

Libreremo

Questo libro è il frutto di un percorso di lotta per l'accesso alle conoscenze e alla formazione promosso dal **CSOA Terra Terra**, **CSOA Officina 99**, **Get Up Kids!**, **Neapolis Hacklab**. Questo libro è solo uno dei tanti messi a disposizione da **LIBREREMO**, un portale finalizzato alla condivisione e alla libera circolazione di materiali di studio universitario (e non solo!).

Pensiamo che in un'università dai costi e dai ritmi sempre più escludenti, sempre più subordinata agli interessi delle aziende, **LIBREREMO** possa essere uno strumento nelle mani degli studenti per riappropriarsi, attraverso la collaborazione reciproca, del proprio diritto allo studio e per stimolare, attraverso la diffusione di materiale controinformativo, una critica della proprietà intellettuale al fine di smascherarne i reali interessi.

I diritti di proprietà intellettuale (che siano brevetti o copyright) sono da sempre – e soprattutto oggi - grosse fonti di profitto per multinazionali e grandi gruppi economici, che pur di tutelare i loro guadagni sono disposti a privatizzare le idee, a impedire l'accesso alla ricerca e a qualsiasi contenuto, tagliando fuori dalla cultura e dallo sviluppo la stragrande maggioranza delle persone. Inoltre impedire l'accesso ai saperi, renderlo possibile solo ad una ristretta minoranza, reprimere i contenuti culturali dal carattere emancipatorio e proporre solo contenuti inoffensivi o di intrattenimento sono da sempre i mezzi del capitale per garantirsi un controllo massiccio sulle classi sociali subalterne.

L'ignoranza, la mancanza di un pensiero critico rende succubi e sottomette alle logiche di profitto e di oppressione: per questo riappropriarsi della cultura – che sia un disco, un libro, un film o altro – **è un atto cosciente caratterizzato da un preciso significato e peso politico**. Condividere e cercare canali alternativi per la circolazione dei saperi significa combattere tale situazione, apportando benefici per tutti.

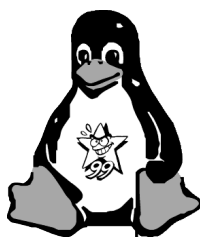
Abbiamo scelto di mettere in condivisione proprio i libri di testo perché i primi ad essere colpiti dall'attuale repressione di qualsiasi tipo di copia privata messa in atto da SIAE, governi e multinazionali, sono la gran parte degli studenti che, considerati gli alti costi che hanno attualmente i libri, non possono affrontare spese eccessive, costretti già a fare i conti con affitti elevati, mancanza di strutture, carenza di servizi e borse di studio etc...

Questo va evidentemente a ledere il nostro diritto allo studio: le università dovrebbero fornire libri di testo gratuiti o quanto meno strutture e biblioteche attrezzate, invece di creare di fatto uno sbarramento per chi non ha la possibilità di spendere migliaia di euro fra tasse e libri originali... Proprio per reagire a tale situazione, senza stare ad aspettare nulla dall'alto, invitiamo tutt* a far circolare il più possibile i libri, approfittando delle enormi possibilità che ci offrono al momento attuale internet e le nuove tecnologie, appropriandocene, liberandole e liberandoci dai limiti imposti dal controllo repressivo di tali mezzi da parte del capitale.

Facciamo fronte comune davanti ad un problema che coinvolge tutt* noi! Riappropriamoci di ciò che è un nostro inviolabile diritto!



Get Up Kids
www.getupkids.org



Neapolis Hacklab
www.neapolishacklab.org



csOA Terra Terra
www.csOaterraterra.org



csOA Officina 99
www.officina99.org

www.libreremo.org


© 2001, Gius. Laterza & Figli

Prima edizione gennaio 2001
Seconda edizione giugno 2001

Camilla Bettoni

Imparare un'altra lingua

Lezioni di linguistica applicata

 *Editori Laterza*



Proprietà letteraria riservata
Gius. Laterza & Figli Spa, Roma-Bari

Finito di stampare nel maggio 2001
Poligrafico Dehoniano -
Stabilimento di Bari
per conto della
Gius. Laterza & Figli Spa
CL 20-6227-5
ISBN 20-6227-8

È vietata la riproduzione, anche parziale, con qualsiasi mezzo effettuata, compresa la fotocopia, anche ad uso interno o didattico.

Per la legge italiana la fotocopia è lecita solo per uso personale *purché non danneggi l'autore*. Quindi ogni fotocopia che eviti l'acquisto di un libro è illecita e minaccia la sopravvivenza di un modo di trasmettere la conoscenza.

Chi fotocopie un libro, chi mette a disposizione i mezzi per fotocopiare, chi comunque favorisce questa pratica commette un furto e opera ai danni della cultura.

Prefazione

Imparare un'altra lingua è oggi, per una ragione o per l'altra, necessario per molti e utile per tutti. Per alcuni è un gioco affascinante e stimolante, per altri un dovere arduo e noioso, per tutti un compito complesso e lento. Prima ancora di chiederci come si possa intraprenderlo con il massimo rendimento e la minima pena, dobbiamo chiederci in che cosa consista, come avvenga il processo di apprendimento. Una volta che lo abbiamo capito lo possiamo affrontare con più efficienza. Invece di concentrarci con costante frustrazione su tutto quello che ancora ci manca per usare la nuova lingua tanto perfettamente quanto la madrelingua, apprezzeremo senza remore l'efficacia di quello che sappiamo, tanto o poco che sia. Questo atteggiamento positivo avrà il vantaggio non solo di rendere meno faticoso il processo di apprendimento, ma anche di innescare un circolo virtuoso: più fiducia vuole dire più uso, che a sua volta vuole dire più apprendimento.

Scopo ultimo del libro è quindi quello di facilitare l'apprendimento di una nuova lingua, per cui è rivolto a tutti gli apprendenti. Tra questi, sono privilegiati i lettori colti di qualsiasi formazione (letteraria, scientifica, tecnica, ecc.), curiosi di fatti linguistici in generale e di quelli che stanno vivendo (o subendo) con la nuova lingua in particolare, ma non specialisti. Altri lettori privilegiati sono gli studenti universitari dei corsi di laurea in lingue, che dello studio linguistico hanno fatto una scelta professionalizzante. Per loro, la riflessione sistematica è obbligatoria. Tuttavia, oggi essi provengono da vari tipi di scuola e hanno formazioni alquanto diverse, per cui troveranno qui una prima, generale e graduale introduzione alle più impegnative e detta-

gliate letture che affronteranno poi da specialisti. Anche agli insegnanti (o futuri insegnanti) di lingue è rivolto il libro. Se questi non vi troveranno informazioni direttamente usufruibili in classe, sarà l'identificazione con gli apprendenti che ispirerà loro comportamenti più efficaci nell'assecondare (o almeno nel non ostacolare) l'apprendimento naturale. Per loro, il libro è inteso come introduzione al 'glottoapprendimento', necessariamente complementare alle più reperibili introduzioni alla glottodidattica, sia nei corsi di abilitazione sia in quelli di aggiornamento.

Scopo immediato del libro è quello di illustrare e spiegare il processo di apprendimento. Se imparare un'altra lingua è compito complesso per l'apprendente, capirne il processo è compito ancora più complesso per il ricercatore. Infatti, anche dopo una trentina di anni di ricerca, le certezze universalmente condivise sono ancora poche. Al lettore attento e curioso non possiamo dunque offrire solo i risultati raggiunti, ma dobbiamo includere anche alcune considerazioni che contestualizzino gli studi scientifici, altrimenti ne rimarrebbero incomprensibili le enfasi e le lacune. In questo senso, il libro si offre come un panorama completo del campo di studio. Tuttavia, data la sua natura essenzialmente introduttiva, questo panorama non vuole certo essere esaustivo di temi e di problemi, quanto offrirne un'illustrazione rappresentativa. La cernita, a volte anche drastica, è senz'altro guidata più dall'intento applicativo che da quello speculativo, ma insieme anche dalla convinzione che non ci sia niente di così pratico come una buona teoria.

I principi che governano l'apprendimento di una lingua diversa da quella materna, e che la ricerca vuole scoprire, hanno regolarità universale, per cui in teoria l'esemplificazione di questo processo può usare qualsiasi lingua. In pratica, però, è inevitabilmente l'inglese la lingua più usata qui, perché è di gran lunga quella più documentata negli studi, più frequentemente oggetto di apprendimento da parte dei lettori italiani, o comunque più facilmente decifrabile tra le straniere. Tuttavia, ogni volta che è possibile, viene usato anche l'italiano. Questo non solo perché gli studi che ne documentano l'apprendimento sono ormai sufficientemente avanzati, e perché è la lingua più decifrabile in assoluto dal lettore, ma anche perché, tra gli insegnanti che abbiamo incluso come categoria privilegiata cui è rivolto il libro, un

gruppo particolarmente importante è costituito da quelli che insegnano la propria lingua madre. Per loro, che non vivono (o non hanno recentemente vissuto) l'apprendimento di un'altra lingua in prima persona, l'identificazione con il punto di vista dell'apprendente è cruciale per evitare di sottovalutarne le difficoltà che incontra e gli sforzi che deve fare per superarle. Oltre l'inglese e l'italiano, infine, figureranno anche alcune tra le lingue indoeuropee più studiate e note.

Per rendere più accessibile la materia al lettore non specialista è stato compiuto uno sforzo particolare. L'informazione più astratta è illustrata quanto più concretamente possibile, l'esemplificazione è abbondante, la scrittura tende a essere piana, schemi e figure accompagnano il testo, e i termini tecnici vengono man mano spiegati. Tutto questo però senza fare troppe concessioni semplicistiche.

Ringrazio gli amici-colleghi Bruno Di Biase, opportunamente primo non solo per l'ordine alfabetico, Malcolm Johnston, Paola Marmini, Gabriele Pallotti, Manfred Pienemann e Antonia Rubino per avermi aiutato discutendo, informando, prestando materiale o leggendo vari abbozzi di questo libro. Ringrazio, inoltre, l'Università di Verona per avermi concesso un anno di solo studio per scriverlo, e le Università di Sydney e di Western Sydney per avermi accolta come *Visiting Scholar* durante il congedo veronese.

C.B.

Padenghe sul Garda, 23 agosto 2000

Imparare un'altra lingua

Capitolo primo

Il campo

Alcuni concetti fondamentali informano l'intero libro. A ognuno di essi è dedicato un paragrafo di questo capitolo introduttivo. Due sono già nel titolo: 'un'altra lingua' e 'imparare'. Poi, che cosa vuol dire 'conoscere' una lingua? E saperla 'usare' ascoltando e parlando? Che cosa sono l'interlingua' e la 'modularità'?

Inoltre, dopo una breve presentazione degli studi del campo, il capitolo si conclude illustrando l'organizzazione del libro.

1.1 Un'altra lingua

Per un'altra lingua (**L2** da ora in poi, letto indifferentemente *elle due*, *lingua due* o anche *lingua seconda*, e contrapposto a **L1**, *elle uno*, *lingua uno* o *lingua prima*), intendiamo una lingua che l'individuo impara dopo che si è stabilizzata la sua prima lingua. Includiamo quindi nella L2 anche una terza lingua, una quarta, e così via.

Solitamente sono tre i criteri che differenziano la L2 dalla L1:

- la cronologia (la si impara dopo la L1);
- la competenza (la si conosce meno bene);
- l'uso (la si usa meno spesso).

È ovvio che poi, nella realtà, le cose possono essere più sfumate: per esempio, con il bilinguismo precoce, questa distinzione netta tra L1 e L2 si appanna; con l'emigrazione, la lingua imparata per prima può arrugginire; e in un lungo soggiorno all'estero, si deve parlare più spesso nella lingua che si sa meno. Tuttavia, in linguisti-

stica la **prototipicità** esiste (cfr. Taylor 1989), e qui, come spesso più avanti in questo libro, serve per rendere il discorso più incisivo.

Da questi tre criteri che differenziano la L2 dalla L1 derivano almeno due considerazioni importanti. La prima che, comunque lo si interpreti, il processo di apprendimento della L2 risulta in parte diverso da quello della L1. Lo distinguono soprattutto due fattori cruciali: quando impariamo la L2 da adulti, siamo già cognitivamente e socialmente maturi, e conosciamo già la L1. La seconda considerazione è che, se il maggiore sviluppo cognitivo e sociale dovrebbe avere una funzione accelerante, sono la presenza della L1 e un uso meno frequente della L2 che frenano il processo di apprendimento della L2 rispetto a quello della L1. Ci si potrebbe aspettare quindi che le difficoltà nell'apprendimento della L2 siano dovute molto all'appiccicosità della L1. E invece, dati alla mano, già gli studi degli anni Settanta hanno dimostrato che i problemi dipendono in più larga misura dalle caratteristiche della L2 (cfr. cap. 3).

È un luogo comune ammirare il modo in cui i bambini imparano la prima lingua, e deprecare invece quello in cui gli adulti non imparano le seconde lingue. L'ammirazione è suscitata soprattutto da tre fattori: la **velocità**, che sarebbe incredibile per la L1 e lentissima per la L2; lo **sforzo**, minimo per la L1 e massimo per la L2; e l'**esito finale**, perfetto nella L1 e spesso insoddisfacente nella L2. Quello della velocità è un luogo comune fallace dovuto alla nostra impazienza di adulti esigenti: per l'apprendimento completo della L1, raggiunto verso i cinque-sei anni, i bambini ci mettono 12.000-14.000 ore, mentre un intero corso scolastico di L2 dalle elementari alla maturità implica di solito 1.000-1.200 ore, diluite su undici lunghi anni e spesso condite di tantissima L1. È invece vero – ma davvero senza sforzo? – che alla fine il risultato nella L1 è perfetto, nel senso che il parlante è 'nativo' della propria L1. Questa natività equivale implicitamente a modello di perfezione, il modello cui aspirano gli apprendenti di quella stessa lingua che hanno una L1 di partenza diversa.

1.2 Imparare

L'ambiguità del termine '**imparare**' lo rende altamente utilizzabile, insieme al suo corrispondente 'apprendimento'. Però l'ambiguità va

identificata, e lo facciamo precisandone l'ampio significato in contrapposizione ad altri due termini opposti più specifici, rispetto ai quali sta nel mezzo: **sviluppo e insegnamento**. Alcune dimensioni lungo le quali si contrappongono i tre termini sono: l'intenzionalità, il controllo, e la consapevolezza.

Da una parte, il processo di apprendimento della L2 può essere inteso come sviluppo, e cioè come un processo di **maturazione biologica** determinato principalmente da fattori genetici, e quindi niente o poco suscettibile di intervento, e in larga misura inconsapevole. Dall'altra, lo si può intendere come processo di **crescita sociale** dovuta principalmente all'esperienza e all'ambiente, e quindi modificabile con un intervento sociale deliberatamente pianificato e in larga misura consapevole, quale è l'insegnamento.

Nel mezzo c'è – appunto ambiguamente – l'apprendimento, che lascia indeterminati l'intenzionalità, il controllo e la consapevolezza. Apprendente è sia chi sta imparando per così dire malgrado se stesso solamente perché gli capita di essere circondato dalla L2, sia chi consciamente controlla il proprio processo di apprendimento. Tanto che poi si è spinti a distinguere tra **apprendimento spontaneo**, più o meno vicino allo sviluppo secondo la teoria che si sottoscrive, e **apprendimento guidato**, che è la diretta controparte dell'insegnamento. È ovvio che anche per questa distinzione, come in quella tra L1 e L2 del paragrafo precedente, non è difficile immaginare un *continuum* tra l'apprendimento spontaneo, che può essere più o meno oggetto di riflessione metalinguistica, e apprendimento guidato, che può implicare una guida più o meno invadente, esigente, esplicita. Comunque, prototipicamente, l'apprendimento spontaneo è inteso come più inconsapevole, inconscio, preterintenzionale, implicito, con la sensazione di quello che è giusto e quello che è sbagliato; l'apprendimento guidato come più consapevole, intenzionale, esplicito, con ricorso alle regole per validare la propria produzione.

Qui di seguito parleremo poco di insegnamento (e dei suoi equivalenti studente e studiare), perché capire come avvenga l'apprendimento spontaneo è prioritario alla scelta del metodo di insegnamento che più efficacemente lo possa assecondare. Parleremo invece soprattutto di imparare, apprendente e apprendimento, dunque più di apprendimento spontaneo che di apprendimento guidato. Tuttavia, anche nella massima spontaneità dell'apprendimento, ci

piace concedere all'apprendente maturo – idealmente (e non solo riguardo alla L2) *magister fortunae sui* – un po' di intenzionalità, di controllo e di possibilità di intervento sul proprio processo di apprendimento. Quindi useremo parsimoniosamente anche sviluppo e sviluppare, cui non a caso nella lingua italiana manca il sostantivo corrispondente 'sviluppatore', che renderebbe l'agente esplicitamente protagonista del processo. A proposito dell'apprendente, ci piace inoltre immaginarlo curioso di fatti linguistici, per cui a volte lo chiameremo **Tommaso**, o alternativamente **Tommasina**.

Queste distinzioni concettuali e terminologiche, ovviamente, lasciano irrisolte due questioni cruciali: la relazione tra sviluppo e apprendimento, ovvero tra maturazione biologica e ruolo dell'esperienza sociale (cfr. cap. 5), e il margine d'intervento riservato all'insegnamento (cfr. § 4.2).

1.3 Conoscere una lingua

Il parlante L1 ha piena competenza della propria lingua. Questa competenza è insieme linguistica e comunicativa.

