine dei costituenti diverso -il lituano appartiene alle lingue baltiche, mentre l'italiano alle lingue romanze	-in lituano non ci sono articoli -in italiano non ci sono casi	
---	---	--

Tabella n. 15. La somiglianza soggettiva tra l'italiano e il lituano.

Alcuni quindi tendono a dare la spiegazione “oggettiva”: le lingue appartengono a diversi ceppi, perciò non sono simili. Tuttavia una certa somiglianza viene comunque percepita: entrambe le lingue impiegano lo stesso alfabeto, la pronuncia non dista molto dalla scrittura, entrambe si servono della categoria del genere, coniugano i verbi, inoltre condividono alcuni lessemi di origine latina e greca diffusi in diverse lingue tra cui anche in lituano. D'altra parte, gli studenti si rendono anche conto che esiste soltanto una piccola parte di parole simili, e quindi la gran parte di parole deve essere imparata senza nessun aiuto. Inoltre l'esistenza della categoria del genere, e delle coniugazioni anche in lituano fa sì che gli studenti fin da subito si rendono conto che è importante assegnare la forma giusta per esprimere esattamente quello che si vuole esprimere, ma hanno anche difficoltà a ricordarsi diverse terminazioni delle persone del verbo e il genere di diversi nomi. I tratti che allontanano di più le due lingue sono, prima di tutto gli articoli che in lituano sono assenti, e l'ordine dei costituenti che, nonostante entrambe le lingue si servino dell'ordine SVO, in lituano, grazie all'impiego dei casi, è molto più libera.

In ogni caso la distanza percepita non è tale da poter dire che l'italiano sembri una lingua difficile. Soltanto 3 apprendenti su 23 hanno dato la risposta positiva alla domanda se l'italiano gli sembrava difficile, mentre 8 su 23 hanno dato la risposta negativa integrata in quasi tutti i casi con la precisazione “per adesso”, giacché anche loro stessi erano consapevoli che erano soltanto all'inizio del percorso. Le altre risposte si sono delineate su un *continuum* tra le prime due: “abbastanza” x 2, “in parte” x 4, “mediamente” x 1, “né facile, né difficile” x 1, “non sempre” x 1, “non molto” x 3. Le difficoltà indicate rispecchiavano in parte le affermazioni date per motivare la distanza tra le due lingue: al primo posto si posizionano gli articoli, ma vengono indicate anche altre difficoltà come le preposizioni articolate, le preposizioni polivalenti, l'ordine dei costituenti legato anche al fatto che in certi casi le parole devono essere collegate dalle preposizioni), la coniugazione dei verbi

regolari e irregolari, le differenze del genere, le discordanze tra la pronuncia e la scrittura, nonché una grande quantità di parole nuove.

Infine, la conoscenza delle altre lingue viene giudicata come interferenza non negativa (18) bensì agevolante (15) nell'apprendimento dell'italiano, giacché ci sono tante parole simili che rendono più facile la comprensione, corrispondono anche alcune strutture grammaticali, ad esempio, anche in inglese ci sono articoli; d'altra parte, viene percepita anche una certa interferenza negativa dalle altre lingue (4), perché a volte vengono in mente prima le parole delle altre lingue. Inoltre, ci possono essere dei "falsi amici". La conoscenza delle altre lingue sembra quindi essere percepita come agevolante soprattutto nel caso della comprensione, ma nel caso della produzione viene avvertita anche come un elemento di disturbo: "si mischiano le lingue".

Purtroppo non si è potuto ottenere informazioni simili sugli apprendenti le cui produzioni costituiscono il *corpus* dell'Istituto. Alcuni dati sono stati però reperiti basandosi sui moduli di iscrizione. Come si può dedurre dalla situazione linguistica in Lituania, anche in questo caso, l'italiano per la gran parte degli apprendenti è stata la terza o la quarta lingua straniera. I corsi organizzati dall'Istituto sono privati con l'iscrizione aperta a tutti. Ciò comporta il nucleo degli apprendenti molto eterogeneo che si differenzia per età, motivi e istruzione. La gran parte dei soggetti presi in considerazione rientra nella fascia di età tra 20 e 40 anni. Alcuni soggetti avevano comunque meno di 20 anni, i più giovani erano di 12 anni, e alcuni avevano superato 50 anni. Il livello di istruzione si differenzia in base all'età: i più piccoli frequentavano la scuola (12-19 anni), quelli più grandi l'università (18-24 anni), mentre il gruppo più vasto era già laureato (22-56). Da notare che quasi tutti gli apprendenti erano in corso di studi oppure erano già laureati e quindi avevano il diploma di istruzione superiore che in Lituania può essere conseguito all'università o alle scuole di istruzione superiore specifiche.

3.3 La raccolta dei dati

Il corpus dell'Istituto è costituito da 226 composizioni scritte tratte dai test finali sostenuti in tre anni accademici: 2009/2010, 2010/2011 e 2011/2012¹³². Gli anni accademici 2009/2010 e 2010/2011 sono divisi in due semestri di circa 60 ore ciascuno, l'anno accademico 2011/2012 è invece suddiviso in tre trimestri da 40 ore ciascuno.

A1	A1.1 ¹³³	A1.2	A2	A2.1	B1.1	B1.2	B2	C1.1	C1.2
72	25	12	33	10	52	58	9	12	6

	2009/2010	2010/2011	2011/2012
A1	49	23	
A1.1	21	4	
A1.2	6	6	
A2	23	10	
A2.1		10	
B1.1	12	40	
B1.2	7	51	
B2		9	
C1.1			12
C1.2			6
Totale	118	153	18

Anche il *corpus* dell'Università di Vilnius si basa principalmente su dati scritti ottenuti grazie ai test di grammatica e alcune composizioni. In totale sono nove rilevazioni (vd. la tabella). Inoltre due apprendenti di questo gruppo si sono resi disponibili per le interviste/conversazioni che sono state svolte – in totale sei – nel periodo dal 14 ottobre 2011 al 21 marzo 2012.

I metodi di raccolta sono principalmente di tre tipi: intervista/conversazione, produzioni scritte del tipo narrativo e produzioni scritte in forma degli esercizi. I metodi di analisi comprendono invece l'analisi degli errori, della prima comparsa e della frequenza della struttura analizzata, nonché l'analisi funzionale focalizzata sulla quantità delle forme esplicita da una funzione e sulla quantità delle funzioni espresse da una forma, tenendo sempre presente l'impiego delle corrispondenti funzioni e strutture nella L1.

¹³² Se lo stesso soggetto ha frequentato più di un corso, e quindi nel corpus è confluito più di un suo scritto, essi vengono considerati separatamente.

¹³³ A1.1, A1.2 e A2.1 sono i corsi organizzati di sabato che durano meno ore.

4. I RISULTATI

4.1 L'ortografia

Le caratteristiche ortografiche

Sia la lingua lituana che quella italiana impiegano l'alfabeto a base latina sebbene presentino qualche discordanza (vd. la tabella n. 16). Le lettere dell'alfabeto italiano assenti nell'alfabeto lituano sono tre: Qq, Ww, Xx, di cui due, tra l'altro, compaiono in italiano soltanto nei prestiti¹³⁴.