In quanto **linguisticamente competente**, il parlante L1 conosce le regole che governano la sua lingua, e sa applicarle senza prestarvi attenzione. Sa distinguere quello che nella sua lingua è tipico, corretto, ben formato da quello che è atipico, errato, mal formato. Ne ha la sensazione intuitivamente, senza necessariamente averne consapevolezza cosciente. Questa padronanza della lingua manca totalmente all'apprendente al primo contatto con la L2, e viene acquisita gradualmente durante il progresso in L2. Inoltre, il parlante L1 conosce intuitivamente anche i significati linguistici, cognitivi, affettivi e culturali espressi dalle forme linguistiche. Come parlante nativo, sa che due frasi diverse possono avere lo stesso significato, e che al contrario una stessa frase può avere significati diversi. Questa fusione tra forma e significato, all'inizio, manca al parlante L2, cui le forme della L2 possono anche sembrare strane, ingiustificate, persino innaturali.

In quanto **comunicativamente competente**, il parlante L1 usa la sua lingua spontaneamente per comunicare, e conosce intuitivamente le funzioni sociolinguistiche che le forme hanno nel loro contesto d'uso. Sa usare la lingua come azione, per salutare, scherzare,

promettere, persuadere, ecc. Per il parlante L2 ancora all'inizio del processo di apprendimento realizzare tutte queste azioni linguisticamente è un miraggio. Inoltre, il parlante L1 conosce stili e registri diversi nell'ambito della propria lingua, e sa in quali circostanze è appropriato usarli. Per Tommaso queste diverse versioni della L2 costituiscono uno scoglio non indifferente.

La piena competenza, sia linguistica sia comunicativa, permette al parlante L1 di prestare minima attenzione alla forma e massima attenzione al contenuto della comunicazione. Il contrario avviene per l'apprendente L2, costretto all'inizio a esaurire troppa attenzione sulla forma. La comunicazione ne risulta impoverita.

Nel parlante L1 postuliamo questa competenza come un sistema interno che elabora gli elementi linguistici in modo da permettergli sia di assegnare significati agli enunciati degli altri, sia di produrre significati attraverso i propri enunciati. Anche nel parlante L2 postuliamo la competenza come un sistema interno. Ma poiché la competenza è più scarsa, il sistema dell'apprendente sarà, all'inizio, relativamente fluido, semplice, poco strutturato e poco efficiente. Nel corso dell'apprendimento diventerà più stabile, complesso, bene strutturato, efficace. Comunque, sia nel caso del parlante della L1, sia nel caso dell'apprendente della L2, questa **competenza-sistema** è un costrutto mentale postulato, non qualcosa di fisico, percepibile, tangibile, in cui si inciampa. Diventa accessibile solo attraverso l'**esecuzione**, l'elaborazione linguistica (il *processing* della comprensione e della produzione) degli individui.

1.4 Usare una lingua

L'elaborazione delle conoscenze linguistiche porta alle attività del parlare e dell'ascoltare. Queste sono attività estremamente complesse che traducono, l'una, alcuni elementi della vita mentale del parlante in rumori nell'aria, l'altra, alcuni rumori in elementi della vita mentale dell'ascoltatore.

La complessità del compito di usare una lingua in tempo reale è evidente in alcune cifre (Bock e Garnsey 1998): **cognitivamente**, il parlante nativo può comodamente articolare tre o quattro parole al secondo, coordinando il lavoro di più fibre muscolari di quante non ne occorrono per qualsiasi altro compito meccanico del corpo

umano; e le può udire alla stessa velocità con le 16.000 cellule dei peli cocleari. **Linguisticamente**, una persona adulta conosce in media 45.000 parole della sua L1, e queste possono essere sistemate nell'infinito numero di modi permesso dalla grammatica di quella lingua. Per esempio, le frasi di 20 parole o meno possibili in inglese sono state calcolate nel numero approssimativo di 10^{30} . Pescare tra l'intero lessico mentale quattro parole al secondo e sistamarle nel modo giusto non è impresa cognitiva e linguistica di poco conto. Ma c'è altro: **socialmente**, usando queste risorse per conversare, Kathryn Bock e Susan Garnsey hanno calcolato di avere ognuna parlato nell'arco di un tipico giorno d'estate con una ventina di persone tra parenti, amici, colleghi e perfetti estranei. Per ogni interlocutore, il parlante valuta l'altezza della voce, l'appropriatezza delle parole, gli argomenti di interesse comune, le circostanze dell'incontro, i motivi del parlare, e così via.

Se il parlante nativo fa tutto questo senza particolare sforzo, non sorprende che Tommaso, alla sera di un normale giorno nel paese di cui sta imparando la lingua, si trovi distrutto dalla stanchezza, senza avere fatto altre attività particolari oltre a quelle del parlare e dell'ascoltare con i parlanti nativi. Infatti Tommaso, oltre a dovere compensare strategicamente una minore conoscenza linguistica, non ha ancora automatizzato che poche o nessuna di tutte le operazioni mentali necessarie alla comprensione e produzione della nuova lingua.

1.5 L'interlingua

Chiamiamo così la lingua degli apprendenti, e la intendiamo qui tanto nel senso del sistema-competenza (quello che Tommasina **sa**, *langue*), quanto nel senso della effettiva esecuzione individuale (quello che Tommasina **usa**, *parole*).

Quali sono le caratteristiche più generali dell'interlingua? Essenzialmente è un **sistema**. È dinamica. Si sviluppa in una serie di stadi. Questi stadi sono generalmente comuni agli apprendenti. All'interno di questi stadi però c'è notevole varietà. Inoltre, è influenzata dalla L1.

Per quanto *sui generis*, l'interlingua è una lingua naturale, dunque un sistema di conoscenze caratterizzato da una sua coerenza interna,

e da un suo carattere indipendente. Come tale, va analizzata in se stessa; e non – come si vuole comunemente – sempre rapportata alla L2, e quindi costituita in parte positivamente da elementi corretti (cose che si fanno), e in parte negativamente da elementi errati (cose che si fanno male) e da lacune (cose che non si fanno). Infatti non possiamo avere un sistema di cose che non ci sono. Quando Tommaso dice *bevere* anziché *bere*, non lo interpretiamo come ignoranza della norma della L2, ma come conoscenza della regola di formazione dell'infinito verbale, dedotta dall'input dell'ambiente linguistico in cui ricorrono forme come *bevi*, *bevevano*, *bevendo*, ecc. Che poi questo elemento non corrisponda a quello della L2 non c'entra con la sua funzione entro il sistema interlingua.

Chiaramente non più L1 e non ancora pienamente L2, l'interlingua è una lingua **in continua evoluzione** verso la L2 man mano che l'apprendimento avanza. Il punto di arrivo desiderato è senz'altro la L2. Il punto di partenza però non è solo la L1 specificamente. È anche tutto quell'insieme di conoscenze linguistiche generali che abbiamo già come parlanti di almeno una lingua (cfr. § 2.2).

Il fatto che l'interlingua come sistema abbia un suo carattere indipendente non implica negare la provenienza dei suoi elementi da altre fonti. Alla sua formazione contribuiscono ovviamente degli elementi che provengono dalla L2, altri dalla L1, e altri ancora né dall'una né dall'altra. Questi ultimi sono frutto di ipotesi formulate in base a conoscenze generali del linguaggio, non specifiche delle due lingue in gioco.

Gli apprendenti non imparano le proprietà della L2 tutte insieme, ma procedono per gradi di approssimazione verso la L2. Questa approssimazione avviene per ipotesi, per tentativi; quindi l'interlingua, oltre a variare in diacronia perché dinamicamente tende alla L2, è anche instabile nei suoi singoli stadi (cfr. § 3.4). Tuttavia il **percorso** verso la L2 è in larga parte comune a tutti gli apprendenti (cfr. §§ 3.1-3.3). Variano invece parecchio la **velocità** con cui gli apprendenti compiono il percorso e l'**esito finale** che raggiungono (cfr. cap. 4). Infatti, mentre alcuni – pochissimi – compiono il percorso fino in fondo imparando la L2 perfettamente, molti altri si fermano per strada.

1.6 La modularità

La complessità del processo di apprendimento della L2 non solo permette, ma di fatto richiede prospettive diverse di interpretazione. Più che un unico processo complesso torna utile considerarlo come un complesso di **processi separati**, ognuno dei quali obbedisce a principi diversi. Ognuno di questi processi costituisce un modulo.

Nella letteratura teorica filosofica, linguistica e psicolinguistica, il concetto di modularità è usato con riferimento specifico alla questione del rapporto tra la lingua e la mente. Una teoria di stampo razionalista, deduttiva, innatista, è generalmente modulare, poiché ritiene che la lingua sia una facoltà specifica, diversa da tutte le altre. In questo senso, la mente sarebbe composta di diversi moduli, ognuno con diverse proprietà o caratteristiche. Di contro, una teoria di stampo empirista, induttivo, costruttivista, generalmente non è modulare, poiché ritiene che la lingua non sia che una delle facoltà della mente umana, forse la più complessa, ma non necessariamente diversa da altre. In questo senso, la mente sarebbe governata da una serie di principi generali che si applicano identici a tutti i domini cognitivi. Per questa discussione, rimandiamo in parte brevemente più avanti al capitolo 5, ma soprattutto alla letteratura teorica (cfr. Fodor 1983, Garfield 1987, Jackendoff 1987, 1997, Piattelli-Palmarini 1980).

Senza entrare nel merito delle due posizioni su questa questione, usiamo qui il concetto di **modularità in senso lato**, più pratico, per dipanare operativamente una matassa che altrimenti risulterebbe troppo complicata.

È utile dunque supporre che alcuni moduli che riguardano l'apprendimento della L2 operino con gli stessi principi, altri con principi molto simili, ma altri ancora con principi profondamente diversi. Per esempio, l'apprendimento della morfologia obbedisce a principi non molto diversi da quelli della sintassi, ma quello della pronuncia obbedisce a principi certamente diversi da quelli della grammatica. Ne conseguono due considerazioni importanti.

In primo luogo, la modularità spiega come mai i **risultati** dell'apprendimento possano variare anche profondamente secondo il modulo considerato. Per esempio, un apprendente può avere una pessima pronuncia e un ampio vocabolario; un altro può socializzare culturalmente con elementi pragmatici più appropriati di uno

che parli in modo grammaticalmente più corretto. In secondo luogo, la modularità suggerisce che l'**intervento** per rendere più efficiente l'apprendimento possa (ma anche debba) variare secondo il modulo. Per esempio, leggere può servire più per la grammatica che non per migliorare l'intonazione; imparare a memoria più per il lessico che non per le regole di pragmatica.

D'altra parte, questa divisione in moduli è solo uno stratagemma euristico che lascia irrisolta la questione cruciale della **interdipendenza** dei moduli. Durante il parlato spontaneo, per esempio, tutti i sistemi operano in concordanza e contemporaneità: quello uditivo, quello fonatorio, quello cognitivo, ecc. Una teoria completa dell'apprendimento della L2 dovrà renderne conto.

Le diverse prospettive di interpretazione richieste dalla modularità del processo di apprendimento linguistico interessano **DISCIPLINE** diverse. Tra queste sono fondamentali: la linguistica, la psicolinguistica, e la sociolinguistica.

La **linguistica** è la disciplina principe. Si occupa della costruzione degli strumenti concettuali per la descrizione delle lingue naturali, e della creazione di una teoria del linguaggio. Se è centrale la descrizione delle lingue naturali, costituiscono lingua naturale anche quei brandelli di interlingua, quei sistemi ridotti, che gli apprendenti si costruiscono man mano che imparano la L2. Se invece è centrale la teoria, lo studio di questi sistemi ridotti può offrire vantaggi rispetto a quelli più sviluppati per capire la natura del linguaggio (cfr. Comrie 1984); lo scopo può essere quello di cercare nei dati dell'apprendimento le prove a favore di una particolare teoria linguistica. Nello spiegare i meccanismi che portano all'apprendimento della L2 i linguisti tendono a parlare di principi linguistici, regole linguistiche, universali linguistici, ecc.

La psicologia cerca di spiegare la dimensione cognitiva dell'apprendimento in generale, e la **psicolinguistica** i meccanismi mentali dell'apprendimento linguistico in particolare. Così gli psicolinguisti tendono a parlare di processi, di strategie, di operazioni, ecc. Se è centrale il processo, si studia l'apprendimento della L2 cercando il modo con cui lavora la mente umana, con cui le strutture linguistiche emergono e si sviluppano come parte del repertorio mentale. In questo, la psicolinguistica si occupa soprattutto della

dimensione invariabile dell'apprendimento, comune a qualsiasi apprendente in qualsiasi contesto di apprendimento.

La **sociolinguistica** cerca di individuare e spiegare i fattori sociali e situazionali che influenzano l'uso linguistico. Studia quindi anche la formazione e l'uso dei sistemi ridotti degli apprendenti in rapporto al contesto sociale e situazionale. In questo, la sociolinguistica si occupa soprattutto della dimensione variabile dell'apprendimento linguistico, della diversità di percorso, di velocità e di esito finale riscontrata in apprendenti diversi, in contesti diversi.

Poiché, nel caso dell'apprendimento della L2, percorso, velocità ed esito finale sono meno uniformi che nel caso della L1, non sorprende che l'approccio sociolinguistico abbia privilegiato l'apprendimento della L2, e l'approccio psicolinguistico invece quello della L1.

Ovviamente, oltre che essere multidisciplinare, una teoria completa dell'apprendimento della L2 deve anche stabilire le connessioni tra i moduli, e quindi deve essere **interdisciplinare**.

La modularità del processo di apprendimento interessa anche i **LIVELLI DI ANALISI LINGUISTICA**. Nell'ambito della disciplina linguistica, un problema importante è quello di dominare la vasta totalità della lingua, ordinando e limitando modularmente la materia di studio (cfr. De Mauro 1998). Lo stesso problema si pone per l'apprendimento linguistico, poiché le relazioni astratte della lingua vanno rese accessibili, visibili, imparabili all'apprendente. La gente comune, imparando le lingue, parla di 'pronuncia', di 'vocabolario' e di 'grammatica'; oppure di 'suoni', 'parole', 'frasi', 'testo' e 'significato'. Ebbene, queste parole corrispondono grosso modo ai livelli di analisi dei linguisti:

suoni	fonetica, fonologia
parole	lessicologia, morfologia
frasi	sintassi
testo	analisi del discorso, pragmatica
significato	semantica

Partendo dal livello inferiore e arrivando a quello superiore, incontriamo prima la fonetica e la fonologia, che studiano la pronuncia; poi la lessicologia, che studia il vocabolario; e la morfo-

gia, che studia le parole dal punto di vista della loro struttura interna; la sintassi, che studia come le parole si combinano in frasi; morfologia e sintassi insieme costruiscono così la grammatica; seguono poi l'analisi del discorso, che studia la combinazione di frasi che formano il testo completo; e la pragmatica che studia il testo nel suo contesto d'uso ancorandolo alla realtà sociale; e infine la semantica, che studia il significato, delle parole, delle frasi e dei testi.

Tuttavia questo percorso – che parte **dal basso** combinando i suoni tra di loro per formare parole, che a loro volta si combinano tra di loro per formare frasi, che combinandosi tra loro formano testi – è piuttosto quello del ricercatore-analista che del parlante-apprendente. Per quest'ultimo, per la sua resa comunicativa, rende di più partire anche **dall'alto**: per capire, prima sentiamo un enunciato intero in una situazione reale e poi lo scomponiamo; e per parlare, prima siamo calati in una situazione reale (livello pragmatico) e abbiamo qualcosa da dire (livello semantico), poi cerchiamo le parole che ci servono (livello lessicale e grammaticale), e solo infine ci preoccupiamo dei suoni (livello fonologico). Insomma, sebbene tutti i livelli di analisi concorrano, **comunichiamo per testi** – anzi per testi calati nella situazione reale, e quindi **per enunciati** – non per fonemi.

La grammatica, ossessione degli apprendenti vittime dell'insegnamento, lo è molto meno in contesto spontaneo, dove dominano invece le considerazioni pragmatiche. D'altra parte, la grammatica è stata finora il livello di analisi più studiato dagli analisti dell'apprendimento della L2, poiché almeno nella parte centrale di questo secolo è quello che ha dominato la linguistica generale.

Ordinando e limitando modularmente da un altro punto di vista la vastità della lingua, incontriamo principalmente quattro **ABILITÀ LINGUISTICHE**: **ascoltare, parlare, leggere, e scrivere**. Di queste, secondo la natura del canale – uditivo o visivo – due sono orali (ascoltare e parlare) e due scritte (leggere e scrivere), e secondo la direzione della comunicazione due sono di ricezione (capire e leggere) e due di produzione (parlare e scrivere).

In questo libro parleremo solo delle due abilità orali, ma in realtà molto di più del parlare che dell'ascoltare. Infatti la lingua orale è per più di un verso primaria rispetto alla lingua scritta, nonostante la vecchia tradizione tenga in maggiore considerazione quella scrit-

ta. Come tale è stata anche la più studiata riguardo all'apprendimento della L2. Inoltre, oggi le esigenze comunicative di Tommaso e Tommasina nel mondo globalizzato richiedono sempre più attenzione alle abilità orali. Quanto al maggiore interesse qui per il parlare piuttosto che per l'ascoltare, esso dipende dagli studi che analizzano il primo con maggiore facilità del secondo. Infatti, il prodotto del processo del parlare può essere raccolto con il registratore, mentre il prodotto del processo dell'ascolto rimane nascosto nella testa dell'apprendente. E se è già difficile dedurre il processo dal prodotto, lo è ancora di più dedurlo da un prodotto nascosto.