Alfabeto italiano																														
Aa	Bb	Cc	Dd	Ee	Ff	Gg	Hh	Ii	Ll	Mm	Nn	Oo	Pp	Qq	Rr	Ss	Tt	Uu	Vv	Zz	Jj	Kk	Ww	Xx	Yy					
Alfabeto lituano																														
Aa	Ąą	Bb	Cc	Čč	Dd	Ee	Eę	Èè	Ff	Gg	Hh	Ii	Ij	Jj	Kk	Ll	Mm	Nn	Oo	Pp	Rr	Ss	Šš	Tt	Uu	Uų	Ūū	Vv	Zz	Žž

Tabella n. 16.

D'altra parte, i fonemi rappresentati nelle lingue diverse dagli stessi grafemi non necessariamente coincidono. Per quanto riguarda gli alfabeti fonetici delle due lingue in questione, le discordanze maggiori si riscontrano nelle vocali, giacché l'italiano nel passaggio dal latino ha perso la differenziazione delle vocali corte e lunghe, formando due diversi suoni di innalzamento medio, perciò si hanno le vocali aperte (/a/, /ɛ/, /ɔ/) e chiuse (/i/, /e/, /o/, /u/). Il sistema fonologico lituano è invece basato sulla differenziazione delle vocali lunghe e corte, ad esempio /ā/ e /ǎ/, per cui nonostante in entrambe le lingue ci siano grafemi *a*, *e*, *i*, *o* e *u*, essi rappresentano suoni leggermente diversi. Oltre alle discordanze fonemiche nelle vocali, in lituano sono assenti i fonemi /k/, /p/ e /w/ rappresentati in italiano dal trigramma *gli*, digramma *gn* e grafema *w*, inoltre la *h* in lituano è sempre pronunciata come /h/.

Infine, anche i fonemi corrispondenti possono avere l'espressione ortografica diversa:

/k/	<i>c + a, o, u</i> o consonante <i>ch + e, i</i> <i>q + u[a, e, i, o]</i> <i>k</i> (in alcuni prestiti)	/k/	<i>k</i>
/tʃ/	<i>c + e, i</i>	/tʃ/	<i>č</i>
/g/	<i>g + a, o, u</i> o consonante	/g/	<i>g</i>

¹³⁴ La presentazione dei tratti linguistici da volta in volta introdotti dal punto di vista teorico si basa in particolare sulla grammatica della lingua italiana di Serianni (2010) e su quella di Sensini (1997), mentre per il lituano si fa riferimento soprattutto ad Ambrazas (2006) e Michellini (2007). Per la grammatica storica dell'italiano si è servito dei contributi di Patota (2002), Marazzini (2002), D'Achille (2003).

	<i>gh + e, i</i>		
/dʒ/	<i>g + e, i</i>	/dʒ/	<i>dž</i>
/z/	<i>s</i>	/z/	<i>z</i>
/ʃ/	<i>sc + e, i</i> <i>sci + a, o, u</i>	/ʃ/	<i>š</i>
/ts/	<i>z</i>	/ts/	<i>c</i>
/dz/	<i>z</i>	/dz/	<i>dz</i>

Tabella n. 17.

Il lituano, come si vede anche dalla tabella, è dal punto di vista ortografico molto regolare, di solito un fonema corrisponde a un grafema e qualche volta a un digramma, ma molto raramente. A differenza come si potrebbe pensare, la resa ortografica dei suoni italiani presenti nella tabella n. 17 o assenti del tutto nell'alfabeto fonetico lituano non crea particolari difficoltà per gli apprendenti lituani, anche se nelle fasi iniziali può capitare qualche errore di questo tipo. Vengono esclusi gli errori dovuti alla formazione del plurale con le terminazioni in -*co/-go; -ca/-ga*:

- la “traslitterazione lituana” delle parole italiane, come ad esempio, *palaci* al posto di *palazzi*, in cui il suono /ts/ viene espresso con la lettera lituana *c* che di norma viene appunto pronunciata /ts/; altri casi: *dispozicione, domenika, stanki, parko, scercavamo, Greko*;
- l'omissione di *i* o *e* dopo *c, g* e *sc*: *gardino* “giardino”, *la doccia* “doccia”; *mi è piacutta* “mi è piaciuta”;
- l'omissione di *h* dopo *c, g* e *sc* prima di *e, i*: *scercavamo* “scherzavamo”;
- la sovraestensione della regola che richiede la lettera *h* dopo *c, g, sc* davanti alle vocali *i* e *e*, ad esempio, *Parighi* oppure *facchio* “faccio”, *piacchiuto* “piaciuto” *noi siamo andati in fretta a casa a lavarchi* “lavarci” o *dopo io ho avuto fame, perchio ho preparato il minestrone, chiocholatto*. D'altra parte, la resa grafica del suono /ʃ/ con *h* può essere dovuta all'influenza dell'inglese che lo esprime con il digramma *ch*. Talvolta la regola viene però sovraestesa anche ai contesti in cui *c* non è seguita né da *i* né da *e*: *ci siamo stanchati; chiocholato*;
- l'aggiunta di *i* al digramma *gn*: *campagnia*.

Si tratta comunque dei casi abbastanza sporadici che nel *corpus* dell'Istituto sono presenti nelle composizioni degli apprendenti del livello A1 o A2, mentre in quelle

dei livelli più avanzati sono quasi del tutto assenti, a parte qualche rara eccezione come *piacchiuto* o *piacutta* oppure *campagnia*. La situazione simile è anche con il *corpus* dell'Università: nella prima rilevazione più di metà degli apprendenti (in totale sono 17) omettono *h* nelle parole “cerchiamo”, “paghi”, mentre nella settima rilevazione soltanto uno omette *h* in “paghi” sebbene l'omissione è più frequente nelle forme nuove e più complesse come “pagheresti”.

Il panorama cambia completamente nel caso delle consonanti geminate che di regola non sono presenti in lituano. Talvolta possono formarsi parole composte o parole con prefissi in cui si incontrano due consonanti o vocali uguali: *aplink* “intorno” + *kelias* “strada” - *aplinkkelis* “la strada intorno a città ossia tangenziale”, *per* + *rašyti* danno luogo a *perrrašyti* “riscrivere”, *iš* + *šukuoti* danno luogo a *iššukuoti* “pettinare per bene”. Il fenomeno è comunque abbastanza raro, inoltre è giustificato dalle regole morfologiche derivazionali, mentre la geminazione consonantica in italiano basata sulle regole morfologiche rappresenta soltanto una piccola parte dei casi possibili che non conoscendo la storia della lingua sono difficili da memorizzare.

Lo scempiamento è, in effetti, uno dei fenomeni più comuni, specialmente nelle fasi iniziali in cui capita che due terzi di consonanti geminate vengono rese scempie. Nei livelli più avanzati lo scempiamento si riduce ma comunque non si estingue del tutto. Si osserva anche il fenomeno contrario, sebbene in misura più ridotta, le consonanti vengono raddoppiate quando la lingua *target* non lo richiede: *pocco*, *carrino*, *ha presso* ecc.