A queste quattro abilità si è soliti aggiungere una quinta, l'**abilità metalinguistica**. Poiché ogni parlante nativo ha delle intuizioni sulla propria lingua, l'apprendente conoscerà la L2 quando condividerà anche queste con il parlante nativo. Sarà così in grado non solo di produrre enunciati corretti, ma anche di parlare della lingua, di riconoscere gli errori, di distinguere tra diversi gradi di appropriatezza, formale e funzionale, e così via (cfr. § 1.3).

La percezione metalinguistica può essere più o meno consapevole. Quando, in ambito di L1, un bambino di poco più di tre anni dice alla mamma che vorrebbe mangiare ancora gli *sgambetti* che gli erano tanto piaciuti qualche giorno prima, intendendo in realtà gli *spiedini*, è chiaro che il bambino conosce perfettamente, anche se inconsciamente, le possibilità morfologiche della lingua italiana:

s + gamb + ett + i
s + pied + in + i

Altra cosa è la formulazione esplicita della consapevolezza, per la quale il discorso metalinguistico può essere più o meno tecnico. In questo esempio, il bambino 'sa' probabilmente solo (ma è già tantissimo!) che alla cosa da mangiare si associa una parola che (i) ha a che fare con gli arti inferiori, (ii) ha un diminutivo, (iii) è plurale e maschile, e (iv) ha una s- iniziale con funzione di negare, forse, un significato troppo preciso affermandone implicitamente uno figurato. Di contro, la mamma (trattandosi nel caso specifico della linguista Anna Giacalone Ramat, che mi ha raccontato l'episodio) 'sa' con piena consapevolezza e conoscenza disquisirne con i termini di rito.

Con il solo buon senso, anche senza bisogno di studi scientifici, è già chiaro che per imparare la L2 basta la conoscenza inconscia,

e che non occorre affatto la formulazione tecnica. Tuttavia, per accelerare l'apprendimento rimane un margine di dubbio sulla utilità di provocare la consapevolezza dell'apprendente con mezzi appropriati alle sue capacità metalinguistiche.

1.7 Gli studi

L'interesse per l'apprendimento di una seconda lingua c'è sempre stato, ma gli studi moderni hanno una storia abbastanza breve. Iniziano nel corso degli anni Settanta, per varie ragioni: da una parte, preoccupano i problemi dell'inserimento linguistico dei lavoratori immigrati nei paesi più industrializzati, e deludono i risultati dell'insegnamento della lingua straniera nella scuola di massa; e dall'altra, i linguisti imparano ad analizzare sistematicamente, oltre ai sistemi 'standard' delle lingue e dei dialetti, anche numerose altre manifestazioni linguistiche 'anomale', quali quelle miste del contatto tra due o più lingue, quelle incomplete dei bambini che imparano la prima lingua, o quelle patologiche degli afasici. Lo sviluppo degli studi è quindi determinato da due fattori principali: le **questioni pratiche**, e il **clima culturale** che porta alla ribalta minoranze di ogni genere. E se il primo fattore ne fornisce la motivazione, il secondo genera la ricerca degli strumenti tecnici dell'analisi.

La novità che ha segnato l'avvio degli studi sull'apprendimento della L2 è stata dunque il cambiamento di prospettiva che ha permesso di vedere diversamente la **natura dell'errore**; e il risultato iniziale più clamoroso è stato l'elaborazione del **concetto di interlingua**. Questa viene adesso interpretata non più negativamente come confusione patologica di schegge distorte della lingua che si va imparando, bensì positivamente come un sistema a sé stante che opera con le sue regole. Certamente limitato e instabile, ma anche comunicativo per l'utente e analizzabile dal linguista, appunto in quanto sistema. Guardando così al bicchiere mezzo pieno anziché al bicchiere mezzo vuoto, l'errore non è più tanto esecrato quanto sfruttato dallo studioso come spia della regola di un sistema *sui generis* in via di sviluppo. Il problema cruciale è oggi quello di scoprire e spiegare la sistematicità del sistema.

Non a caso, i **CENTRI DI RICERCA** inizialmente più produttivi sono stati soprattutto nel mondo anglofono in generale, e in quello norda-

mericano in particolare, dove maggiori erano le masse immigrate, più liberale la tolleranza della diversità, e più generosi i finanziamenti accademici. Non è tuttavia da trascurare anche qualche centro tedesco. In Italia, non deve sorprendere se si è partiti dopo, quando negli anni Ottanta incominciano ad arrivare più numerosi i lavoratori extracomunitari. Il **Progetto di Pavia**, diretto da Anna Giacalone Ramat, è il più importante e articolato tra quelli italiani del campo (cfr. Giacalone Ramat 1990 e *Altre letture* in fondo al libro). Oggi, i vecchi centri di studio continuano a essere produttivi, ma è più difficile dire dove si trovino i maggiori, sia perché gli studiosi sono molto più numerosi e disseminati più ampiamente, sia perché molti di loro si muovono da un centro all'altro e anche da un paese all'altro.

Come è ovvio in un campo relativamente nuovo e così articolato in moduli di diverso tipo, le **METODOLOGIE DELLA RICERCA** sono di necessità prese a prestito da altri campi, e molto varie. Larsen-Freeman e Long (1991: 10-24) ne distinguono un continuum: **a un estremo, qualitativo, c'è l'introspezione**, una metodologia di vecchia tradizione psicologica (Faerch e Kasper 1987), che chiede agli apprendenti di esaminare il proprio comportamento guidati da un minimo di input da parte del ricercatore. **All'altro estremo, quantitativo, c'è l'esperimento**, una metodologia comunemente usata in tutte le scienze, che traduce i fenomeni osservati in variabili numeriche (Cook 1986). Disposte nel mezzo, si trovano altre metodologie, quali l'osservazione partecipante o la descrizione focalizzata.

Prototipicamente, da un lato, le metodologie orientate qualitativamente sono di stampo fenomenologico, descrittive, induttive, puntano esplorativamente sulla formulazione di ipotesi, focalizzano l'attenzione sul processo, privilegiano l'osservazione naturalistica e libera di una realtà dinamica e dati longitudinali, e portano a scoperte stimolanti ma poco generalizzabili. Dall'altro, le metodologie quantitative sono di stampo logico-positivista, deduttive, puntano confermativamente sulla verifica delle ipotesi, focalizzano l'attenzione sul prodotto, richiedono misurazioni controllate di una realtà statica, privilegiano dati trasversali e portano risultati generalizzabili.

Come diventerà chiaro nelle pagine che seguono, **discipline diverse privilegiano metodologie diverse**. Per esempio, se gli studi più strettamente linguistici sono metodologicamente più vari, quelli psicolinguistici amano i modelli formali. Questi vengono costruiti prima sulla base dei fenomeni osservati, poi testati con esperi-

menti su una gamma limitata di esempi puntuali minimi che ai non addetti ai lavori possono facilmente apparire arcani e perfino oziosi. Questo dipende in parte dal fatto che gli psicolinguisti studiano soprattutto processi mentali inconsci e automatici.

Sebbene ricercatori diversi ne asseriscano con forza la superiorità di uno sull'altro, in realtà **gli orientamenti metodologici sono complementari**. La scelta tra le metodologie di ricerca dipende dal problema specifico che si vuole risolvere o dalla domanda cui si vuole dare risposta, non dalla virtù intrinseca dei loro attributi. Per esempio, se tra i fattori di variazione del percorso di apprendimento si vogliono monitorare i livelli di soddisfazione, di interesse, di ansia in una classe serale di adulti funzionerà meglio l'introspezione o il diario etnografico. Se invece si intende misurare l'effetto sulla comprensione della variazione di velocità dell'enunciazione, funzionerà meglio un esperimento debitamente controllato.

Inoltre, non tutti gli attributi che abbiamo elencato per ognuno dei due paradigmi si trovano necessariamente insieme. Un conto è **la prototipicità ai due poli del continuum**, un altro è la realtà dei singoli progetti di ricerca. Per esempio, se è vero che l'approccio qualitativo etnografico si avvale più spesso di dati longitudinali, è anche vero che questi sono lenti da raccogliere. Quando, per ragioni pratiche, non è possibile seguire uno o due apprendenti per anni, anche studi etnografici possono ricorrere a dati almeno parzialmente trasversali. In questo caso si può studiare più apprendenti a livelli di competenza diversi per periodi più brevi.

Se i principali risultati nel campo dell'apprendimento della L2 sono esposti nei capitoli che seguono, è bene chiarire anche i **LIMITI DEGLI STUDI** più vistosi. Sebbene alcuni siano già stati nominati al § 1.6, qui li elenchiamo più sistematicamente.

Tra le **L2 di arrivo**, di gran lunga la più studiata è l'inglese, per ovvie ragioni pratiche, politiche, economiche, culturali. A grande distanza, segue il tedesco, anche in senso storico. Oggi l'interesse per l'apprendimento di lingue diverse dall'inglese è molto variegato. Le **L1 di partenza** degli apprendenti, invece, sono sempre state numerose e tipologicamente varie fin dall'inizio, sia per l'interesse teorico di determinarne l'influenza sul processo di apprendimento, sia perché l'immigrazione nei grandi paesi industrializzati ha sempre avuto provenienze geografico-linguistiche piuttosto diversificate.

Nelle tradizionali **dicotomie forma vs contenuto e accuratezza vs fluenza**, l'attenzione è stata finora rivolta più all'evoluzione degli elementi formali della lingua, e molto meno all'evoluzione dell'abilità globale del comunicare, di come si diventi più fluenti nell'uso della L2. E tutto questo nonostante la ormai indiscussa convinzione che lo scopo primario dell'apprendimento linguistico (anche scolastico) sia oggi quello comunicativo pratico.

Per quanto riguarda i **livelli di analisi**, è stato certamente privilegiato quello grammaticale. Oggi si tenta di rimediare, soprattutto con la fonologia e la pragmatica, ma rimane ancora trascurato il lessico. Inoltre, si è operato più modularmente tenendo i livelli separati che parallelamente agganciandoli uno all'altro. Questa modularizzazione è riscontrabile anche all'interno del livello grammaticale, per cui spesso si è lavorato sull'evoluzione di singole strutture o funzioni grammaticali specifiche, quali la temporalità, la modalità, la relativizzazione, piuttosto che per stadi globali.

Tra le **abilità** sono state di gran lunga privilegiate quelle orali su quelle scritte, e tra quelle orali indubbiamente il parlare. Nonostante la sua cruciale importanza per l'apprendimento, si è lavorato ancora poco sull'ascolto, soprattutto per questioni metodologiche. Dato il carattere inconsapevole del processo, è possibile studiarlo solo indirettamente attraverso indizi osservabili che si possano ragionevolmente considerare in stretta relazione con altrettanti eventi ipotizzabili all'interno della mente; e cioè attraverso la produzione.

Per quanto riguarda i **soggetti** degli studi, nonostante il fattore età sia uno dei più studiati tra quelli che spiegano la variabilità intersoggettiva (cfr. § 4.3), sono gli adulti che hanno ricevuto maggiore attenzione. L'interesse per i bambini rientra più nel campo del bilinguismo precoce che in questo dell'apprendimento della L2.

Tra i **livelli di competenza** linguistica, gli stadi iniziali dell'interlingua sono stati più studiati di quelli avanzati. Questo spiega anche perché è ancora poco chiaro il fenomeno della fossilizzazione, e cioè il fatto che la maggior parte degli apprendenti, anche in contesti favorevoli, a un dato momento terminano il processo di apprendimento assestandosi su livelli di competenza variabili ma comunque inferiori a quello massimo dei parlanti nativi.

Per quanto riguarda le **discipline**, oltre l'interesse ovvio della linguistica, si è già detto che fino a qualche tempo fa ha predominato quello sociolinguistico su quello psicologico. Oggi si riscontra un

maggiore equilibrio. Tuttavia, altre discipline quali la neurologia o l'antropologia contribuiscono tuttora marginalmente all'interpretazione del processo di apprendimento della L2.

Tra le **teorie**, hanno dominato anche nel nostro campo le maggiori della seconda metà del Novecento: il funzionalismo da una parte e il formalismo generativista dall'altra per quanto riguarda la parte linguistica; e prima il comportamentismo, poi il costruttivismo per quanto riguarda la parte dell'apprendimento. Relativamente trascurate invece sono state fino agli anni più recenti le teorie più strettamente cognitive. Inoltre, tra le teorie che tentano di spiegare l'interlingua come una serie di stadi successivi di competenza della L2 e quelle che invece tentano di spiegare i meccanismi di transizione tra uno stadio e l'altro, hanno senz'altro prevalso le prime sulle seconde.

Infine, tra le **metodologie** di ricerca, per la loro maggiore flessibilità e praticabilità, quelle intermedie dell'osservazione non-partecipante e della descrizione focalizzata hanno finora decisamente dominato sia rispetto alle metodologie umanistiche più immaginative, sia rispetto a quelle sperimentali più rigorosamente controllate.

1.8 L'organizzazione del libro

L'organizzazione del libro è chiara nelle sue **linee fondamentali**: nel primo capitolo si introduce il campo, nel secondo si affrontano i problemi della comprensione, e nel terzo si esemplificano alcuni percorsi di sviluppo della produzione. Mentre nel terzo capitolo la produzione è vista soprattutto nei suoi percorsi comuni a tutti gli apprendenti, nel quarto se ne discute la variabilità. Il quinto capitolo espone alcune spiegazioni per i fenomeni descritti nei capitoli precedenti. Nell'epilogo, si riassumono i risultati raggiunti dagli studi del campo. Meno chiare, invece, possono risultare inizialmente alcune conseguenze di questa impostazione generale. Ne nominiamo esplicitamente tre.

In primo luogo, la **divisione tra il momento descrittivo** dei capitoli terzo e quarto, e **il momento esplicativo** del quinto non è – né può essere – impermeabile. La teoria che vorremmo per l'intero campo è una teoria che abbracci sia la comprensione e la produzione, sia i percorsi comuni e la variabilità, tale insomma che pos-

sa spiegare tutti i fenomeni osservati. Dalla formulazione di una teoria così siamo ancora ben lontani. Ci sono invece numerose spiegazioni, alcune più ampie che tentano di abbracciare in larghezza quanti più fenomeni possibili, altre più limitate che, tentando di spiegare un fenomeno particolare, scavano più in profondità senza preoccuparsi troppo del quadro generale. Le teorie presentate nel quinto capitolo sono del primo tipo, le più ampie. Ma spiegazioni di minore portata sono sparse anche negli altri capitoli. Nel quarto, per esempio, i fattori della variabilità sono già essi stessi spiegazioni della variabilità, ma vanno poi anch'essi spiegati uno per uno. Questo avviene all'interno dello stesso capitolo in cui i fattori vengono discussi, quindi spiegazioni parziali si trovano anche nel quarto capitolo. Nel quinto le spiegazioni più ampie interessano dunque più i percorsi comuni che la variabilità.

In secondo luogo, la **precedenza espositiva data (i) alla comprensione** nel secondo capitolo **sulla produzione** nel terzo, e **(ii) al lessico sulla grammatica** all'interno del terzo capitolo non è giustificata dal materiale di cui disponiamo. Infatti in questi due casi partiamo con l'argomento del campo meno studiato. Tuttavia, questa sequenza è concettualmente giustificata dalla logica dell'apprendimento. Per imparare e usare gli elementi di una lingua bisogna in qualche modo prima averli capiti. Ma l'asimmetria di questi due capitoli non è solo quantitativa. Qualitativamente, il secondo capitolo sull'ascolto tratta più estesamente della dinamica della percezione piuttosto che di quello che si percepisce, mentre il terzo capitolo descrive più dettagliatamente alcune sequenze dell'apprendimento di quanto non discuta l'elaborazione del parlato. Questa volta la scelta è suggerita dal materiale a disposizione, che è decisamente più abbondante per la descrizione dell'interlingua. Per quanto riguarda la precedenza accordata al lessico rispetto alla grammatica, diamo in questo modo un segnale forte a favore del valore comunicativo dell'apprendimento della L2 rispetto all'accuratezza formale. Senza il lessico le strutture grammaticali rimangono morte.

In terzo luogo, in questa impostazione generale della materia:

comprensione	>	produzione
percorsi comuni	>	variabilità
descrizione	>	spiegazione

vengono smembrati in punti lontani alcuni argomenti che di per sé andrebbero meglio trattati in un punto solo, e viceversa viene forzata un po' la mano per trattare un argomento in un punto solo. Così, per esempio, il Modello psicolinguistico di Willem Levelt viene presentato in tre punti diversi, relativi all'ascolto nel secondo capitolo (cfr. § 2.2), al parlato nel terzo (cfr. § 3.5), e alle spiegazioni teoriche nel quinto (cfr. § 5.6). Invece, nel terzo capitolo, dedicato alla produzione, il lessico viene trattato piuttosto ampiamente, e dunque anche con alcune considerazioni sulla sua comprensione. Tutto questo è inevitabile. Qualsiasi classificazione raggruppa alcuni elementi e ne sparpaglia altri. Si spera che i chiarimenti e rimandi testuali aiutino il lettore a unire quello che è stato separato e a separare quello che è stato unito.

Infine, come in § 1.7 abbiamo segnalato i limiti degli studi, così adesso segnaliamo i **limiti della nostra esposizione**. Oltre – inevitabilmente – alle aree trascurate dagli studi, un'importante area cui purtroppo non possiamo dedicare il dovuto spazio è la **fonologia** della L2. La ragione è esclusivamente tecnica, poiché la discussione degli aspetti segmentali e sovrasegmentali della pronuncia richiede conoscenze specialistiche di non larga diffusione tra i non addetti ai lavori. A minimo compenso di questa lacuna, tra le *Altre letture* in fondo al libro ne suggeriamo alcune recenti che trattano di questa importante area dell'apprendimento della L2.

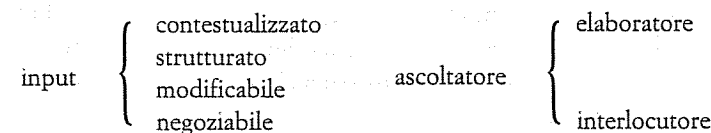
Capitolo secondo

Prima capire

Per imparare la L2, per costruirsi il sistema interlingua, è assolutamente necessario – è evidente – che l'apprendente abbia a disposizione esempi, pezzi di L2. Questi possono essere di vario tipo, qualitativamente e quantitativamente diversi: orali, in forma di conversazioni con parlanti nativi, di film o di frasette-modello dell'insegnante; scritti, in forma di giornali, messaggi e-mail o di esercizi nel libro di testo; abbondantissimi nel paese della L2, miseri durante la lezione scolastica in contesto di L1; autentici, difficili, o modificati, semplificati a beneficio dell'apprendente, ecc. Li chiamiamo tutti **input**.

Necessario, l'input è tuttavia solo qualcosa che abbiamo a disposizione. Non tutto quello che si sente o si legge, si traduce direttamente in apprendimento. Perché l'input diventi produttivo, e cioè possa contribuire alla costruzione dell'interlingua ed eventualmente tradursi in output, deve essere capito. In gergo, l'input deve diventare *intake*.

La comprensione linguistica è un processo complesso. Limitandoci prototipicamente alla considerazione del parlato conversazionale, esso coinvolge l'input, programmato per essere capito, e l'ascoltatore, programmato per capire. L'input è comprensibile perché è situazionalmente contestualizzato e intrinsecamente strutturato, e perché, nel caso sorgano problemi, è anche modificabile e negoziabile da parte di tutti e due gli interlocutori, l'ascoltatore e il parlante. L'ascoltatore è coinvolto sotto due aspetti fondamentali: psicologicamente come elaboratore di informazione, e socialmente come interlocutore che interagisce con il parlante. Per capire la lingua orale, sono dunque in gioco i seguenti fattori:



In questo capitolo esaminiamo il processo di ascolto, prima dal punto di vista dell'input, esaminandone le principali caratteristiche che lo rendono comprensibile (cfr. § 2.1); poi dal punto di vista dell'ascoltatore, sia come elaboratore sia come interlocutore (cfr. § 2.2). Troveremo poi menzione della comprensione anche più avanti in vari punti, tra cui due particolarmente importanti: uno a proposito dell'insegnamento (cfr. lo studio di VanPatten e Cadierno in § 4.2), e l'altro a proposito del Modello della Competizione (cfr. § 5.3).

2.1 L'input

Le principali caratteristiche che rendono l'input comprensibile sono, in primo luogo, la sua contestualizzazione extralinguistica e strutturazione linguistica, e in secondo luogo, la sua modificabilità e negoziabilità se sorgono problemi. Esaminiamo brevemente una per volta queste caratteristiche.

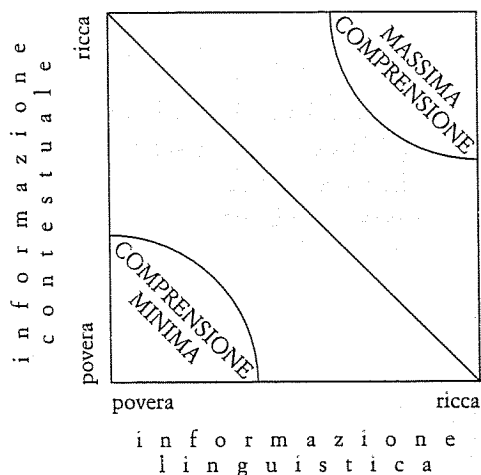
La **CONTESTUALIZZAZIONE** situazionale dell'input è data dalle **coordinate sociolinguistiche** dell'interazione: essenzialmente, l'ambiente culturale e la scena spazio-temporale, i partecipanti (parlante-emittente e ascoltatore-destinatario), lo scopo e l'argomento dello scambio comunicativo (cfr. Berruto 1995: 86-93).

Se, per sua natura, l'input è sempre contestualizzato, **la rilevanza del contesto non è costante** per la decifrazione linguistica da parte di Tommaso. Limitandoci all'input orale, facciamo due esempi. Il primo: per capire una conferenza sull'archeologia celtica sono pressoché irrilevanti le coordinate spazio-temporali del luogo e dell'ora in cui viene tenuta, come lo è in larga misura l'identità del conferenziere; sono invece cruciali da una parte le conoscenze generali sull'argomento e dall'altra il contesto linguistico (o co-testo) di ogni singolo pezzo della conferenza. Il secondo esempio: per capire, invece,

(1) Toh, prendilo.

è importante sapere esattamente chi sta emettendo l'enunciato, chi è il 'tu' cui è rivolto, e dove avviene l'enunciazione, nonché l'identità referenziale extralinguistica del pronome deittico *lo*. Nel primo esempio, la lingua è protagonista pressoché assoluta; nel secondo è in secondo ordine rispetto ad altri fattori extralinguistici, quali i gesti per esempio.

Per Tommaso, che ha problemi di comprensione linguistica, l'input più facilmente decifrabile è quello in cui l'equilibrio tra l'informazione extralinguistica e quella linguistica è sbilanciato a favore del contesto. Infatti subentra una sorta di **compensazione** per cui tanto più povera risulta l'informazione di un tipo, tanto più ricca deve essere quella dell'altro, come mostra la figura qui sotto:



Se il contesto rende ovvio quello che viene detto, Tommaso ha maggiore opportunità di focalizzare l'attenzione sulla forma.

Tuttavia, troppa sicurezza nel fare affidamento su informazioni extralinguistiche può trarre in inganno se l'ambiente è culturalmente o pragmaticamente opaco. Anche nel caso di un input fornito con pieno ancoraggio contestuale, la decifrazione linguistica può essere ostacolata. Infatti quello che è congruo e plausibile in una cultura non lo è necessariamente in un'altra. Per esempio, se Tommaso, italiano in Inghilterra, sospetta correttamente che gli possa venire intimato di spostarsi per lasciare posto a chi gli rivol-

ge la parola, italianamente si aspetterà un atto linguistico più o meno diretto tipo quelli in (2)-(3), che contenga un verbo di movimento più o meno equivalente a 'spostarsi'; può invece sentirsi dire molto inglesemente qualcosa come (4) con un atto molto indiretto che contiene tutt'altro materiale linguistico:

- (2) Please, move aside!
- (3) Would you mind moving away?
- (4) I think I'll come back later.

Verrebbe così a mancare, soggettivamente da parte di Tommaso, una plausibile corrispondenza tra la lingua sentita (*io ritorno*) e quella che Klein (1986: 70-71) chiama l'informazione parallela (*tu spostati*).

L'INPUT È STRUTTURATO. L'input orale è suono continuo, le cui pause avvengono tra frasi o sintagmi piuttosto che tra parole. Se, contrariamente a come avviene per l'input scritto, non c'è soluzione di continuità tra le parole, come le distingue Tommaso? La decifrazione dell'input è possibile perché, come sappiamo dalla linguistica generale (cfr. De Mauro 1998, Simone 1990), esso è, per sua natura, organizzato in strutture. Queste sono in parte comuni a tutte le lingue, in parte specifiche di singole lingue.

Dovendo scoprire le strutture specifiche della L2 che non conosce ancora, Tommaso, come persona matura, può fare leva, oltre che sulle conoscenze extralinguistiche generali e situazionali, anche su numerosissime conoscenze linguistiche che già possiede. Queste sono, seguendo (Klein 1986: 63-65):

- le conoscenze generali del linguaggio, in quanto parlante di almeno una lingua;
- le conoscenze specifiche della propria L1;
- le conoscenze parziali della L2;
- le eventuali conoscenze, parziali o meno, delle altre L2.

Esaminiamole brevemente.

1. Gli UNIVERSALI LINGUISTICI sono le proprietà ricorrenti nelle lingue del mondo. Non tutti sono effettivamente riscontrabili tali e

quali in tutte le lingue, alcuni esistono solo come repertorio di possibilità a cui le lingue si rifanno in modo diverso l'una dall'altra. Un universale linguistico non è dunque necessariamente tale solo se è posseduto da tutte le lingue, l'importante è che non sia contraddetto da nessuna. In questo senso, gli universali restringono le possibilità di quello che possiamo trovare nella L2: da una parte, ci aiutano a ridurre realisticamente le attese; dall'altra, ci lasciano liberi di identificare le differenze tra la L1 e la L2. Per una discussione sugli universali linguistici, rimandiamo a Comrie (1981).

Qui diamo tre esempi di universali linguistici di diverso tipo, per rendere solo l'idea di quanto Tommaso già sappia prima ancora di affrontare la L2. In primo luogo, a **livello fonologico**, per esempio, in ogni lingua naturale, le parole sono composte di sillabe. In secondo luogo, a **livello sintattico**, per esempio, la struttura gerarchica determina la segmentazione degli enunciati in costituenti, in modo da evitare che una frase come

(1) Il cane che ha azzannato Piero è stato legato alla catena.

venga interpretata come un'asserzione che 'Piero è stato legato alla catena', nonostante contenga la stringa *Piero è stato legato alla catena*. In terzo luogo, a **livello semantico**, per esempio, la denominazione degli utensili non fa riferimento alle loro qualità fisiche ma all'attività umana che permettono di compiere:

<i>italiano</i>	<i>inglese</i>	<i>tedesco</i>	<i>russo</i>	<i>tagalog</i>	<i>swabili</i>
macina	grinder	Mühle	molka	gilingán	kisaga

Le spiegazioni per l'esistenza degli universali linguistici variano secondo la teoria che si sottoscrive o secondo il tipo di universali. Potrebbe trattarsi di monogenesi, cioè di un'origine comune per tutte le lingue del mondo, di innatismo, come asserisce il generativismo chomskiano (cfr. § 5.2), oppure, almeno per alcuni di essi, del risultato di bisogni comunicativi, come sostiene il funzionalismo (cfr. § 5.3), o di altro ancora. Anche il ruolo che gli universali linguistici hanno nell'apprendimento linguistico è inteso in vario modo. Nell'apprendimento della L1, il loro ruolo è enorme. In quello della L2 è più controverso, perché deve fare i conti con la presenza della L1 (cfr. §§ 4.1 e 5.2).

Tra i numerosi universali linguistici particolarmente utili alla **DECIFRAZIONE DELL'INPUT**, o, almeno in un primo momento, a dividere la stringa del parlato in parole, Klein (1986: 64) ne elenca alcuni:

- un enunciato è scomponibile in parole, le parole in sillabe, e le sillabe in fonemi;
- i fonemi sono divisi in consonanti e vocali;
- le sillabe tendono ad avere un nucleo vocalico, che è affiancato da consonanti;
- vocali e consonanti tendono ad alternarsi nella sillaba, per cui i nessi consonantici tendono a marcare i confini sillabici;
- una pausa di solito ricorre al confine di parola (ma non tutti i confini di parola sono indicati da una pausa);
- ci sono parole che hanno un significato prevalentemente grammaticale (le parole di funzione: *in, e, il, se*), e parole che hanno un significato prevalentemente lessicale (le parole di contenuto: *pipa, ritirare, piacevole, trenta*);
- le parole di funzione tendono a essere più corte (tipicamente monosillabiche), ricorrono con maggiore frequenza, e di solito sono meno accentate delle parole di contenuto;
- la regola generale è: una parola, un significato.

Aiutano inoltre a decifrare l'input altre proprietà che rendono più salienti specifiche parti dell'enunciato (Klein 1986: 66-70).

- la frequenza con cui alcune parole ricorrono nell'enunciato;
- la posizione che occupano nell'enunciato;
- la struttura prosodica dell'enunciato.

Infatti, è presumibile pensare che le parole che ricorrono più frequenti, quelle che si trovano in prima e ultima posizione nell'enunciato, e quelle che sono più accentate si notino prima delle altre.

Si pensi, per esempio, quanto possa aiutare nella segmentazione dell'enunciato il fatto che in molte lingue l'**accento** occupi un posto fisso rispetto al confine di parola. Questo avviene più spesso di

quanto non si pensi. Su un campione di 444 lingue, analizzato da Hyman (1977, citato in Peters 1985: 1045), 406 hanno l'accento fisso rispetto al confine di parola. Tra queste, 114 hanno l'accento sempre sulla prima sillaba della parola (come l'ungherese), 97 sull'ultima (come il francese), e 77 sulla penultima (come il polacco).

Tuttavia, anche le altre lingue, in cui l'accento è mobile, hanno indubbe **preferenze statistiche**. In italiano, per esempio, nonostante l'accento possa trovarsi in quattro posizioni diverse, la posizione preferita è senz'altro sulla penultima sillaba:

- (2) capitano – capitomboli – capitello – capiterò

Invece, in una lingua come l'inglese, che oltre ad avere l'accento mobile (3), riduce anche l'accento delle singole parole a favore dell'accento frasale (4),

- (3) eradicate – eraser – erode

- (4) and there was an eraser ready to eradicate the random error

i problemi di segmentazione saranno maggiori (Peters 1985: 1056). Qui in (4), nessun accento aiuta a trovare i confini tra le prime quattro parole.

Un altro esempio di come la combinazione di alcune delle proprietà universali si applichi nel caso di una lingua specifica ci è offerto da Cutler (1993; 1994). Le proprietà universali che consideriamo sono la divisione delle parole in parole di contenuto e di funzione, e il fatto che la struttura ritmica dell'enunciato concorra nell'identificazione delle parole di contenuto: "rhythm in the input makes segmenting speech a breeze" (1994: 79). Poi, naturalmente, lingue diverse hanno strutture ritmiche diverse; per esempio, il ritmo dell'italiano si basa sulla sillaba, quello del giapponese sulla mora (un'unità subsillabica), e quello dell'inglese sull'accento. Consideriamo l'inglese.

Se guardassimo alla struttura della parola isolatamente, in inglese ci confonderemmo facilmente nell'assegnazione di una parola a una delle due categorie, poiché molte delle sue parole di contenuto, contrariamente all'italiano, sono di per sé troppo simili a quelle di funzione, come mostrano questi esempi:

<i>parole di contenuto</i>	<i>parole di funzione</i>
bus	but
thin	this
whet	when

È invece il **ritmo** dell'enunciato che le rende distinguibili: in inglese questo è risultato della ricorrenza regolare di sillabe forti nella catena parlata, indipendentemente dal numero di sillabe deboli che intervengono tra una forte e l'altra. Praticamente senza eccezioni, negli enunciati inglesi, le parole di contenuto contengono almeno una sillaba forte, mentre le parole di funzione sono frequentemente realizzate solo con sillabe deboli [cfr. (4) qui sopra]. Cutler (1993: 114) riporta la distribuzione delle sillabe forti e deboli in un grosso corpus britannico: la realizzazione più probabile di una sillaba forte è come sillaba unica o iniziale di una parola di contenuto (74%), mentre la realizzazione più probabile di una sillaba debole è come unica o iniziale di una parola di funzione (69%). Ne deriva che, grazie all'accento, gli ascoltatori possono in prima istanza ipotizzare con un buon margine di probabilità che tutte le sillabe forti che incontrano costituiscano l'inizio di una parola di contenuto. Per il loro riconoscimento, questo non è un aiuto da poco. Per esempio, prendiamo il seguente estratto dall'autobiografia (*Are you somebody?*, Londra, Hodder & Stoughton 1996) di Nuala O'Faolain, scrittrice e giornalista irlandese. Delle 78 sillabe complessive, 28 sono forti; di queste, 23 segnano l'inizio di una parola di contenuto; e su 33 parole di funzione, solo 3 sono accentate:

Then, one night in the hotel, we started talking about poetry. Tony is a scientist. No one had ever taken a poem and analysed it with him. He wanted to know how that is done. So I jotted down Wordsworth's 'A Slumber Did My Spirit Seal' and started to show him how I saw it saying what it says.

Queste proprietà universali dell'input, da sole, non permettono certo di decifrarlo. Lo dimostra un esempio tratto dal romanzo di Luigi Meneghello *Libera nos a Malo* (Milano, Rizzoli 1975):

Vibralani! Mane al petto!

[...] L'ordine era di portarle al petto, orizzontalmente, in una forma sconosciuta ma austera di saluto: come un segno di riconoscimento in uso tra i *vibralani*, a cui sentivamo in qualche modo, cantando, di appartenere ad honorem anche noi.

Qui, per i bambini dialettofoni veneti degli anni Trenta, l'italiano della canzone fascista è una L2, e la segmentazione di *vibra l'anima nel petto* è sviata dal fatto che *anima* ha l'accento sulla terz'ultima sillaba, mentre *vibràlani* l'ha sulla penultima, che è posizione statisticamente più probabile.