Per quanto riguarda l'accento grafico, quest'ultimo in lituano non è obbligatorio, nonostante l'accento sia libero e talvolta possa spostarsi anche nell'ambito dello stesso paradigma flessivo. Può essere indicato per agevolare la lettura o per evitare un'incomprensione nel caso delle parole omografe, ad esempio, *bálti* (“diventare bianco”) – *baltì* (“bianchi”), ma non è obbligatorio a differenza dell'italiano che richiede l'accento sulle parole tronche, su alcuni monosillabi e su alcuni composti il cui secondo membro è monosillabo.

Nelle composizioni iniziali l'accento viene sistematicamente omissivo, perfino nel caso della copula, anzi alcuni apprendenti accentuano la congiunzione *e*, ma lasciano senza accento grafico la copula che lo richiede.

Le altre differenze fonologiche/ortografiche sono inerenti all'accento grafico, l'apocope, l'elisione, la prostesi e il rafforzamento sintattico. L'accento grafico in lituano non è obbligatorio, nonostante l'accento sia libero e talvolta possa spostarsi anche nell'ambito dello stesso paradigma flessivo. Può essere indicato per agevolare la lettura o per evitare un'incomprensione nel caso delle parole omografe, ad esempio, *bálti* (“diventare bianco”) – *baltì* (“bianchi”), ma non è obbligatorio a differenza dell'italiano che richiede l'accento sulle parole tronche, su alcuni monosillabi e su alcuni composti il cui secondo membro è monosillabo.

L'apocope, sebbene presente in lituano, ad esempio, nell'infinito *eiti* – *eit* “andare”, in alcune forme del verbo al presente: 3a sg. *reikia* – *reik* (“bisogna”), 1a pl. *einame-einam* (“andiamo”), 2a pl. *galite-galit* (“potete”), con alcuni casi: loc. *žalioje pievoje* – *žalioj pievoj* (“in un prato verde”) ecc., si verifica di più nella lingua parlata, non è guidata dalle regole specifiche e normalmente non è obbligatoria senonché la forma apocopata si sia affermata come *target* in seguito al mutamento diacronico.

La geminazione consonantica di regola non è presente in lituano, talvolta possono però formarsi parole composte o parole con prefissi in cui si incontrano due consonanti o vocali uguali: *aplink* “intorno” + *kelias* “strada” - *aplinkkelis* “la strada intorno a città ossia tangenziale”, *per* + *rašyti* danno luogo a *perrašyti* “riscrivere”, *iš* + *šukuoti* danno luogo a *iššukuoti* “pettinare per bene”. Il fenomeno è comunque abbastanza raro, inoltre è giustificato dalle regole morfologiche derivazionali, mentre la geminazione consonantica in italiano basata sulle regole morfologiche rappresenta soltanto una piccola parte dei casi possibili che non conoscendo la storia della lingua sono difficili da memorizzare.

Infine l'elisione, la prostesi e il rafforzamento sintattico sono del tutto assenti in lituano. La maggior parte di queste differenze fonologico-ortografiche regolarmente si riflettono anche nella scrittura degli apprendenti lituani.

4.2 Morfologia del nome

Dal punto di vista semantico nella lingua lituana, come in italiano, sono presenti nomi concreti e nomi astratti, nomi propri e nomi comuni, nomi individuali e nomi collettivi che possono essere numerabili o non numerabili. Dal punto di vista formale entrambe le lingue dispongono dei nomi che possono essere primitivi, derivati,

alterati o composti. Infine dal punto di vista morfologico il lituano condivide con l'italiano le categorie del numero e del genere, mentre la categoria del caso, presente in lituano, in italiano è assente. In effetti, la più evidente differenza tra il sostantivo italiano e quello lituano consiste nel fatto che l'italiano nel passaggio dal latino ha perso alcune caratteristiche morfologiche di tipo flessivo, incrementando la tecnica morfologica di tipo isolante e affidando alcune funzioni svolte dai casi all'ordine delle parole, all'articolo e alle varie preposizioni¹³⁵. Il lituano ha invece conservato la declinazione dei nomi di tipo indoeuropeo¹³⁶. In entrambe le lingue il nome controlla alcuni elementi linguistici che devono essere accordati con il nome: articoli, aggettivi, numerali, participi passati e pronomi in italiano e aggettivi, numerali, participi e pronomi in lituano.

Il lituano come l'italiano ha due numeri: il singolare e il plurale¹³⁷. Entrambe le lingue possiedono due generi: il maschile e il femminile anche se non sempre corrispondenti¹³⁸.

IT	<i>Singolare</i>	<i>Plurale</i>	LT	<i>Singolare (NOM)</i>	<i>Plurale (NOM)</i>
I	-a f. (la rosa) -a m. (il poeta) -ca, -ga m. -ca, -ga f. -ia f. (i tonica) -cia, -gia f. (i solo grafica)	-e f. (le rose) -i m. (i poeti) -chi, -ghi m. -che, -ghe f. -ie f. (i tonica) -cie, -gie (V+c,g) -ce, ge (C+c,g)	I	-(i)as m. -is m. -ys m.	-(i)ai m. -iai m. -iai m.
II	-o m. (il tavolo) -o f. (la mano) -io m. (i tonica) -co, -go m.	-i m. (i tavoli) -i f. (le mani) -ì m. (gli zii) -chi, -ghi	II	-(i)a f. -i f. -ė f.	-(i)os f. -(i)os f. -ės f.

¹³⁵ D'Achille (2007:75).

¹³⁶ Sul punto Poliakovas (2008:185).

¹³⁷ Alcuni dialetti lituani hanno mantenuto anche il duale. Nella lingua standard il duale si è però conservato soltanto in alcune forme del numerale "due" che nell'uso moderno viene ormai considerato come plurale e non duale (Ambrasas 2006:244).

¹³⁸ Una specie di neutro è tuttavia presente in italiano nelle parole maschili singolari con la desinenza in -o che al plurale diventano femminili (*l'uovo* – *le uova*) oppure hanno due diverse uscite: una in -i (maschile), l'altra in -a (femminile), ogniuna con significati e usi peculiari, ad esempio: *il corno* (*i corni/le corna*), *il fondamento* (*i fondamenti/le fondamenta*), *il muro* (*i muri/le mura*), ecc. Tutte le parole di questo tipo in latino erano di genere neutro con la desinenza in plurale -a (*cornua, fundamenta, mura*) (Pallota 108-109, Serianni 2010:103).

	- <i>co</i> , - <i>go</i> m. (N sdruccioli) - <i>o</i> m. (il paio)	- <i>ci</i> , - <i>gi</i> - <i>a</i> f. (le paia)			
III	- <i>e</i> m. (il padre) - <i>e</i> f. (la madre)	- <i>i</i> (i padri) - <i>i</i> (le madri)	III	- <i>is</i> m. - <i>is</i> f.	- <i>ys</i> m. - <i>ys</i> f.
			IV	- <i>us</i> - <i>ius</i>	- <i>ūs</i> - <i>iai</i>
			V	- <i>uo</i> m. - <i>uo</i> , - <i>é</i> f.	- <i>ys</i> m. - <i>ys</i> f.

La tabella mette in evidenza che nonostante in italiano, per segnalare il genere e il numero, ci siano in sostanza soltanto quattro terminazioni *-a*, *-o*, *-e*, *-i*, i paradigmi della formazione del plurale sono assai complicati. Inoltre, è necessario tenere conto che sono presenti anche nomi invariabili il cui genere e il numero morfologicamente vengono espressi soltanto dall'articolo. A causa della polivalenza delle terminazioni per cui il genere e il numero non sono sempre identificabili in base alla desinenza, sono, in effetti, gli articoli a segnalare in modo più eloquente il numero e il genere di un nome, ad eccezione degli articoli *lo* e *la* i quali davanti ad una vocale entrambi si elidono in *l*.

Oltre a indicare il genere e il numero del nome, gli articoli segnalano due opposizioni: “classe” / “membro” e “noto” / “nuovo” (Serriani 2010:162). La “classe” e il “noto” vengono designati dagli articoli determinativi, mentre un “membro” della “classe” e un dato “nuovo” vengono introdotti dall'articolo indeterminativo, senonché la specificazione del nuovo dato lo renda già “noto”, in questo caso si premette l'articolo determinativo. Per introdurre un dato “nuovo” in lituano può essere impiegato il numerale *vienas* (“uno”) – da cui nel passaggio dal latino si è evoluto anche l'articolo indeterminativo italiano – sebbene questo fenomeno si osservi il più delle volte nelle situazioni colloquiali. Mentre per riferirsi a un dato noto si può usare il pronome dimostrativo lituano *tas*, *ta* che può indicare l'oggetto di cui si sta parlando, sostituire l'oggetto menzionato prima e indicare un oggetto già noto¹³⁹. Semanticamente *tas*, *ta* corrisponde a *quello/-a* la cui forma

¹³⁹ Sulle altre funzioni del pronome dimostrativo “tas/ta” vd. Amrazas (2006:262).

corrispondente in latino ha dato anche l'origine all'articolo determinativo in italiano (D'Achille:81).

Inoltre il lituano dispone degli aggettivi determinati che sono formati mediante l'aggiunta delle forme flessive del pronome *jis, ji* ("egli", "ella"): lit. m. *gerasis* (geras + jis: 'buono' + 'egli'), lit. f. *geroji* (gera + ji: 'buona' + 'ella'). Questi aggettivi determinati – che in italiano si traducono appunto premettendo l'articolo determinativo – è indice di specificità e si usano quando si tratta di qualcuno o qualcosa già noto (Ambrazas 2006:57). In ogni caso, l'uso di *vienas* "uno" non corrisponde completamente all'uso dell'articolo indeterminativo come l'uso di *tas, ta* "quello/a" o degli aggettivi determinati non corrisponde pienamente all'uso dell'articolo determinativo, perciò un discente lituano, volendo usarli correttamente, non potrà sempre affidarsi a queste strategie.

La concordanza dell'aggettivo in genere e numero con il nome è presente in entrambe le lingue sia in funzione attributiva (*Mi piace il prato verde* – "Man patinka **žalia** pieva") sia in quella predicativa (*Il prato è verde* – "Pieva yra **žalia**"). In lituano il genere e il numero dell'aggettivo vengono espressi mediante la flessione della desinenza che dipende da una delle tre declinazioni. Le terminazioni che esplicano il genere e il numero in aggettivo italiano corrispondono a quelle del nome -o/-i per maschile, -a/-e per femminile, -e/-i può esprimere entrambi i generi. Inoltre è presente la terminazione in -a sia per maschile sia per femminile che al plurale corrispettivamente escono in -i ed -e, nonché alcune forme invariabili che non variano né per genere né per numero, ad esempio *blu, rosa, lilla, viola*.

I gradi di comparazione dell'aggettivo (comparativo di maggioranza e superlativo) in lituano come in latino si esprimono mediante i suffissi ("kilnus" – "kilnesnis" – "kilniausias" / NOBILIS – NOBILIOR - NOBILISSIMUS). In italiano il grado comparativo viene formato impiegando l'avverbio *più* (di maggioranza: *più alto*) o l'avverbio *meno* (di minoranza: *meno alto*), per comporre il grado superlativo relativo si aggiunge anche l'articolo determinativo (*il più alto*)¹⁴⁰. Il grado superlativo assoluto ha invece conservato il suffisso latino (-issimo; e in alcuni casi -errimo e -entissimo), nonché si sono mantenuti alcuni comparativi e superlativi organici: *maggiore, massimo; minore, minimo; migliore, ottimo;*

¹⁴⁰ In lituano la costruzione con *labiau* "più" e *labiausiai* "il più" si usa per formare i gradi comparativi e superlativi dei participi.

peggiore, pessimo. In lituano non esiste il grado superlativo assoluto. Al posto di esso si usa il superlativo relativo o la costruzione con avverbio *labai* “molto” + aggettivo di grado positivo.

La classificazione dei pronomi coincide in sostanza in entrambe le lingue, con qualche discordanza di carattere teorico¹⁴¹. La differenza principale tra i pronomi italiani e quelli lituani riguarda i pronomi personali. In lituano essi possono esprimere le categorie grammaticali di persona, genere, numero e caso; anche in italiano essi esprimono le stesse categorie, tranne il caso. Nella lingua lituana i pronomi personali possiedono, però, un accento proprio, ossia sono sempre tonici, perciò godono di una certa autonomia all'interno della frase e possono comparire anche in isolamento. I pronomi personali italiani si distinguono, invece, in pronomi liberi e clitici.

I pronomi liberi, detti anche tonici, sono relativamente autonomi rispetto agli altri componenti della frase. Essi hanno due serie di forme, una al nominativo con funzione di soggetto (*io, tu, egli, esso, lui, ella, essa, lei, noi, voi, loro, essi, esse*) e una all'accusativo (*me, te, lui, lei, noi, voi, loro*) con funzione di complemento di oggetto. I pronomi tonici usati per i casi obliqui sono affiancati dalle preposizioni (*di me, a me, con me, ecc.*)¹⁴². Oltre alle forme toniche, le funzioni di complemento di termine e di oggetto vengono espresse tramite i pronomi clitici, ossia le forme atone (*mi, ti, lo, gli, la, le, ci, vi, li, le, loro*) che possiedono una flessione particolare: *mi, ti, ci, vi* corrispondono al dativo e all'accusativo, *lo, la, li, le* – all'accusativo, *gli, le, loro* – al dativo. Si deve nominare anche la particella avverbiale *ne* con cui viene