Tuttavia queste proprietà predispongono alla decifrazione attirando l'attenzione sugli elementi più significativi, e permettendo i primi tentativi di divisione dell'enunciato in sillabe, parole e sintagmi (Klein 1986: 64). E come il contesto situazionale ha già ristretto le infinite possibilità di interpretazioni semantiche, così le proprietà strutturali restringono ulteriormente le possibilità di interpretazioni formali.

Aiutano invece più direttamente a decifrare l'input **LE PROPRIETÀ SPECIFICHE DELLA L1, specialmente se questa è tipologicamente simile o imparentata alla L2. Se ne rendono conto anche gli apprendenti, come testimonia apertamente una immigrata capoverdiana a Roma in questo frammento riportato in Vedovelli (1983: 356):**

Io non ho trovato tanta differenza perché italiano per una che parla portoghese e l'italiano non è una lingua tanto difficile, perché sono arrivato qui io subito ho capito tutto.

Per esempio, a **livello fonologico**, un apprendente arabo, cioè con una L1 che usa distintamente la durata sia delle vocali sia delle consonanti, sarà più propenso a differenziare le consonanti lunghe da quelle corte dell'italiano standard, rispetto a un apprendente greco, che ha una L1 che non fa uso distintivo della durata né delle vocali né delle consonanti. Oppure, a **livello morfologico**, come italofoeni, quando impariamo il francese non abbiamo un grosso problema nel riconoscere che i nomi possono essere maschili o femminili, mentre quando impariamo il tedesco ne abbiamo uno relativamente maggiore nel riconoscere che possono essere anche neutri. D'altra parte, un apprendente cinese, che nella L1 non codifica grammaticalmente la categoria del genere, farà più fatica a ri-

conoscerla tanto nell'italiano, che di generi ne ha due (Valentini 1992), quanto nel tedesco, che ne ha tre.

Tuttavia, all'inizio, è il **livello lessicale** dove la L1 torna più immediatamente utile nella segmentazione in parole dell'input. Nelle nostre lingue europee, di grande aiuto è la somiglianza formale di tutta quella serie di parole della sfera intellettuale che costituisce il lessico europeo comune di derivazione soprattutto latina e greca. Per esempio, non solo parole italiane come

conclusione, dimensione, impressione
comprensibile, infallibile, tangibile

sono abbastanza trasparenti per gli apprendenti francesi e inglesi; lo sono anche i morfemi *-sione* e *-bile*. Essendo produttivi, la loro presenza nell'input segnala non solo che le parole che completano sono rispettivamente sostantivi e aggettivi, ma anche che questi sostantivi si riferiscono a entità astratte, che questi aggettivi hanno a che fare con un verbo, il cui significato implica possibilità, e così via.

La vicinanza della L1 alla L2 non solo aiuta per gli elementi che effettivamente sono simili nelle due lingue, ma ha **ripercussioni positive** anche sugli altri. Lo dimostra un interessante esperimento di Ard e Homburg (1992). Due gruppi di apprendenti di spagnolo e di arabo, due lingue a diversa distanza dall'inglese L2, devono riconoscere una serie di elementi lessicali inglesi. Alcuni di questi elementi sono più vicini allo spagnolo che all'arabo, altri sono ugualmente lontani da tutte e due le lingue. L'ipotesi di partenza era che gli spagnoli, rispetto agli arabi, avrebbero riconosciuto più facilmente le parole a loro più vicine, e con uguale difficoltà quelle a loro lontane. I risultati invece indicano che essi riconoscono più facilmente anche quelle lontane. La spiegazione data dagli autori dello studio è che, proprio la facilità con cui gli apprendenti riconoscono alcuni elementi, li lascia liberi di concentrarsi su altri. In questo esperimento si tratta di altre parole, ma potrebbe benissimo trattarsi anche di elementi grammaticali o fonologici.

Naturalmente, se la fiducia nella piena corrispondenza tra somiglianza fonica e semantica in L1 e L2 diventa eccessiva, possono sorgere problemi. Riporta ancora Luigi Meneghello che da bambino a Malo i *pugni* di *pugneremo* se li rappresentava vibrati (forse come quelli dei *vibralani*) come pugnalate dall'alto in basso:

la lota sosterén fina la morte
e pugneremo sempre forte forte

Nella decifrazione dell'input in L2, Tommaso può fare affidamento anche sulle **CONOSCENZE PARZIALI DELLA L2**. Abbiamo già notato più sopra che più si capisce più si può capire. Per esempio, nella segmentazione di un enunciato italiano, Thomas può partire da un universale: tutte le parole polisillabiche sono analizzabili in sequenze sillabiche ben formate. Se conosce già la sillabazione italiana, e incontra la sequenza in (5), sa che l'unico confine di sillaba (e dunque di parola) sta tra *n* e *t*. Se poi sa anche che le parole che finiscono con *n* sono poche (6), giudicherà più probabile che questa sequenza stia tutta all'interno di una parola (7):

- (5) n t r
- (6) in tre, con tremore, ben trascorse, eran tremendi, ecc.
- (7) antracite, centrale, contrario, dentro, intrepido, scontrino, ventricolo, ecc.

Inoltre, se è certamente vero che la relazione tra il significato e il significante è altamente arbitraria, è anche vero che esistono alcune relazioni statistiche tra le proprietà grammaticali e le proprietà fonologiche delle parole. Infatti, universalmente, le parole di contenuto tendono a essere più lunghe (almeno due sillabe) di quelle di funzione (tipicamente monosillabiche). Ma in lingue specifiche ci sono anche alcune relazioni statistiche meno ovvie. In inglese, per esempio, tra le parole di contenuto, i nomi tendono ad avere più sillabe dei verbi, e vocali anteriori più frequenti (Serenò e Jongman 1990). Lo dimostriamo con un brano tratto dall'autobiografia di Agatha Christie (Londra, Harper Collins 1993):

At the age of four I fell in love. It was a shattering and wonderful experience. The object of my passion was one of the Dartmouth cadets, a friend of my brother's. Golden-haired and blue-eyed, he appealed to all my romantic instincts. He himself could have had no idea of the emotions he aroused. Gloriously uninterested in the «kid sister» of his friend Monty, he would probably have said, if asked, that I disliked him. An excess of emotion caused me to go in the opposite direction if I saw him

coming, and when seated at the dining-table, to keep my head resolutely turned away. My mother took me gently to task.

Qui la lunghezza media dei 19 nomi è di quasi due sillabe (1,8), quella dei 14 verbi di poco più di una (1,2). Inoltre, contando anche le due vocali dei dittonghi, quelle anteriori dei nomi sono 27 su 35, quelle dei verbi 10 su 17. Kelly (1992, citato in Bock e Levelt 1994: 953) sostiene, plausibilmente, che gli apprendenti facciano uso di relazioni statistiche di questo tipo per analizzare il parlato.

Facendo troppo affidamento su quello che già si conosce, si possono fare errori, naturalmente. Se Thomas conosce già *luna* e *lana*, può in un primo momento identificare erroneamente *luva* nell'input, anziché correttamente *l'uva*. Oppure, al contrario, se conosce *la casa* e *la festa*, può identificare erroneamente *la vagna*, anziché correttamente *lavagna*. Ancora più ingannevole può essere in francese la segmentazione di *lavoir*, *l'avoir* e *la voir* (Canepari 1983: 193), o ancora quella di *all'armi* nell'esempio meno ipotetico del canto in italiano L2 dei bambini dialettòfoni veneti, preso di nuovo dal romanzo di Luigi Meneghello:

Alarmi siàn fassisti, abasso i comunisti!

Lasciando il problema della segmentazione e affrontando invece la **comprensione a livello sintattico**, un esempio di errore dovuto alla conoscenza parziale della L2 può avvenire nei confronti dei cosiddetti **verbi psicologici**. Dulay *et al.* (1982: 193) danno esempi inglesi, noi li diamo italiani. I verbi psicologici richiedono due argomenti: (i) un essere animato che esperisce il sentimento, e (ii) una cosa o persona che lo causa. Inoltre, la maggior parte di essi richiede che il nome animato sia il soggetto e il nome inanimato l'oggetto, come mostrano (8) e (9):

- (8) Piera ama i fiori.
- (9) Maria preferisce le rose.

In questo la maggior parte dei verbi psicologici si comporta esattamente come la maggior parte degli altri verbi che mette in relazione un nome animato che può fare o sperimentare cose e uno inanimato, come mostrano (10) e (11):

- (10) Dario compra le calze.
 (11) Sergio mangia il gelato.

Dunque Thomas, che impara l'italiano, avendo capito (10) e (11), non ha alcuna difficoltà a capire (8) e (9). Senonché, tra i verbi psicologici non tutti si comportano così: ce ne sono alcuni che invertono la funzione sintattica dello sperimentatore-animato e dello stimolo-inanimato, e richiedono che il soggetto sia il nome inanimato che causa lo stimolo, come in (12)-(14):

- (12) * Vera annoia la lezione. La lezione annoia Vera.
 (13) * Giulia diverte la barzelletta. La barzelletta diverte Giulia.
 (14) * Elsa piace i fumetti. I fumetti piacciono a Elsa.

Qui il problema di comprensione tuttavia non è grave, poiché nel caso dello stimolo inanimato Thomasina può far leva sulla semantica anziché sulla sintassi. Diventa invece gravissimo quando anche lo stimolo, oltre allo sperimentatore, è animato, come in (15) e (16):

- (15) Franco deprime Gina. Gina deprime Franco.
 (16) Duccio affascina Rita. Rita affascina Duccio.

In questo caso, l'inversione rispetto alla normale tendenza dell'italiano ad avere chi fa o sperimenta per soggetto può confondere notevolmente Thomas, specialmente se nella sua L1 tutti i verbi psicologici si comportano regolarmente allo stesso modo.

Infine, alla decifrazione dell'input, sono utilissime – oltre alle conoscenze generali del linguaggio, a quelle specifiche della propria L1, e a quelle parziali della L2 – anche le **CONOSCENZE DI ALTRE L2**. Le prove che più lingue si sappiano più è facile decifrarne una nuova sono finora più aneddotiche che scientifiche. Tuttavia, se ammettiamo che possano servire sia la conoscenza della L1 sia quella parziale della L2, è molto probabile che possano servire anche quelle delle altre L2, specialmente se la competenza è alta e se sono strettamente imparentate a quella che si va imparando (Gass 1997: 97-100).

L'INPUT È MODIFICABILE. Un aiuto alla comprensione dell'input viene anche dall'interlocutore nativo. Quando la lingua indirizzata agli apprendenti dai parlanti nativi viene in qualche modo modifica-

ta con l'intenzione di renderla più intellegibile, viene chiamata **foreigner talk**. Ci interessa rispondere alle seguenti domande:

- quali sono le modifiche che caratterizzano il *foreigner talk*?
- in quali condizioni viene usato?
- serve effettivamente per rendere l'input più intellegibile?

Rispondiamo per ordine a queste tre domande.

LE MODIFICHE FORMALI DEL FOREIGNER TALK possono (i) interessare tutti i livelli di analisi; (ii) risultare da strategie diverse; e (iii) variare moltissimo. Ne diamo qualche indicazione, senza alcuna pretesa di esaustività.

Le modifiche offerte dal parlante nativo a Tommasina interessano tutti i livelli di analisi.

A **livello fonologico**, il parlato rivolto agli apprendenti è spesso emesso a voce più alta, più lentamente e con minore ipoarticolazione. Il maggiore volume della voce interessa non solo l'intero enunciato, ma soprattutto le parole chiave, che diventano così acusticamente salienti. La lentezza è dovuta non solo a una più lenta enunciazione in generale, ma soprattutto a pause più frequenti e più lunghe, più o meno sonorizzate con *ehm* e *ahm*. Alla lentezza contribuisce anche l'articolazione più marcata, che non solo esagera le curve intonative, ma evita anche la contrazione o scomparsa dei fonemi. Qui non si tratta solo delle forme di elisione e di troncamento fonotattiche, come le seguenti:

- (1) Ben tornata! < Bene tornata!
 (2) D'yu wanna go? < Do you want to go?
 (3) J'ais pas. < Je ne sais pas.
 (4) Wie geht's? < Wie geht es?

Si tratta anche di drammatiche riduzioni del segnale acustico rispetto alla forma piena di citazione da manuale. Infatti, nel parlato spontaneo tra parlanti nativi, non solo la distanza tra la forma fonetica superficiale normale e la forma fonetica profonda, ma anche la non-predicibilità della prima a partire dalla seconda, sono tali da rendere assolutamente necessarie le modifiche del *foreigner talk*. Basti citare un esempio rilevato in Albano Leoni e Maturi (1992), dove un giovane italofono di Ischia di buona cultura, direttore di

un giornale locale, parlando normalmente in italiano pronuncia la frase in (5) come è effettivamente trascritta in (6), e non come vorrebbe la piena articolazione in (7); eppure, questa ipoarticolazione non produce alcuna difficoltà nell'ascoltatore, anche lui campano:

- (5) siamo cinque giornalisti nell'amministrazione
 (6) sɛɔ 'tʃiɣwə tʃɛ'læse nɛæmesə'tsɛ.
 (7) 'sjamo 'tʃiŋkwe dʒorna'listi nel-am-inistra't-sjone.

A livello lessicale, il *foreigner talk* sceglie parole più comuni, preferendo gli iperonimi agli iponimi; per esempio, in inglese parlando della pioggia si dirà *rain* piuttosto di *drizzle* (pioggerella), *shower* (scroscio), *down pour* (acquazzone) o *deluge* (diluvio). Inoltre, si evitano espressioni troppo colloquiali, idiomatiche o figurate; per esempio, in italiano si eviterà la negazione con *mica*, *un corno* o *un fico secco*.

A livello morfo-sintattico, gli enunciati del *foreigner talk* tendono a essere più corti e meno complessi; cioè, le frasi avranno meno proposizioni, specialmente quelle dipendenti, e tra queste specialmente quelle incassate. Inoltre, le relazioni grammaticali tendono a essere maggiormente esplicitate. Per esempio, in inglese, anziché omettere il pronome relativo come in (8a), si preferirà la soluzione piena in (8b), e in italiano la subordinata, anziché implicita come in (9a), sarà resa esplicita come in (9b):

- (8a) Where did you put the book I gave you.
 (8b) Where did you put the book that I gave you.
 (9a) Ha chiesto di andare a casa.
 (9b) Ha chiesto se poteva andare a casa.

Inoltre, il *foreigner talk* tende a produrre enunciati formati più canonicamente, cioè senza false partenze o frasi lasciate in sospeso.

Ma c'è di più: oltre alle modifiche rispettose delle regole grammaticali, si possono verificare anche quelle più drammatiche che producono un *foreigner talk* sgrammaticato. Come mostra il seguente esempio tedesco,

- (10a) Du verstehen was Frau sagt?
 (10b) Verstehen Sie was die Frau sagt?

in (10a), rispetto alla frase ben formata in (10b), vengono evitati in un colpo solo la forma allocutiva di cortesia *Sie*, l'inversione dell'interrogativa, la coniugazione verbale, e l'articolo. Ne risulta una lingua molto scarna, spesso anche pronunciata a voce alta e con scansione marcata, che nei casi estremi porta connotazioni caricaturali a scapito sia del parlante nativo che la emette, sia dell'apprendente cui è rivolta.

A livello pragmatico, abbiamo appena visto nell'ultimo esempio riportato la preferenza per la forma allocutiva più diretta del *du* tedesco, rispetto a quella più indiretta del *Sie* di cortesia. Questa preferenza per forme più dirette si manifesta anche con gli ordini espressi più spesso con imperativi (11a) piuttosto che con altre forme verbali (11b):

- (11a) Tu, vieni!
 (11b) Non Le dispiacerebbe venire?

Quali sono I PROCESSI FORMALI DEL FOREIGNER TALK? Il *foreigner talk* può essere formato con strategie sia di semplificazione delle forme sia di elaborazione. Infatti è bene distinguere tra semplificazione delle forme e semplificazione della comprensione, perché quest'ultima può essere ottenuta anche con l'elaborazione delle forme. Eccone un paio di esempi di Gass e Varonis (1985, citato in Gass 1997: 66-67):

- (12) *apprendente*: How have increasing food costs changed your eating habits?
parlante nativo: Well, it doesn't, hasn't really.
apprendente: Pardon me?
parlante nativo: It hasn't really changed them.
- (13) *apprendente*: How have increasing food costs changed your eating habits?
parlante nativo: Uh well that would I don't think they've changed 'em much right now, but the pressure's on.
apprendente: Pardon me?
parlante nativo: I don't think they've changed our eating habits much as of now.

Qui, in tutti e due i casi, nel sentire un'indicazione di incompiensione (*pardon me?*), il parlante nativo elabora quello che ha percepito come causa del problema. Questa elaborazione offre ulteriore informazione, che a sua volta offre maggiore opportunità di comprensione.

Riprendendo gli esempi del *foreigner talk* riportati qui sopra (1)-(13), notiamo che generalmente a livello fonologico vengono usati di più i processi di elaborazione formale, poiché integrano gli elementi che l'ipoarticolazione corrente tra parlanti nativi ha eliminato. A livello grammaticale, invece, vengono usati sia i processi di semplificazione sia quelli di elaborazione.

La distinzione tra semplificazione ed elaborazione è importante perché la sola semplificazione formale potrebbe offrire a Tommaso un input senz'altro più facile da capire ma poco adatto all'apprendimento perché forse corrispondente a quello che sa già. L'elaborazione formale, invece, può offrire un input non solo più facile da capire, ma anche più ricco di elementi ancora da imparare (R. Ellis 1994: 254).