¹⁴¹ In italiano si distinguono pronomi personali (*io, tu, lui, lei, ecc.*), possessivi (*mio, tuo, suo, ecc.*), dimostrativi (*questo, quello, codesto, ecc.*), indefiniti (*taluni, certuni, chiunque, ognuno, ecc.*), numerali (*uno, due, tre, ecc., il primo, il secondo, il terzo, il doppio, ecc.*), relativi (*chi, che, il, quale, ecc.*), interrogativi ed esclamativi (*chi?, che!, ecc.*). Il lituano in base al significato dei pronomi li divide in quattro gruppi. I pronomi personali includono quelli principali (*aš-io, tu-tu, jis-lui, ji-lei, ecc.*), un pronome riflessivo (*savęs – sé/se stesso*) e i pronomi possessivi (*maniškis – il mio, taviškis – il tuo, ecc.*). Il secondo gruppo è composto dai pronomi dimostrativi (*tas/ta – quello/-a, šis/ši – questo/-a, ecc.*), il terzo da quelli interrogativi-relativi (*kas – chi, che cosa, koks/-ia – quale, ecc.*) e il quarto dai pronomi indefiniti. Questi ultimi vengono ulteriormente divisi in pronomi indeterminati (*kažkas-qualcuno, qualcosa, bet kas, bet kuris – chiunque, ecc.*), distintivi (*vienas/-a – uno/una, kitas/-a – altro/-a, ecc.*), generalizzanti positivi (*kiekvienas/-a – ogni, ciascuno/-a, visas/-a – tutto/-a, ecc.*), generalizzanti negativi (*niekas – nessuno, niente, nè vienas – neanche uno/-a, ecc.*) e pronomi enfatici (*pats/pati – stesso*). Il confronto mette in evidenza che il pronome lituano non comprende i numerali perché questi costituiscono una parte del discorso a se stante, ma le altre categorie in entrambe le lingue in sostanza si sovrappongono.

¹⁴² Talvolta i pronomi di complemento in forma tonica (*me, te, lui, lei, loro*) possono assumere anche la funzione del soggetto al posto di *io, tu, egli, esso, ella, essa, essi, esse*, per esempio quando il pronome personale è introdotto da *come* (*Penso come te*).

formato il genitivo e per significato corrisponde a *di lui, di lei, di loro; da lui, da lei, da loro* (Sensini 1997:205).

Sono presenti inoltre i pronomi personali riflessivi *sé* e *si* che in parte coincidono con il pronome riflessivo lituano *savęs*. A differenza di quest'ultimo che si usa in funzione di complemento per prima, seconda e terza persona singolare e plurale quando si fa riferimento allo stesso individuo del soggetto, la forma tonica *sé* e quella atona *si* vengono usate soltanto per la terza persona singolare e plurale.

I pronomi personali atoni non vengono affiancati dalle preposizioni possono, però, essere combinati tra di loro. Oltre ai pronomi personali atoni che vengono modificati, il primo componente della coppia può essere costituito dal pronome riflessivo e il secondo dalla particella avverbiale *ne*. Seguendo la formula: *mi ti ci vi gli le si + lo la li le ne* si compongono varie coppie (*me lo, te la, se li, ce le, ve ne, gliela, gliene, ecc.*)¹⁴³.

Per quanto riguarda la funzione allocutiva in lituano il pronome della seconda persona singolare “tu” (*tu*) è usato, di norma, per rivolgersi alle singole persone con cui si è in rapporto di confidenza, il pronome della seconda persona plurale “voi” (*voi*) si usa, invece, per rivolgersi sia ad una sola persona che a più persone nei contesti formali.

La categoria dei pronomi personali lituani è, come si vede dalle tabelle, abbastanza regolare. L'uso dei pronomi personali in italiano è più complesso per la presenza dei pronomi tonici e quelli atoni, le cui funzioni si sovrappongono, ma un contesto particolare può richiedere una forma e non un'altra che può portare alla confusione delle forme toniche e quelle atone in funzione di complemento. Invece l'uso del riflessivo *sé* e *si* 3a sg. e pl., a causa dell'interferenza della L1, può essere sovraesteso a tutte le persone.

maschile/femminile		1a persona sg.		2a persona sg.		
	lituano	italiano		lituano	italiano	
		forme toniche	forme atone		forme toniche	forme atone
Nom.	<i>aš</i>	<i>io (me)</i>		<i>tu</i>	<i>tu (te)</i>	
Gen.	<i>manęs</i>	<i>me*</i>		<i>tavęs</i>	<i>te*</i>	
Dat.	<i>man</i>	<i>me*</i>	<i>mi</i>	<i>tau</i>	<i>te*</i>	<i>ti</i>
Acc.	<i>mane</i>	<i>me</i>	<i>mi</i>	<i>tave</i>	<i>te</i>	<i>ti</i>

¹⁴³ P. Tekovčić, op. cit., p. 255.

Strum.	<i>manimi</i>	<i>me*</i>		<i>tavimi</i>	<i>te*</i>	
Loc.	<i>manyje</i>	<i>me*</i>		<i>tavyje</i>	<i>te*</i>	

* Per esprimere le funzioni grammaticali di questi casi i pronomi tonici devono essere affiancati dalle preposizioni.

maschile/femminile		1a persona pl.		2a persona pl.		
	lituano	italiano		lituano	italiano	
		forme toniche	forme atone		forme toniche	forme atone
Nom.	<i>mes</i>	<i>noi</i>		<i>jūs</i>	<i>voi</i>	
Gen.	<i>mūsų</i>	<i>noi*</i>		<i>jūsų</i>	<i>voi*</i>	
Dat.	<i>mums</i>	<i>noi*</i>	<i>ci</i>	<i>jums</i>	<i>voi*</i>	<i>vi</i>
Acc.	<i>mus</i>	<i>noi</i>	<i>ci</i>	<i>jus</i>	<i>voi</i>	<i>vi</i>
Strum.	<i>mumis</i>	<i>noi*</i>		<i>jumis</i>	<i>voi*</i>	
Loc.	<i>mumyse</i>	<i>noi*</i>		<i>jumyse</i>	<i>voi*</i>	

		3a persona maschile sg.		3a persona femminile sg.		
g r e	lituano	italiano		lituano	italiano	
		forme toniche	forme atone		forme toniche	forme atone
Nom.	<i>jis</i>	<i>egli, esso, lui</i>		<i>ji</i>	<i>ella, essa, lei</i>	
Gen.	<i>jo</i>	<i>lui, esso*</i>	<i>ne</i>	<i>jos</i>	<i>essa, lei*</i>	<i>ne</i>
Dat.	<i>jam</i>	<i>lui, esso*</i>	<i>gli</i>	<i>jai</i>	<i>essa, lei*</i>	<i>le</i>
Acc.	<i>jį</i>	<i>lui</i>	<i>lo</i>	<i>ją</i>	<i>lei</i>	<i>la</i>
Strum.	<i>juo</i>	<i>lui, esso *</i>		<i>ja</i>	<i>essa, lei*</i>	
Loc.	<i>jame</i>	<i>lui, esso *</i>		<i>joje</i>	<i>essa, lei*</i>	

		3a persona maschile pl.		3a persona femminile pl.		
	lituano	italiano		lituano	italiano	
		forme toniche	forme atone		forme toniche	forme atone
Nom.	<i>jie</i>	<i>essi, loro</i>		<i>jos</i>	<i>esse, loro</i>	
Gen.	<i>jų</i>	<i>essi, loro*</i>	<i>ne</i>	<i>jų</i>	<i>esse, loro*</i>	<i>ne</i>
Dat.	<i>jiems</i>	<i>essi, loro*</i>	<i>loro</i>	<i>joms</i>	<i>esse, loro*</i>	<i>loro</i>
Acc.	<i>juos</i>	<i>loro</i>	<i>li</i>	<i>jas</i>	<i>loro</i>	<i>le</i>
Strum.	<i>jais</i>	<i>essi, loro*</i>		<i>jomis</i>	<i>esse, loro*</i>	
Loc.	<i>juose</i>	<i>essi, loro*</i>		<i>jose</i>	<i>esse, loro*</i>	

maschile/femminile		3a persona		
		lituano	italiano	
			forme toniche	forme atone
Nom.		-	-	-
Gen.		<i>savęs</i>	<i>sé*</i>	
Dat.		<i>sau</i>	<i>sé*</i>	<i>si</i>
Acc.		<i>save</i>	<i>sé</i>	<i>si</i>
Strum.		<i>savimi</i>	<i>sé*</i>	
Loc.		<i>savyje</i>	<i>sé*</i>	