Oltre alla gamma, anche LA MISURA DELLE MODIFICHE del *foreigner talk* ne contribuisce alla grande variabilità. Infatti, il *foreigner talk* può limitarsi a enunciati minimamente modificati con una leggera riduzione dell'ipotassi e dell'ipoarticolazione, fino alla più pesante eliminazione delle marche morfologiche e delle parole di funzione.

I fattori che determinano la variabilità del *foreigner talk* sono parecchi. Includono, da parte del parlante nativo, lo stile comunicativo, la sensibilità, e l'esperienza precedente con apprendenti, ma soprattutto la valutazione del livello della competenza linguistica dell'ascoltatore-apprendente. Questa può variare non solo variando l'ascoltatore, ma anche nel corso della conversazione con lo stesso ascoltatore, se cambia la valutazione della sua capacità di comprensione (Gass 1997: 66).

Per i casi estremi di *foreigner talk*, pare che le condizioni necessarie, anche se non sufficienti, perché si verifichino le sgrammaticature includano la percezione condiscendente da parte del parlante nativo che l'apprendente abbia insieme (i) una competenza linguistica minima e (ii) uno status sociale inferiore, e che si tratti di (iii) conversazione spontanea (Long 1996: 418). Tuttavia questi fattori non sono univoci: per esempio, può costituire mancanza di

rispetto tanto parlare normalmente senza alcuna preoccupazione di farsi capire, quanto modificare troppo, poiché l'aiuto spontaneamente offerto comporta sempre un rischio di condiscendenza.

Qual è L'UTILITÀ DI QUESTE MODIFICHE? Come e in quale misura queste modifiche servono all'apprendente per capire? Tommaso può beneficiare in più di un modo dal *foreigner talk* grammaticale. Nel caso dell'inglese, ne elenchiamo alcuni individuati da Hatch (1983: 66-67). A livello fonologico, per esempio, una pronuncia più accurata (cioè, la plosione pienamente articolata delle consonanti plosive finali di parola, la maggiore sonorizzazione delle plosive sonore finali, alcune occlusive glottalizzate anteposte a parole che iniziano con vocale, ecc.) possono rendergli più facile il riconoscimento dei confini delle parole. A livello lessicale e pragmatico, i gesti possono aiutarlo a capire i referenti extralinguistici delle parole. A livello sintattico, un minore numero di modificatori in posizione preverbiale gli sposta l'informazione nuova (che è la più importante) in fondo all'enunciato (che è la posizione più saliente). A livello pragmatico, la scelta cade più spesso su argomenti relativi allo *hic et nunc*, che si prestano a un maggiore ancoraggio al contesto extralinguistico.

La misura dell'aiuto che viene dato all'apprendente dal parlante nativo ovviamente varia secondo la misura delle modifiche. Gli studi che hanno tentato di controllare l'effetto delle modifiche sulla comprensione non riguardano tanto il *foreigner talk* quanto il teacher talk (Larsen-Freeman e Long 1991: 134-144). Questo è il modo di parlare degli insegnanti in classe (Chaudron 1988). Seppure molto simile al *foreigner talk*, soprattutto per quanto riguarda la fonologia, il *teacher talk* ha due caratteristiche fondamentali che lo differenziano: (i) non è mai sgrammaticato; e (ii) data l'esperienza degli insegnanti a trattare con gli apprendenti, risulta meno grossolanamente calibrato sui bisogni degli allievi di quanto non lo sia il *foreigner talk* da parte dei parlanti nativi. Tutto sommato, i risultati della ricerca confermano l'ipotesi che le modifiche dell'input sia da parte dei parlanti nativi sia da parte degli insegnanti possano promuovere la comprensione dell'input.

Tuttavia, queste modifiche lasciano Tommaso ascoltatore passivo dell'input. Egli può invece segnalare attivamente quale sia esattamente la misura necessaria perché ci sia comprensione. Dunque, oltre a queste modifiche spontaneamente offerte dal parlante nativo,

sono forse più utili quelle conversazionali negoziate tra parlante e ascoltatore, perché più accuratamente permettono all'apprendente di ottenere un input calibrato su misura. Vediamole brevemente.

L'INPUT È NEGOZIABILE. Se, nonostante la contestualizzazione, le conoscenze linguistiche precedenti e le modifiche formali del *foreigner talk*, rimangono ancora problemi di comprensione, parlante nativo e apprendente insieme possono ricorrere alla negoziazione dell'input nell'interazione conversazionale. Eccone un esempio di Butterworth (1972, citato in Hatch 1978):

- (1) *parlante nativo:* Do you wear them everyday?
apprendente: Huh?
parlante nativo: Do you put them on everyday?
apprendente: Wear?
parlante nativo: Yeah do you [gesture] put them on everyday?
apprendente: Ah! No muy...

Qui l'apprendente in un primo momento segnala l'incomprensione genericamente, e il parlante nativo cooperante ripete la domanda cambiando un solo elemento, il verbo (*wear > put on*). Con tutta probabilità l'apprendente, tutto preso dalla lenta elaborazione del primo enunciato, non ha neppure notato il cambiamento, perché la segnalazione dell'incomprensione adesso è specifica e riguarda ancora il verbo *wear* usato inizialmente. Il parlante nativo collabora ancora, questa volta con la ripetizione del verbo accompagnata da un gesto, e finalmente l'apprendente capisce.

La negoziazione può avvenire in vari modi. A una minima segnalazione di incomprensione, comunicata anche solo con l'espressione del viso o gestualmente, possono abbondare le ripetizioni e riformulazioni. In questo caso il parlante nativo utilizza in forma monologica dei comportamenti linguistici di tipo dialogico, interpretando così un ruolo che l'interlocutore forse non è in grado di sostenere. Per esempio, in (2), rivolto in Francia a una donna cilena, la riformulazione della domanda slitta progressivamente dal generale al particolare: *faisait > travaillait > métier*:

- (2) que'est-ce qu'il faisait au Chili? il travaillait au Chili? quel métier? qu'est-ce qu'il faisait au Chili votre mari? (de Heredia e Noyau 1986)

In (3), il livello di competenza della ragazza finlandese cui è rivolto l'enunciato è certamente buono; tuttavia, la riformulazione include modifiche anche a livello fonologico (innalzamento di intensità ed evitamento della forma elisa, segnalati nella trascrizione con il corsivo) e a livello grammaticale (regolarizzazione dell'ordine soggetto+verbo):

- (3) ma io credo che sian d'allevamento le trote salmonate, io credo che la trota salmonata sia *di allevamento*. (Valentini 1994)

Inoltre, come mostrano questi esempi di Larsen-Freeman e Long (1991: 123-124), presi a loro volta da varie fonti:

- (4) Did you, like San Diego? San Diego, did you like it? (Hatch 1978)
- (5) *parlante nativo:* ... uh you're from Kyoto, right?
apprendente: Yeah.
parlante nativo: Yeah. What does your father do in Kyoto? (Long 1980)
- (6) You say you go fishing in Santa Monica, right? (Long 1980)
- (7a) Do you like going to the movies?
 (7b) I like going to the movies. (Larsen-Freeman e Long 1991)
- (8) When do you take the break? At ten thirty? (Long 1980)

si tende a rendere l'argomento più saliente dislocandolo (4); a ottenere la coesione testuale con sintagmi nominali pieni piuttosto che con pronomi o avverbi (5); a verificare la comprensione (6) e (7); oppure a introdurre un argomento nuovo con una domanda diretta (7a) piuttosto che con una dichiarazione o un commento (7b); a fornire le parole della risposta già con la domanda (8); e così via.

Estremamente utili sono anche le scomposizioni, fornite al minimo accenno di difficoltà, con cui il parlante segmenta enunciati troppo lunghi o troppo densi proseguendo con un nuovo pezzo solo quando si è accertato dell'avvenuta comprensione del pezzo che logicamente precede:

- (9) *parlante nativo*: Uh what does your father do in uh you're from Kyoto, right?
apprendente: Yeah.
parlante nativo: Yeah. What does your father do in Kyoto?

Nonostante la buona intenzione di tutti e due gli interagenti, non sempre la negoziazione ha successo, come dimostra il seguente esempio ripreso da Hatch (1983, citato in Gass 1997: 84-85). Qui la buona volontà non è premiata, ma la potenzialità per l'apprendente di questa paziente insistenza è chiara:

- (10) *parlante nativo*: Who is the best player in Columbia?
apprendente: Colombia?
parlante nativo: Does uh... who is *the* Colombian player?
apprendente: Me?
parlante nativo: No, in Colombia.
apprendente: In Colombia plays. Yah.
parlante nativo: No, on your team. On the Millionarios.
apprendente: Ah yah, Millionarios.
parlante nativo: No, on the Millionarios team.
apprendente: Millionarios play in Colombia. In Sud America. In Europa.
parlante nativo: Do, do they have someone like Pele in Colombia?
apprendente: Pele? In Colombia? Pele?
parlante nativo: In Colombia? Who is, who is "Pele" in Colombia? Do you have someone?
apprendente: In Bogota?
parlante nativo: Yeah, who is the best player?
apprendente: In Santo de Brasil?
parlante nativo: OK [rinuncia]

Ovviamente queste mosse interattive non sono un'esclusiva della conversazione tra parlante nativo e apprendente. Tuttavia, in queste conversazioni esse ricorrono più spesso di quanto non avvenga nella conversazione tra nativi. Per esempio, Long (1981) ha dimostrato che un parlante nativo inizia un nuovo argomento con una domanda il 96% delle volte rivolgendosi a un apprendente, ma solo il 62% delle volte rivolgendosi a un altro parlante nativo. Le domande infatti hanno il vantaggio di impegnare il nostro Tommaso

più direttamente, poiché gli negano la possibilità di lasciare perdere il discorso o di fare finta di avere capito.

Come per il *foreigner talk*, così anche per la negoziazione dell'input la variabilità è notevole. Gass (1997: 117-126) identifica alcuni fattori che ne interessano la distribuzione. Tra questi figurano il tipo di *task* che accompagna lo scambio linguistico, la differenza di status tra i partecipanti, le loro conoscenze extralinguistiche, e ovviamente il livello di competenza linguistica.

I RISULTATI DEGLI STUDI (esemplare, per esempio, Pica *et al.* 1987) confermano che l'input negoziato conversazionalmente è più facile da comprendere dell'input modificato unilateralmente dal parlante nativo. Tuttavia, una volta stabilito che la negoziazione dell'input ne promuove la comprensione, rimane da dimostrare che la comprensione promuova l'apprendimento, e dunque che la negoziazione promuova l'apprendimento (Long 1985). Ne ripareremo in § 4.3.

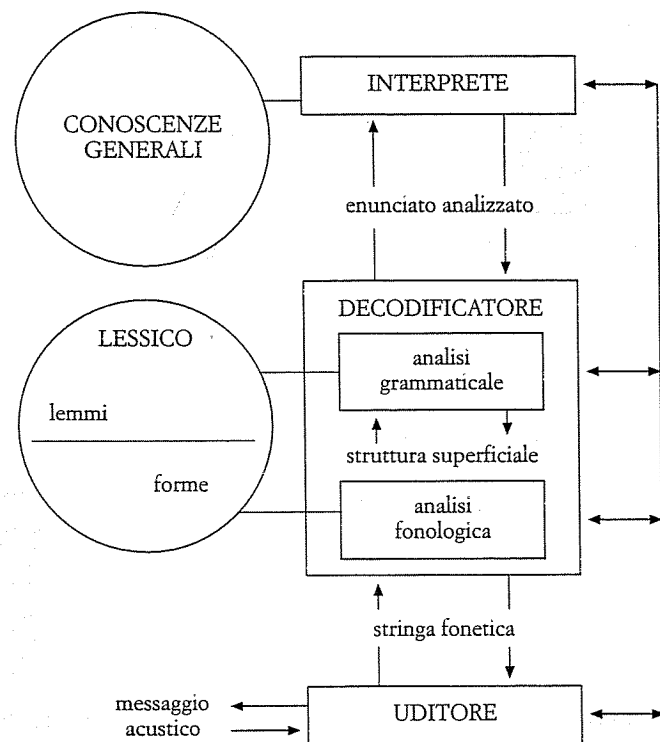
2.2 L'ascolto

L'ascolto è un'attività complessa che coinvolge tutti i livelli di analisi. Inoltre può concludersi con varie misure di comprensione: tra non capire niente e capire tutto ci sono infinite sfumature. Vediamo come si può articolare il processo di comprensione, adattando all'ascolto in L2 il Modello psicolinguistico che Levelt (1989) ha elaborato per la produzione del parlato in L1 (cfr. § 3.5). In questo modo consideriamo anche che cosa c'è da capire articolando il materiale linguistico per livelli di analisi.

Seguiamo dunque un enunciato nel suo percorso ideale di trasformazione da messaggio acustico a messaggio perfettamente compreso. Ecco il nostro esempio:

- (1) Lo scoiattolo scodinzola contento.

Il processo di ascolto può essere rappresentato nel seguente schema, dove i cerchi rappresentano i magazzini delle conoscenze (il sapere), e i rettangoli le componenti di elaborazione (l'usare, il fare):



Idealmente, nel sentire il messaggio acustico, Tommaso attiva immediatamente le complesse procedure di un primo elaboratore, chiamato **uditore**, che trasformano il suono in stringa fonetica. A questo punto il suono che Tommaso ha sentito non è più un rumore ma è diventato un enunciato parlato. Poi, l'uditore consegna la stringa fonetica a un secondo elaboratore, chiamato **decodificatore**, che la trasforma prima in struttura superficiale per mezzo dell'elaborazione fonologica, poi in enunciato analizzato per mezzo dell'elaborazione grammaticale. Infine, questo viene consegnato a un terzo elaboratore, chiamato **interprete**, che accetta la stringa analizzata, attiva le proprie procedure e completa così la comprensione.

Dunque, nel **decodificatore** la stringa fonetica viene decodificata in due fasi, una fonologica e una grammaticale. Dopo la prima fase di decodifica fonologica, Tommaso tra l'altro ha capito che, nel

nostro esempio dello scoiattolo, ci sono 30 fonemi (2), raggruppati in 10 sillabe (3), 3 delle quali accentate più delle altre (4) con un loro ritmo, e organizzate con una loro intonazione (5):

- (2) lo skojattolo skodintsolakontento
 (3) CV CCV VVC CV CV CCV CVC CV CV CVC CVC CV
 (4) CV CCV VVC CV CV CCV CVC CV CV CVC CVC CV
 (5) - - . - - - - -

Inoltre, il decodificatore è in relazione con il **lessico**, o meglio con un magazzino di conoscenze lessicali. In questo magazzino, le parole sono rappresentate sia come **forme**, con le loro specificazioni fonologiche e morfologiche, sia come **lemmi**, con le loro specificazioni semantiche e grammaticali (cfr. § 3.2). La relazione che esiste tra la componente di elaborazione fonologica del decodificatore e la parte formale del lessico permette l'attivazione di complesse procedure di scandagliamento del magazzino, e quindi di riconoscimento della corrispondenza tra i fonemi e le sillabe udite e le parole che si trovano del magazzino. Queste procedure identificano formalmente le parole di cui è composta la stringa fonologica, per cui adesso Tommaso capisce che, nel nostro esempio, le parole sono quattro e che hanno la seguente forma:

- (6) lo skojattolo skodintsolakontento

Nella seconda fase di elaborazione da parte del decodificatore, la struttura superficiale, fonologicamente e morfologicamente analizzata, viene consegnata alla seconda componente di elaborazione grammaticale. Questa, con complesse procedure in relazione con la parte lemmatica delle parole del magazzino lessicale, le decodifica semanticamente e grammaticalmente. A questo punto, Tommaso capisce sia il significato delle quattro parole (che lo scoiattolo è un animale, di piccole dimensioni, con una bella coda, ecc.), sia le loro caratteristiche grammaticali. Tra queste: *lo* è l'articolo determinativo, maschile singolare; *scoiattolo* è un nome, maschile singolare; *lo scoiattolo* è un sintagma, nominale, e soggetto; *scodinzola* è un verbo, che richiede almeno un argomento, che qui è *lo scoiattolo*, ecc. A questo punto, Tommaso capisce il significato delle parole e

la relazione formale in cui stanno l'una con l'altra, ma deve ancora interpretarle.

Le complesse procedure di elaborazione dell'**interprete** sono in relazione con un secondo magazzino, quello delle **conoscenze generali**. Queste sono di vario tipo: le conoscenze enciclopediche del mondo, il contesto extralinguistico (chi parla, dove, ecc.), il contesto linguistico (l'enunciato precedente, ecc.), i modelli del discorso (descrizione, narrazione, argomentazione, ecc.), le regole della cooperazione conversazionale e dell'avvicendamento dei turni, e così via. Quando, con complesse procedure, Tommaso scandaglia queste conoscenze e ne stabilisce una corrispondenza con l'enunciato analizzato, la comprensione del messaggio acustico inizialmente percepito si può dire conclusa. A questo punto, nel nostro esempio, Tommaso capisce non solo che *lo scoiattolo scodinzola contento*, ma anche tante altre cose, tra cui che si tratta di quel preciso scoiattolo che in quel momento sta su quel ramo qualche metro più in là, che l'osservazione è da intendere, per esempio, come un invito a premere il grilletto, perché lo scoiattolo è distratto e con buona probabilità per il momento starà fermo, che l'intenzione del parlante è barbaramente sadica, ecc.