4.3 Il verbo

Il verbo sia in lituano che in italiano presenta le categorie dell'aspetto, del modo e del tempo, nonché della persona, del numero, della diatesi e in parte del genere. In entrambe le lingue vengono distinti i verbi transitivi che ammettono un complemento oggetto e i verbi intransitivi che non lo ammettono. Come verbo copulativo il lituano impiega soltanto il verbo *essere* che può essere sottinteso e non espresso ortograficamente. Non esiste corrispondenza al predicato di esistenza "c'è".

In lituano la gran parte dei verbi può avere sia l'aspetto perfettivo che quello imperfettivo, taluni invece al presente sono imperfettivi, mentre al passato e al futuro sono perfettivi, infine in alcuni verbi l'aspetto perfettivo può essere segnalato aggiungendo un prefisso al verbo. In italiano l'aspetto perfettivo di solito viene espresso con passato remoto, mentre l'imperfettivo con l'imperfetto e la perifrasi di *stare* + gerundio, oppure possono essere espressi ricorrendo a mezzi lessicali o derivativi (Serianni 2010:390-391).

L'italiano dispone di quattro modi finiti: l'indicativo, il condizionale, il congiuntivo e l'imperativo e alcuni modi indefiniti: l'infinito, il participio e il gerundio. In lituano è invece assente il condizionale, mentre ai modi indefiniti presenti in italiano si aggiunge il semiparticípio¹⁴⁴. Il modo indicativo in entrambe le lingue in questione esprime, di norma, le azioni considerate dall'enunciatore come reali. In lituano esse possono essere rappresentate in tutti i tempi semplici che sono quattro: il presente, il preterito, l'imperfetto e il futuro; in italiano vengono espresse

¹⁴⁴ Le grammatiche moderne aggiungano il quarto modo verbale, denominato relativo o indiretto che si usa per esprimere le azioni non vissute direttamente dall'enunciatore che ne è venuto a conoscenza tramite altre persone o fonti informative, e non è sicuro della loro autenticità (Ambrasas 2006:310-312).

tramite otto tempi di cui quattro sono semplici: il presente, l'imperfetto, il passato remoto e il futuro, e quattro sono composti: il passato prossimo, il trapassato prossimo, il trapassato remoto e il futuro anteriore. Anche in lituano ci sono dei tempi composti perifrastici (verbo ausiliare *būti* "essere" + participio), hanno però l'impiego minore¹⁴⁵.

Le funzioni del presente e del futuro indicativo semanticamente quasi del tutto corrispondono in entrambe le lingue, tranne che il presente indicativo lituano copre anche le funzioni del congiuntivo presente. L'imperfetto lituano corrisponde alla funzione semantica iterativa dell'imperfetto italiano (*leggevo* cioè *ero solito leggere*). Il preterito ha la funzione non iterativa dell'imperfetto italiano e quelle del passato prossimo e del passato remoto. Il modo congiuntivo lituano semanticamente corrisponde al condizionale e al congiuntivo imperfetto, mentre l'imperativo lituano corrisponde in sostanza a quello italiano (vd. Michellini 2007:92). La concordanza dei tempi in lituano non è prevista.

La categoria del numero, nei modi finiti in lituano, viene espressa morfologicamente soltanto dalla 1a e dalla 2a persona singolare e plurale, mentre la 3a persona si serve della stessa forma sia al singolare che al plurale. Il pronome personale di solito viene omissso con la 1a e la 2a persona singolare e plurale, specialmente in lingua parlata. Il nome o il pronome della 3a persona può essere omissso soltanto se è sottointeso.

La diatesi può essere attiva, passiva e riflessiva: tutte e tre forme sono presenti sia in lituano che in italiano. La peculiarità dei verbi riflessivi lituani concerne il pronome personale che rimane *si* per tutte le tre persone sia al singolare che al plurale: *aš prausiuosi* "mi lavo", *tu prausiesi* "ti lavi" ecc. Il passivo come in italiano si costruisce con l'ausiliare *essere*, che però spesso rimane inespresso in lituano, e il participio passivo presente o passato. I participi inoltre in entrambe le lingue

¹⁴⁵ I tempi composti perifrastici (verbo ausiliare *būti* "essere" + participio) formano quattro gruppi diversi i quali a loro volta presentano tempi e modi diversi a seconda della voce di *essere* impiegata. Il primo gruppo (*essere* + participio attivo presente) semanticamente corrisponde alla costruzione italiana *stare per fare qcs*, il secondo (*essere* + participio attivo passato) può avere le funzioni del passato prossimo, trapassato prossimo, futuro anteriore, nonché del congiuntivo trapassato delle frasi ipotetiche; il terzo (*essere* + participio passivo presente) indica l'azione che il soggetto sta/stava/starà subendo; infine il quarto gruppo (*essere* + participio passivo passato) corrisponde alla forma passiva del verbo italiano e indica l'azione che il soggetto ha/aveva subito o subirà.

vengono accordati per il genere e per il numero, nonché per il caso in lituano, con il nome.

4.4 Sintassi

La scomparsa dei casi nel passaggio dal latino all'italiano ebbe le conseguenze che in grosso modo costituiscono le maggiori differenze tra il lituano e l'italiano: l'ordine delle parole più rigido, l'uso delle preposizioni per i casi obliqui: genitivo, dativo, strumentale, locativo) e lo sviluppo degli articoli.

Nonostante l'ordine dei costituenti in lituano sia abbastanza libero il posto abituale dell'aggettivo è prima del nome. Gli aggettivi in italiano si raggruppano in due categorie: qualificativi e determinativi (o indicativi). Gli aggettivi indicativi, che in lituano sono qualificati come pronomi dimostrativi, in entrambe le lingue si usano allo stesso modo, ossia vengono generalmente posti davanti al nome (*Mi piace questo prato* – “Man patinka **ši** pieva). Invece l'aggettivo qualificativo in italiano generalmente si colloca dopo il nome, talvolta può però posizionarsi anche davanti il nome, mentre in lituano di solito si premette al nome (*un uomo povero e un pover'uomo* – “vargšas žmogus“). Quando l'aggettivo segue il nome ha un valore distintivo e restrittivo, ovvero un significato diretto: *un uomo povero* – un uomo non ricco; quando precede il nome l'aggettivo qualificativo acquisisce, invece, un valore descrittivo e viene percepito in senso traslato: *un pover'uomo* – un uomo che suscita commiserazione per la sua indigenza, infelicità, sfortuna o per un altro motivo. Non tutti gli aggettivi possono essere collocati sia prima che dopo il nome, anzi alcuni si usano per lo più davanti al nome e tendono ad esprimere una caratteristica generica; gli altri si pongono dopo il nome e indicano una caratteristica più specifica.

La posizione dei pronomi personali di forma tonica è relativamente libera, perché, come si è menzionato, sono dotati di accento proprio, ciò nonostante la posizione comune, nella funzione di complemento, è dopo il verbo. Le particelle pronominali atone, in quanto prive di accento proprio, si collocano sempre vicino al verbo, di norma lo precedono, a meno che il verbo non sia al modo imperativo, participio, gerundio o infinito, in questi casi possono diventare enclitici formando con il verbo un'unica parola (*prendimelo*).

Il lituano, come l'italiano, per quanto concerne i pronomi tonici di complemento, preferisce la posposizione dei pronomi personali dei casi diversi dal nominativo. Si collocano, comunque, anche prima del verbo assumendo in tal caso una connotazione particolare. Le combinazioni pronominali grammaticalmente sono possibili anche in lituano ma, prima di tutto, i componenti rimangono sempre staccati, inoltre dal punto di vista stilistico sono da evitare a causa dell'effetto di allitterazione che si crea soprattutto in terza persona (“jam ją” *gliela*, “jai juos” *glieli*, ecc.).

BIBLIOGRAFIA:

Adjemian (1976), "On the nature of interlanguage systems", *Language Learning* 26:297-320.

Ambrazas V. (a cura di), *Dabartinės lietuvių kalbos gramatika*, Vilnius, Mokslo ir enciklopedijų leidybos institutas, 2006.

Andorno C., *Sviluppare la competenza (meta)linguistica. Spunti e suggerimenti dalla linguistica acquisizionale*, in Valentini A., Costa R.B., Piantoni M. (2005), *Insegnare ad imparare in italiano L2: le abilità di studio per la scuola e per l'università*, Atti del Convegno-Seminario Bergamo, 14-16 giugno 2004, Guerra Edizioni, Perugia.

Balboni P. E., *Didattica dell'italiano a stranieri*, Bonacci, Roma 1994.

Banfi E. (a cura di), *La formazione dell'Europa linguistica*, Firenze, La nuova Italia, 1993.

Bailey N. Madden C., Krashen S. (1974), "Is there a 'natural sequence' in adult second language learning?", *Language Learning* 21:235-243

Bardovi-Harlig K. (2007), *One Functional Approach to Second Language*, in VanPatten B., Williams J. (eds.), pp. 57-77.

Bardovi-Harlig (1987), "Markedness and salience in second language acquisition", *Language Learning* 37: 385-407.

Beccaria G. L., *Dizionario di linguistica e di filologia, metrica, retorica*, Torino, Einaudi, 2004.

Beckner *et al.* (2009), "Language Is a Complex Adaptive System: Position Paper", *Language Learning* 59:suppl.1, pp. 1-26.

Beretta (1991), "Theory construction in SLA: complementarity and opposition", *Studies in Second Language Acquisition* 13: 283-303.

Bernini G., Spreafico L., Valentini A. (a cura di), *Competenze lessicali e discorsive nell'acquisizione di lingue seconde*, Atti del Convegno Bergamo, 8-10 giugno 2006, Guerra, Perugia 2008.

Berruto (2011), *Enciclopedia dell'italiano*:

http://www.treccani.it/enciclopedia/varieti_%28Enciclopedia_dell%27Italiano%29/

Bettoni C. (2001), *Imparare un'altra lingua : lezioni di linguistica applicata*, Laterza, Roma.

Bettoni, Di Biase, Ferraris (2008)

- Bettoni (2010). Relazione durante EUROSOLA 20.
- Borneto C. S. (a cura di), *C'era una volta il metodo: tendenze attuali nella didattica delle lingue straniere*, Carocci, Roma 1998.
- Brown R., Fraser C. (1963), *The acquisition of syntax*, in Cofer Ch. N., Musgrave B. S., *Verbal Behavior and Learning*, McGraw-Hill Book Company, New York.
- Byram (2000)
- Chini M. (2005), *Che cos'è la linguistica acquisizionale*, Carocci, Roma.
- Chomsky N., *Generative Grammar: its basis, development and prospect*, Kyoto University of foreign studies, Kyoto 1987.
- Chomsky (1980): trad it. *Regole e rappresentazioni* (2008), a cura di Giuseppe Gallo Ciliberti A., *Manuale di glottodidattica*, La nuova Italia, Firenze 1994.
- Collentine (2004), *Studies in Second Language Acquisition*
- Collentine e Freed (2004), *Studies in Second Language Acquisition*
- Cook V., *Experimental Approaches to Second Language Learning*, Pergamon Press, Oxford 1986.
- Corder S. (1981), *Error analysis and interlanguage*, Oxford University Press, Oxford.
- Costa R. B., Grassi R., Ghezzi C. (a cura di) (2008), *Dagli studi sulle sequenze di acquisizione alla classe di italiano L2*, Atti del Convegno-Seminario Bergamo, 19-21 giugno 2006, Guerra, Perugia.
- Danesi M., Di Pietro R. J., *Contrastive Analysis for the Contemporary Second Language Classroom*, The Ontario Institute for Studies in Education, Toronto, Ontario 1991; trad. it. Gasparini C., *L'analisi contrastiva per l'insegnamento della seconda lingua*, Armando, Roma 2001.
- Dardano M., Trifone P., *La nuova grammatica della lingua italiana*, Milano, Zanichelli, 2007.
- De Marco A., *Manuale di glottodidattica*, Carocci, Roma 2000.
- Dewey (2004), *Studies in Second Language Acquisition*
- Diadori P.A. (a cura di), *Insegnare italiano a stranieri*, Le Monnier, Firenze 2001.
- Díaz-Campos (2004), *Studies in Second Language Acquisition*
- Dickerson (1975)

- Dini P. U., *L'anello baltico. Profilo delle nazioni baltiche. Lituania, Lettonia, Estonia*, Genova, Marietti, 1991.
- Dini P. U., *Le lingue baltiche*, Firenze, La Nuova Italia, 1997.
- Dini P. U., *Case-Studies from Earliest Baltic Linguistics (16th Century)*, in *Language, Scripts and Linguistic Genealogy*, p. 43.
http://www.stm.unipi.it/programmasocrates/cliohnet/books/language2/04_Dini%201.pdf
- Dulay H., Burt M., Krashen S. (1985), *La seconda lingua*, Il Mulino, Bologna.
- Ellis R. (2008), *Second Language Acquisition*, (2nd ed.), Oxford University Press, Oxford.
- Ellis R. (1994), *Second Language Acquisition*, (1st ed.), Oxford University Press, Oxford.
- Favaro G., *Insegnare italiano agli alunni stranieri*, La Nuova Italia, Firenze 2002.
- Freddi G. (a cura di), *L'insegnamento della lingua-cultura italiana all'estero. Aspetti glottodidattici*, Le Monnier, Firenze 1987.
- Freed, Segalowitz, Dewey (2004), *Studies in Second Language Acquisition*
- Fries C. (1953), *Teaching and learning English as a foreign language*, University of Michigan press, Ann Arbor.
- Gass S., Selinker L., *Language Transfer in Language Learning*, Newbury House, Rowley 1983.
- Gass S., Selinker L. (2008), *Second language acquisition: an introductory course*, Routledge, London.
- Giacalone Ramat A. (1986), *L'apprendimento spontaneo di una seconda lingua*, Bologna, Il Mulino.
- Giacalone Ramat A. (a cura di) (2003), *Verso l'italiano. Percorsi e strategie di acquisizione*, Carocci, Roma.
- Giacalone Ramat A. (1993) *L'italiano di stranieri*, in A.A.Sobrero (a cura di), *Introduzione all'italiano contemporaneo*, vol. 2, *La variazione e gli usi*, Laterza, Roma-Bari, pp. 341-410.
- Gimbutas M., *The Balts*, London, Thames and Hudson, 1963.
- Giovanardi C., Trifone P. (2010), *L'inchiesta Italiano 2010. Anteprima di alcuni risultati*, in *Italiano LinguaDue*, n. 2, 148-155.