Tra le conoscenze generali, di particolare importanza sono quelle che interessano l'**ascoltatore come interlocutore** durante la conversazione. Per capirle meglio, cambiamo enunciato, e consideriamone uno che Anderson e Lynch (1988: 12) riportano sia stato rivolto a uno di loro, Tony Lynch, in una strada del West End di Glasgow da una vecchietta sconosciuta:

- (7) That's the University. It's going to rain tomorrow.
[È l'università. Domani poverà.]

Qui Tony Lynch, che è anglofono nativo, non ha nessun problema per capire l'enunciato fonologicamente, lessicalmente, morfologicamente e sintatticamente. E nemmeno noi, che per maggior sicurezza vediamo l'enunciato scritto accompagnato dalla traduzione italiana. Anche il contesto situazionale è noto: chi sono gli interlocutori, la relazione che intercorre tra loro, e la scena dello scambio comunicativo. Eppure l'enunciato non è ancora decifrabile, e Tony perplesso le chiede di ripetere. Ecco dunque che quando qualcosa non è chiaro, per mezzo delle regole conversazionali contenute nel

magazzino delle conoscenze dichiarative generali, condivise dagli interlocutori, l'input può essere negoziato.

La vecchietta collabora, e prima accenna: "*Listen!*", e dopo qualche secondo ripete il commento sull'Università e sulla possibilità di pioggia il giorno dopo. A questo punto Tony sente una campana suonare in lontananza, e tutto gli diventa chiaro. A lui sì. A noi no, non ci basta neppure il co-testo linguistico *listen*. Le conoscenze che ci mancano (perché scandagliando il nostro magazzino non le troviamo, o almeno non le troviamo in tempo) sono: ulteriori **conoscenze contestuali** (la conversazione avviene a mezzo chilometro dall'Università, la campana aveva appena suonato, ecc.); alcune conoscenze **fattuali**, sia specifiche (l'Università di Glasgow ha una torre con una campana, ecc.) sia generali (il suono si sente meglio quando va nella direzione del vento, la direzione del vento serve per prevedere il tempo, ecc.); e alcune conoscenze **socio-culturali** (i britannici parlano sempre del tempo, le vecchiette britanniche sono spesso eccentriche ma raramente matte, ecc.).

RICAPITOLANDO, secondo questo modello, il processo di comprensione del messaggio parlato si basa su una gerarchia universale di conoscenze procedurali che operano sulle conoscenze dichiarative dell'ascoltatore. Le conoscenze dichiarative sono di due tipi: lessicali e generali. Le conoscenze procedurali sono raccolte in tre principali componenti di elaborazione: l'uditore, il decodificatore e l'interprete. Il decodificatore è in relazione con le conoscenze lessicali, e l'interprete con le conoscenze generali. Ogni elaboratore è visto come una serie di routines computazionali che operano sulle conoscenze dell'ascoltatore. Ogni elaboratore riceve un input e produce un output, che a sua volta diventa l'input dell'elaboratore successivo.

Inoltre, in questo modello dell'ascolto, come in quello originale del parlato di Levelt, le procedure operano in modo autonomo, incrementale e automatico. Che cosa implica questo? Vediamolo.

L'AUTONOMIA implica che ogni componente dell'elaborazione lavora in modo altamente specializzato e specifico. Il decodificatore grammaticale, per esempio, è specializzato solo nell'identificare nel lessico i significati delle parole della struttura superficiale, e nel metterle grammaticalmente in relazione l'una con l'altra. Allo stesso tempo, nessun'altra componente è in grado di fare lo stesso lavoro. Inoltre, per eseguire le sue procedure specifiche il decodificatore grammaticale ha bisogno di un unico input, il suo, che è la

struttura superficiale, ma questa gli basta, e non deve consultare altre componenti. Infine produce il suo output, e questo non è prodotto da nessun'altra componente.

L'autonomia implica anche che, rispetto a questo percorso ideale dal basso verso l'alto, dall'uditore attraverso il decodificatore fino all'interprete, nella realtà **la gerarchia delle procedure di elaborazione può alterarsi**. L'alterazione può avvenire in vario modo. Vediamo come.

In primo luogo, **alcune procedure possono essere saltate**. A volte si può persino capire un parlante prima che abbia parlato. Se, per esempio, la mamma arriva dalla cucina con una zuppiera fumante di pasta e fagioli, e apre la bocca, non è difficile capire l'enunciato in (8) prima che lo dica, specialmente se è sua abitudine dirlo con voce squillante a ogni pasto. Oppure, si pensi a quanto è prevedibile, e quindi capibile ancora prima di decifrarne i fonemi, il secondo turno della sequenza in (9):

(8) È pronto in tavola.

(9) *Piero:* Grazie.
Gina: Prego.

In secondo luogo, **l'ordine attraverso le procedure non è fisso**. A volte per riconoscere una parola bisogna prima identificarne tutti i singoli fonemi; altre volte il riconoscimento fonologico precede quello fonetico. Di questo ultimo punto ne fornisce una prova sperimentale Koster (1996: 128). Alcuni soggetti dovevano riconoscere il fonema /t/ in *time* in queste due frasi:

(10) Looking at the clock he said it was time for us to go.

(11) Looking at the man he said it was time for us to go.

Ebbene, il tempo di reazione al /t/ nelle due frasi è diverso, e cioè più veloce in (10) che in (11). Se la reazione dipendesse dalle proprietà fonetiche dei due suoni che i soggetti sentono, dovrebbe essere identica. È invece più veloce in (10) perché il contesto linguistico precedente, contenendo *clock*, predispone al percepimento della rappresentazione fonologica di *time* prima di quella fonetica.

Notiamo quindi l'enorme importanza che il contesto linguistico esercita sulla percezione.

In terzo luogo, **un livello di analisi può imporsi sull'altro**. Ne fornisce un esempio sperimentale Schlesinger (1977, citato in Koster 1996: 120), usando la seguente frase, tradotta qui in italiano dall'originale inglese:

(12) Questo è il buco che il topo, che il nostro gatto, che il cane ha morso, ha fatto, ha preso.

(Tra parentesi, come persone normali ammettiamo di trovare questa frase alquanto strana, ma accettiamo che possa avere un suo senso per l'analista sperimentale.) Ebbene, pochi soggetti hanno notato che la frase non ha proprio senso, dato che sintatticamente dice come in (13); essi invece la hanno interpretata come in (14):

(13) il gatto ha fatto il topo, e il topo ha preso il buco

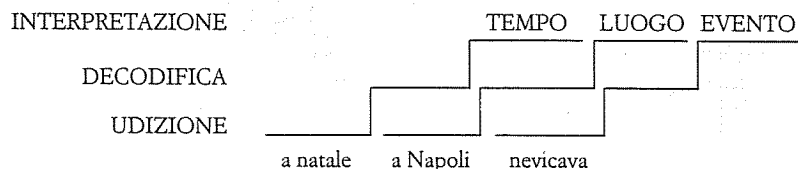
(14) il cane ha morso il gatto, il gatto ha preso il topo, e il topo ha fatto il buco

Questo perché quando alcune parole stanno in relazione semantica l'una con l'altra in un certo modo, le frasi che affermano questa relazione sono più facili da capire rispetto a quelle che la negano. Dunque, in questo caso, il livello semantico dei lessemi ha avuto la precedenza sul livello sintattico della sequenza delle parole.

Dato che, di fatto, la gerarchia ideale delle procedure dell'ascolto non è fissa, nella raffigurazione del Modello di Levelt adattato all'ascolto, prendendo lo spunto da Koster (1996: 119), alle frecce del percorso dal basso verso l'alto, ne abbiamo aggiunto altre non solo dall'alto verso il basso, ma anche altre ancora che lo rendono altamente interattivo.

L'INCREMENTALITÀ è la seconda caratteristica delle procedure di elaborazione attivate durante l'ascolto. L'incrementalità dell'elaborazione vuol dire che una componente può incominciare a lavorare sull'output ancora incompleto della procedura precedente. Poiché le componenti di elaborazione lavorano autonomamente in parallelo su diversi pezzettini dell'enunciato, questo vuol dire che, nel seguente esempio, Tommaso non deve aspettare che *a natale* sia arrivato all'interpretazione prima di elaborare *a Napoli* nell'uditore;

invece, può già elaborare *nevicava* nell'uditore, mentre decodifica *a Napoli* e interpreta *a natale*:



Questa incrementalità implica la necessità di una memoria di lavoro che trattiene una parte del materiale intermedio, finché non venga attivata la procedura successiva che lo completa.

L'**AUTOMATICITÀ** è la terza caratteristica delle procedure. Implica che nel parlante nativo il processo dell'ascolto è velocissimo e non richiede molta attenzione, perché per lunga consuetudine gli sono familiari sia le conoscenze dichiarative lessicali e generali nei due cerchi della figura del Modello, sia le conoscenze procedurali di elaborazione nei tre principali rettangoli.

Se questo vale per il parlante nativo monolingue, come cambia **IL MODELLO DELL'ASCOLTO IN L2**? Sia che parta dal segnale acustico dal basso sia che parta dal contesto pragmatico dall'alto, Tommaso deve non solo **capire** quello che sente ma anche **acquisire** le conoscenze specifiche della L2 che gli mancano, sia quelle dichiarative dei due magazzini, sia quelle procedurali degli elaboratori. Per fortuna sua, come abbiamo visto in § 2.1, alcune delle conoscenze che gli servono, specialmente tra quelle generali, non sono specifiche di una particolare lingua, e quindi gli sono già note. Però, poiché in L2 ancora poco avviene automaticamente, la memoria di lavoro è presto sovraccarica, e Tommaso impiega molto tempo a elaborare anche quello che già sa. Così, nella conversazione in tempo reale, può avvenire che Tommaso un po' non capisca quello che sente perché non lo conosce ancora, un po' lo riconosca troppo tardi per partecipare fluentemente, e un po' non lo riconosca affatto anche se lo conosce già.

Tuttavia, il circolo dell'apprendimento può essere virtuoso: man mano che acquisisce nuove conoscenze e automatizza nuove procedure, Tommaso può dedicarsi alla comprensione e acquisizione

del nuovo: più ascolta quello che sa più lo automatizza, e più libero è di concentrarsi e di capire quello che ancora non sa.

2.3 Conclusione

Abbiamo iniziato questo capitolo asserendo l'impossibilità che si verifichi l'apprendimento della L2 senza avere a disposizione un input e senza che questo venga capito. Poi, considerando soprattutto l'input orale, abbiamo esaminato brevemente quali aspetti dell'input lo rendano comprensibile, e infine come avvenga il processo di ascolto.

Nel nostro campo, gli studi sulla comprensione dell'input sono molto più rari rispetto a quelli sulla produzione dell'output, per varie ragioni. Innanzitutto, per l'impossibilità di avere accesso diretto non solo al **processo** dell'ascolto, come nel caso della produzione, ma anche al suo **prodotto**, che rimane nascosto nella mente dell'apprendente. Ma c'è un'altra ragione: poiché la comprensione può avere luogo anche **dall'alto verso il basso**, oltre che **dal basso verso l'alto**, ne deriva che è difficile ottenere dati sulla comprensione di elementi linguistici specifici (R. Ellis 1994: 690). Tra la massa di fattori alquanto eterogenei che sono in gioco per la comprensione dell'input, quale fattore specifico aiuta a capire quale aspetto semantico o formale specifico dell'input? Purtroppo non ci è ancora dato di sapere. È chiaro invece che concorrono tanti fattori che operano in sinergia, influenzandosi l'uno con l'altro.

Per queste ragioni, in questo capitolo sull'ascolto non è stato possibile illustrare scalette di comprensione parallele a quelle che presenteremo nel prossimo sulla produzione – scalette che indichino che cosa si capisce, e in che ordine, man mano che si sviluppa l'interlingua. Potrebbe anche essere che capiamo gli elementi linguistici nello stesso ordine in cui li produciamo, ma non ne abbiamo la certezza.

Abbiamo invece tentato di interpretare il processo di comprensione presentandone un modello psicolinguistico. Infatti, nell'interpretazione di un processo, la psicolinguistica, con il suo interesse specifico per le operazioni mentali, è più adatta della linguistica. Tuttavia anche la psicolinguistica, che negli ultimi trent'anni ha fatto enormi passi avanti, non ci ha ancora dato un insieme di risulta-

ti coerenti specifici per la comprensione della L2. Per esempio, a livello di parola, oggi sono chiari molti dettagli sul modo e sulla velocità con cui viene riconosciuta, ma per Tommaso la questione cruciale non riguarda tanto questi dettagli, quanto se la conosce o meno; e nel caso non la conosca in che modo possa prima identificarne i confini e la forma, e poi indovinarne il significato dal contesto linguistico e dal contesto extralinguistico – oppure prima indovinarne il significato e poi identificarne la forma.

Quali **APPLICAZIONI** può ricavare Tommaso da questo capitolo per migliorare l'apprendimento della L2?

Anche nel caso dell'ascoltatore nativo, raramente c'è un'unica, semplice interpretazione perfettamente corretta di un enunciato. Anche quando ha identificato correttamente tutte le parole e i vincoli grammaticali che le legano, un certo sforzo nell'indovinare che cosa il parlante voglia dire è normale, e un certo rischio inevitabile (Brown *et al.* 1994: 2). Nel caso di Tommaso, il margine di incertezza è ovviamente maggiore. Ecco perché, sia per riconoscere quello che sa già, sia per indovinare quello che ancora non sa, è importante che Tommaso possa fare leva, dal basso, su un **messaggio acustico il più esplicito possibile**, e, dall'alto, su una **contestualizzazione extralinguistica meno equivocabile possibile**.

La **negoziatura dell'input** è di grande aiuto per calibrarlo sulle proprie effettive capacità di comprensione. Non tutto l'input che Tommaso riceve gli è ugualmente utile per potenziare l'interlingua. Da una parte, c'è l'input che già conosce, la cui utilità è ridotta a semplice rinforzo dell'automatizzazione del riconoscimento in tempo reale. Dall'altra, c'è l'input troppo complesso per essere capito, la cui utilità è nulla allo stadio di competenza linguistica in cui si trova. Nel mezzo c'è l'input utile, nella stretta banda di esperienza fenomenologica dove può avere luogo l'apprendimento dell'informazione nuova: né troppo vicina a quello che si sa già per costituire un incentivo, né troppo remota per essere integrata alla vecchia (Givón 1985: 1008). Per ottenere precisamente questo input, Tommaso può contare non solo sulla collaborazione del suo interlocutore ma soprattutto sulla propria abilità di negoziazione. Sfruttando al massimo le sue abilità sociali di interlocutore maturo, Tommaso può concentrarsi sull'elaborazione cognitiva dell'informazione nuova.

Tuttavia, anche il continuo riascolto del materiale già noto ha un ruolo importante nell'apprendimento, se avviene in contesti linguistici stimolanti e in modo non meccanico. Dopo avere percepito il materiale linguistico nell'input e averlo immagazzinato, è l'automatizzazione della sua elaborazione che ne rende efficiente l'uso in tempo reale. E l'automatizzazione, inevitabilmente, è un processo graduale che richiede **costante pratica**.

Capitolo terzo Poi parlare

Due principi generali governano l'apprendimento del parlato: (i) esso si sviluppa per stadi comuni a tutti gli apprendenti, e (ii) manifesta al tempo stesso notevole variabilità. In questo capitolo descriviamo alcuni percorsi comuni, mentre nel prossimo documenteremo la variazione. Nel quinto capitolo vedremo, infine, alcune spiegazioni per tutti e due questi aspetti.

Nei percorsi comuni verso la L2, dopo una prima fase pragmatica (cfr. § 3.1), distinguiamo tra apprendimento del lessico (cfr. § 3.2) e apprendimento della grammatica (cfr. § 3.3). Per maggiore chiarezza, l'esposizione di questi percorsi comuni è resa il più lineare possibile. Tuttavia, il quadro non è completo senza discuterne brevemente anche gli aspetti meno regolari (cfr. § 3.4).

Per concludere (cfr. § 3.5) ci soffermeremo sul modello psicolinguistico della produzione del parlato complementare a quello dell'ascolto presentato nel capitolo precedente.

3.1 I primi passi

In contesto comunicativo naturale, la prima produzione del parlato spontaneo è costituita di solito da **formule fisse**, e da **alcune parole** organizzate secondo principi semantici e pragmatici piuttosto che sintattici. Esaminiamo brevemente questi due punti, prima le une, poi le altre.

LE FORMULE sono pezzi di lingua memorizzati tali e quali senza che vengano scomposti nelle parti che li compongono. Senza l'ana-

lisi, il carico dell'apprendimento è ridotto a memorizzazione. Questo permette di usare strutture complesse prima di capirne il funzionamento, massimalizzando così il rendimento comunicativo. Infatti comunicativamente le formule sono molto importanti perché espletano alcune funzioni vitali, come quella di salutare, di attirare l'attenzione, di farsi ascoltare, di chiedere. Al negativo, non contenendo errori e manifestando morfemi flessivi e sequenze sintattiche anche complessi, possono dare la falsa impressione di una certa fluenza e provocare in risposta un torrente di input indecifrabile.

La scelta iniziale tra queste formule dipende dal contesto dell'apprendimento e dagli interessi urgenti della comunicazione. Per esempio, possono essere molto utili le seguenti:

- (1) S'il vous plait.
- (2) How much is it?
- (3) Auf wiedersehen.
- (4) Smettila.

(1) per oliare gli ingranaggi sociali con qualsiasi interlocutore francese, (2) per fare la spesa in Australia, (3) per congedarsi da un tedesco, e (4) per difendersi a scuola in Italia.