- Gobbis A. (2011), *La lingua italiana parlata e scritta dagli studenti usbecchi: analisi di possibili interferenze con la loro lingua madre*, in *Italiano LinguaDue*, vol. 3, n. 1. 147-159.
- Goldschneider, DeKeyser (2001)
- Grandi N., *Fondamenti di tipologia linguistica*, Roma, Carocci, 2003.
- Gregg K. (1984), *Krashen's monitor and Occam's razor*, in *Applied Linguistics* 5, 79-100.
- Klein W. (1986), *Second Language Acquisition*, Cambridge University Press, Cambridge.
- Klein W., Perdue C. (1997), *Utterance structure*, in C. Perdue (Ed.), *Adult language acquisition: Cross-linguistic perspectives: Vol. 2 The results*, Cambridge: Cambridge University Press, pp. 3-40.
- Klein, W., Dietrich, R., & Noyau, C. (1995), *Conclusions*, in R. Dietrich, W. Klein, & C. Noyau (Eds.), *The acquisition of temporality in a second language*, Amsterdam: Benjamins, pp. 261-280.
- Klein W. (1986), *Second Language Acquisition*, Cambridge University Press, Cambridge.
- Kreisberg A., Marini C. (2009), *Su alcune peculiarità dell'italiano delle "nonne coraggio" ucraine. L'uso delle categorie verbali*. in: *SLI 52: Alloglossie e comunità alloglotte nell'Italia contemporanea. Teorie, applicazioni, prospettive*, pp.353-364.
- Jarvis S., Pavlenko A. (2008), *Crosslinguistic Influence in Language and Cognition*, Routledge, New York.
- Lado R. (1957), *Linguistics across cultures*, The University of Michigan press, Ann Arbor.
- Lado R., Fries C. Ch. (1964), *English pattern practices: establishing the patterns as habits*, The University of Michigan press, Ann Arbor.
- Larsen-Freeman D., Long M. H. (1991), *An introduction to second language acquisition research*, Longman, New York.
- Marazzini C. (2002), *La lingua italiana: Profilo storico*, ed. 2, Bologna, Il Mulino.
- Mazzini I., *Storia della lingua Latina e del suo contesto*, Roma, Salerno Editrice, 2007.

- Meillet A., *Les dialectes indo-européens*, Paris, Librairie ancienne Honoré Champion, 1908.
- Mitchell R., Myles F. (1998), *Second language learning theories*, Arnold, London.
- Odlin T. (1990), *Language Transfer: Cross-linguistic influence in language learning*, Cambridge, Cambridge University Press.
- Ortega (2011), *Second Language Acquisition*, in J. Simpson (ed.), *Handbook of applied linguistics*, Routledge, New York, 171-184.
- Pallotti G. (2006), *La seconda lingua*, Bompiani, Roma.
- Patota G. (2002), *Lineamenti di grammatica storica dell'italiano*, Bologna, Il Mulino.
- Pienemann M., *Language processing and second language development: processability theory*, Benjamins, Amsterdam 1998.
- Pienemann, Johnston, Brindley (1988)
- Poliakovas O. (2008), *Pasaulis ir lietuvių kalba*, Enciklopedija, Vilnius.
- Sabaliauskas A. (1986), *Mes baltai*, Kaunas, Šviesa.
- Salvi G., Vanelli L. (2004), *Nuova grammatica italiana*, Bologna, Il Mulino.
- Selinker L. (1992), *Rediscovering interlanguage*, Longman, New York.
- Sensini M. 2010, *La grammatica della lingua italiana*, Milano, Mondadori.
- Serianni L. (2010), *Grammatica italiana*, UTET, Torino.
- Serianni L., Antonelli G. (2006), *L'italiano: istruzioni per l'uso*, Milano, Mondadori.
- Serianni L. (2002), *La lingua nella storia d'Italia*, Roma, Società Dante Alighieri.
- Schwartz B., Gubala-Ryzak M. (1992), "Learnability and grammar reorganization in L2A: against negative evidence causing the unlearning of verb movement", in *Second Language Research* 8: 1-38.
- Schwarze C., *Grammatica della lingua italiana*, Roma, Carocci, 2009.
- VanPatten B., Williams J. (eds.) (2007), *Theories in Second Language Acquisition: An Introduction*, Lawrence Erlbaum, Mahwah (NJ).
- Vedovelli M., *Guida all'italiano per stranieri*, Carocci, Roma 2002.
- Vedovelli M., *L'italiano degli stranieri*, Carocci, Roma 2002.
- Vėlius N. (a cura di), *Baltų religijos ir mitologijos šaltiniai, I*, Vilnius, Mokslo ir enciklopedijų leidybos institutas, 2005.

Villar F., *Los indoeuropeos y los orìgenes de Europa. Lenguaje e historia*, II ed., Madridi, Gredos. Trad. it. *Gli indoeuropei e le origini dell'Europa*, D. Siviero, Bologna, Mulino, 1997.

Von Stutterheim, Klein W. (1987), *Concept oriented approach*, in C. W. Pfaff (Ed.), *First and second language acquisition processes*, MA:Newbury House, Cambridge.

Weinrich U., *Languages in contact: findings and problems*, Mouton, The Hague 1963; trad. it. A cura di Orioles V., *Lingue in contatto*, UTET, Torino 2008.

Zinkevičius Z., *Lietuvių kalbos istorija. I. Lietuvių kalbos kilmė*, Vilnius, Mokslas, 1984.

Zinkevičius 1997, DIENOVIDIS, 1997/01/10, N. 2; <http://pirmojknyga.mch.mii.lt/Leidiniai/Dienovidis/knyga4.lt.htm>).

Žindžiūtė Michelinì B., *Grammatica della lingua lituana*, Vilnius, Versus aureus, 2007.

Common European Framework for Language: Learning, Teaching, Assessment, Council for Cultural Co-operation, Modern Languages Division, Strasbourg 2001 (versione italiana: *Quadro comune europeo di riferimento per le lingue: apprendimento, insegnamento, valutazione*, La Nuova Italia, Firenze 2002) www.coe.int.