Nella loro formulazione più rigida, le formule non sono produttive, poiché nessuna delle singole parole che le compongono viene ancora usata in altre combinazioni. Ma presto può esserci **evoluzione**, e un'analisi graduale può fornire informazioni utili alla costruzione dell'interlingua. R. Ellis (1994: 87) ne riporta un esempio preso da un suo lavoro precedente:

- (5) I don't know.
- (6) That one I don't know.
- (7) I don't know what's this.
- (8) I don't understand.
- (9) I don't like.
- (10) I know this.
- (11) You don't know where it is.

Da una prima formula (5) si passa alla combinazione di due formule (6)-(7), poi all'uso parzialmente produttivo con lo scambio di un lessema (8)-(9), infine allo sganciamento del verbo dalla parti-

cella negativa, che può così essere eliminata (10), e dal soggetto di prima persona (11).

L'interpretazione dei pezzi formulaici da parte degli apprendenti tuttavia non è sempre così limpida, anzi. Ecco alcuni esempi di Huebner (1980) ricavati da un corpus di dati di una donna del sud-est asiatico di lingua hmong immigrata negli USA:

- (12) Waduyu kam from? [= where are you from?]
- (13) Waduyu kam Tailaen? [= how did you come to Thailand?]
- (14) Waduyu kam? [= why did you come?]
- (15) Waduyu sei? [= what did you say?]

Qui *waduyu* non solo non è mai analizzato nelle parti che lo compongono (e comunque quali sarebbero esattamente?), ma è usato come generica marca interrogativa.

Oltre che dalle formule, la produzione iniziale è caratterizzata anche da **BREVI PEZZI ANALIZZATI**. L'analisi però non ha ancora raggiunto il pieno livello grammaticale. Questo vuole dire sostanzialmente quattro cose, tutte interconnesse: le parole

- non sono sempre facilmente assegnabili a una classe morfologica;
- presentano minima o nulla flessione morfologica;
- sono prevalentemente di contenuto, piuttosto che di funzione;
- seguono un ordine pragmatico-discorsivo più che sintattico.

Date queste caratteristiche, piuttosto che parole, le chiamiamo **les-semi** (cfr. De Mauro 1998: 50 sgg.). Riprendiamo questi quattro punti, esaminando qualche esempio, inglese, tedesco e italiano:

- (1) clean floor [= give me something for cleaning floors] (R. Ellis 1994: 88)
- (2) me no blue [= I don't have a blue crayon] (R. Ellis 1994: 89)
- (3) Ich zurük Mama [= Ich ging zurük zu Mama] (Klein 1986: 87)
- (4) heute, vier Schule neu meine Dorf [= heute gibt es vier neue Schulen in meinem Dorf] (Klein 1986: 86)

- (5) non hai lavora [= (lei) non ha lavoro] (Bernini 1990: 87)
- (6) bicicletta su montagne [= andavo in bicicletta sulle montagne] (Bettoni 1991)

Per quanto riguarda l'incerta **ASSEGNABILITÀ DELLE PAROLE A UNA CLASSE MORFOLOGICA**, in (1) *clean* è verbo o aggettivo? In (2) *blue* è sostantivo o aggettivo? In (3) *zurük* è avverbio o verbo? In (5) e (6) *lavora* e *bicicletta* sono sostantivi o verbi? Quando gli autori dei lavori da cui provengono i frammenti forniscono l'interpretazione, si tratta – appunto – di una interpretazione. Per esempio, nell'ultimo frammento, prodotto da un anglofono in risposta alla domanda «Cosa facevate lì?», anche quello che per noi italiani è inequivocabilmente un sostantivo (*bicicletta*) potrebbe invece essere un verbo (*I cycled*).

Per quanto riguarda **LA RIDUZIONE DELLA MORFOLOGIA**, in (1) il caso è semplice, poiché sia *clean* sia *floor* non hanno marca morfologica (o meglio hanno marca \emptyset), e forse neppure dovrebbero averla. Infatti in inglese la morfologia è tanto ridotta che *blue* in (2) è comunque indeclinabile.

Nell'interlingua italiana il caso della flessione morfologica ridotta è un po' diverso. All'apparenza una marca c'è sempre, nel senso che un apprendente impara subito che le parole italiane finiscono in vocale, e che queste – insieme a volte con un pezzettino più lungo, di una o due sillabe – variano parecchio anche per uno stesso lessema. Ma in (5) la *-a* di *lavora* che desinenza è se non sappiamo neppure se si tratta di un nome o di un verbo? *hai* non marca certo la seconda persona; e in (6) persino la *-a* di *bicicletta* e la *-e* di *montagne* non ci assicurano affatto di marcare rispettivamente il femminile singolare e plurale dei rispettivi sostantivi. Ne possiamo essere sicuri solo se nel sistema dell'interlingua di chi le usa stanno in relazione con l'intero paradigma del nome. Cioè, la *-a* di *bicicletta* è effettivamente il morfema nominale singolare femminile se troviamo altrove nella produzione linguistica la controparte *-e* del plurale. Se così non è, anche quando le desinenze sembrano coincidere con quelle della lingua di arrivo, le due parole sono usate nella loro forma basica.

LA FORMA BASICA è, tra le diverse forme flesse di un lessema presenti nell'input, quella scelta dall'apprendente come neutra, o me-

glio come rappresentante di tutte le altre. Nella scelta operano vari criteri, tra cui:

- la frequenza con cui una forma ricorre nell'input,
- la facilità articolatoria,
- la lunghezza,
- la specificità.

Per esempio, nel caso dell'italiano L2, per la forma basica di un lessema come *chilometro/i*, la desinenza *-i* è migliore candidata di *-o*, poiché è quella che nell'input ricorre più spesso. La forma basica dell'articolo italiano invece sarà difficilmente *gli*, non solo perché ricorre meno frequentemente nell'input, ma anche per la sua minore facilità articolatoria rispetto ad altre forme come *lo* (che però ricorre raramente) o *la* (che infatti risulta quella privilegiata). Nel verbo, tra le numerosissime forme flesse, *mangiavate* sarà molto poco probabile, non solo perché è poco frequente ma anche perché è lunga. Per i verbi della prima coniugazione la forma basica più probabile, piuttosto dell'infinito, è quella in *-a* (cfr. Banfi 1990; Berretta 1990a, 1990b; Giacalone Ramat 1993), per tre motivi: (i) ricorre frequentemente non solo da sola nell'effettiva forma *mangia* della terza persona dell'indicativo e della seconda singolare dell'imperativo, ma anche in altre forme come *mangiano*, *mangiato*, *mangiavo*, *mangiare*, ecc.; (ii) è facile da pronunciare; e (iii) è corta. Non è invece specificamente verbale, poiché troviamo la *-a* finale anche nei nomi, aggettivi, articoli e pronomi. Ma tre criteri su quattro risultano determinanti.

Nel caso del verbo inglese, un'effettiva forma basica frequente è quella in *-ing*, poiché questa desinenza, oltre a essere frequente e facile da pronunciare, è anche specifica del verbo; non è però corta quanto la marca \emptyset , che però non è specifica. Dunque è molto raro che una forma soddisfi tutti i criteri.

Il fatto che i singoli criteri abbiano non solo forza variabile in se stessi ma anche forza variabilmente relativa gli uni rispetto agli altri spiega come apprendenti diversi possano fare una scelta diversa, e uno stesso apprendente possa optare a volte per una forma basica a volte per un'altra.

LA PREVALENZA DELLE PAROLE DI CONTENUTO rispetto a quelle di funzione nella produzione iniziale non dovrebbe sorprendere. L'inevitabile **semplificazione formale** elimina gli elementi comunicativamente meno importanti, tra cui gli articoli, le copule, gli ausiliari, i pronomi atoni e le preposizioni. Ecco un frammento di una ragazza cinese immigrata a Milano che presenta qualche cancellazione:

- (7) *intervistatore:* Senti, in questa città, Xián, che cosa c'è ancora di importante, di bello da vedere?
intervistata: Io mai stato, solo visto... ponte... no Xián... non è i stato, solo pasare i treno. (Banfi 1993)

La **semplificazione** delle interlingue basilari tuttavia non è solo strutturale, ma anche **semantica**, e può dunque interessare anche l'omissione di parole di contenuto. R. Ellis (1994: 90) offre il seguente esempio ipotetico. Se la nostra Tommasina vuole codificare la proposizione in (8), rappresentabile semanticamente in (9), può trasmettere un messaggio ridotto producendo una delle quattro versioni in (10)-(13):

- (8) He is hitting me. (9) (= agente + processo azione + paziente)
 (10) Hitting. (= processo azione)
 (11) He hitting. (= agente + processo azione)
 (12) Hitting me. (= processo azione + paziente)
 (13) He me. (= agente + paziente)

Quale di queste versioni semanticamente ridotte Tommasina userà effettivamente, dipenderà in primo luogo dalle risorse linguistiche a sua disposizione, e in secondo dai costituenti che giudica maggiormente informativi secondo le sue esigenze comunicative del momento.

L'ORDINE DEI LESSEMI nelle interlingue iniziali tende a seguire **criteri pragmatici e semantici** piuttosto che sintattici. Che cosa vuol dire? La lingua, enunciata nel tempo, è per sua natura lineare, per cui esige che le parole (per ora solo quelle di contenuto, che costituiscono i pezzi del contenuto proposizionale degli enunciati) siano presentate in ordine sequenziale. Se prendiamo la frase inglese

appena riportata qui sopra, possiamo analizzarla secondo i tre diversi criteri nel seguente modo:

<i>ordine</i>	He is hitting me.
<i>pragmatico/discorsivo:</i>	<i>argomento/tema + commento/rema</i>
<i>semantico:</i>	<i>agente + azione + paziente</i>
<i>grammaticale/sintattico:</i>	<i>soggetto + verbo + oggetto</i>

Pragmaticamente, si parla di qualcuno (*he*) di cui si dice che mi sta colpendo (*hitting me*). **Semanticamente**, c'è un agente-controllore che compie una azione che ha ripercussioni su un paziente-controllato. **Sintatticamente**, c'è un soggetto che viene prima del verbo e per di più è marcato con il suo caso (*he* non *him*), c'è un verbo che è accordato con il suo soggetto (*is*, non *am* o *are*), e c'è un oggetto, che viene dopo il verbo e per di più è marcato con il suo caso (*me* non *I*).

Notiamo che in questo esempio i tre ordini coincidono, e che quello semantico è in armonia con quello sintattico, nel senso che è più 'naturale' che il soggetto sia l'agente-controllore, e che l'oggetto sia il paziente-controllato, piuttosto che avere come soggetto il paziente e come oggetto l'agente. Ma vogliamo, tenendo immutato il contenuto proposizionale (cioè, 'lui colpisce me'), parlare di 'me' anziché di 'lui', e dunque partire con 'io'? Pragmaticamente e semanticamente non lo possiamo fare, perché gli ordini argomento-commento e controllore-controllato non sono invertibili: la sequenza in (13) ribalterebbe il contenuto proposizionale. Possiamo farlo solo ricorrendo alla grammatica, scegliendo tra una frase scissa (14) o una passiva (15):

(13) Me/I + hitting + he/him.

(14) It is me whom he is hitting.

(15) I am being hit by him.

Torniamo all'apprendimento nella fase iniziale. Quando i tre principi dell'ordine dei costituenti (pragmatico, semantico e sintattico) non sono in armonia, perché in un dato contesto la scelta tematica, per esempio, non coincide con il soggetto, secondo Rutherford (1987: 79-80), Tommasina ha tre possibilità:

- può partire dal tema, e poi giustapporre il resto senza alcun legame grammaticale;
- può partire dal tema e provare a grammaticalizzare come riesce;
- può rinunciare a partire con il tema più appropriato, a scapito dell'organizzazione discorsiva, e scegliere il soggetto che le permetta di grammaticalizzare più facilmente.

Ecco l'esempio inglese di Rutherford:

- (16) *argomento conversazionale:* how one chooses a wife or husband
contenuto proposizionale: ages - must be similar
tema: must
- (17) Must be ages similar.
 (18) It must be similar the ages.
 (19) The ages must be similar.
 (20) It is a must that ages be similar.
 (21) It is necessary that ages be similar.

Dati gli elementi in (16), le tre opzioni sono illustrate rispettivamente in (17)-(19); mentre (20), o forse meglio (21), sarebbero opzioni ottimali, ma ovviamente alla portata solo di un apprendente più avanzato. Quale di queste possibilità (o combinazione di possibilità) verrà effettivamente scelta dipende da fattori diversi, tra cui il livello di competenza in L2 di Tommasina, l'organizzazione grammaticale della sua L1, e la natura del discorso in cui è impegnata.

3.2 Il lessico

Nell'apprendimento della L2, l'IMPORTANZA DEL LESSICO è enorme. Infatti, abbiamo appena visto in § 3.1 che i primi tentativi di produrre il parlato sono costituiti da formule e da parole. Inoltre, è un dato di fatto che chi va in un paese di cui non conosce la lingua, se vuole tentare di sopravvivere linguisticamente, si procura un vocabolario di quella lingua, non una grammatica. Anche a livelli più avanzati, gli errori lessicali, rispetto a quelli grammaticali, sono di gran lunga (i) i più comuni, (ii) quelli che i parlanti nativi notano

di più, e (iii) quelli che recano più danno ai fini comunicativi (Gass e Selinker 1994: 270, citando varie fonti). Per esempio, non c'è inciampo alla comunicazione con l'errore sintattico in (1), né con i due errori morfologici in (2), mentre le conseguenze potrebbero essere anche gravissime in quello lessicale in (3), se Thomasina anglofona voleva dire 'biblioteca' (*library* in inglese):

- (1) Pierino scrive con la sinistra mano.
- (2) Il zio di mia moglie è francese.
- (3) Ci troviamo in libreria alle sei.

Inoltre, mentre una serie di parole non grammaticalizzata può essere comunicativamente efficace, come dimostrano molti degli esempi dati in § 3.1, una struttura sintattica senza parole è inutile. Infine, l'importanza del lessico viene oggi riconosciuta sempre di più anche dalla linguistica generale e dalla psicolinguistica, tanto che gradualmente esso viene spostato verso il centro della discussione teorica, sia nei modelli di produzione del parlato (cfr. §§ 3.5 e 5.6), sia nei modelli di altri approcci, come per esempio quello generativista. Insomma, per vari motivi si può essere d'accordo con Lewis (1993) che vede **la lingua come lessico grammaticalizzato**, e non come grammatica lessicalizzata.

Eppure, finora, gli **STUDI SUL LESSICO** sono relativamente pochi. Soprattutto per un motivo fondamentale, che ne spiega l'emarginazione sia in linguistica generale sia nel nostro campo dell'apprendimento della L2: il lessico è un sistema molto più aperto della grammatica o della fonologia, e le sue numerosissime unità di base, le parole, si prestano più difficilmente alla regolarizzazione. Ne consegue che gli studi sull'apprendimento del lessico della L2 sono non solo più scarsi, ma anche più descrittivi che teorici (Meara 1997), e più disparati, tanto da non offrire ancora una massa critica di risultati coerenti secondo linee teoriche chiaramente definite (Schmitt e McCarthy 1997: 228).

Tuttavia, è chiaro che anche il lessico è soggetto alle sue

- regolarità intrinseche,
- regolarità di apprendimento.

Vediamo brevemente questi due punti, uno dopo l'altro. Ma prima qualche cifra.

Nel presentare l'adattamento all'ascolto del Modello di Levelt (1989) in § 2.1, abbiamo nominato un magazzino delle conoscenze lessicali. Consideriamo un momento che cosa ci sta dentro, prima puramente dal punto di vista quantitativo, poi dal punto di vista qualitativo.

Dunque, prima **IL LESSICO DAL PUNTO DI VISTA QUANTITATIVO**. **Di quante parole è composta una lingua?** Il modo più semplice per rispondere a questa domanda è guardare al numero di parole elencate in un vocabolario. Nel conteggio, ovviamente, sorgono subito alcuni problemi. Tra questi: se è ovvio che le due parole in (1) sono da considerare due parole diverse, tanto che la seconda come forma flessa del verbo *lavorare* nel vocabolario non è neppure elencata, è meno ovvio considerare due parole diverse quelle in (2):

- (1) lavoro (= il lavoro) – lavoro (= io lavoro)
- (2) credenza (= il mobile) – credenza (= l'opinione)

Inoltre, come considerare i nomi propri? E le abbreviazioni? Come contare i nomi composti? Comunque, se nel conteggio si stabiliscono dei criteri, questi problemi non sono insormontabili.

Sappiamo così, prendendo questa e le altre cifre che citeremo per l'inglese da Nation e Waring (1997), che a loro volta le hanno ricavate da varie fonti, che il *Webster's Third International Dictionary*, il più ampio dizionario non storico della lingua inglese al tempo della sua pubblicazione (1963), contiene circa 450.000 parole. Queste sono raggruppate in circa 54.000 famiglie di parole, ognuna delle quali costituita dalla parola di base (*fiore*), le sue forme flesse (*fiore*) e quelle derivate (*fiorellino*). Rimangono invece escluse le parole composte, gli arcaismi, le abbreviazioni, i nomi propri, le forme ortografiche alternative e le varianti dialettali.

Quante parole conosce un parlante nativo? La variazione tra parlante e parlante è ampia, ma una stima conservativa suggerisce che il vocabolario di una persona adulta colta si aggiri sulle 20.000 famiglie di parole. Di queste, il bambino che inizia la scuola ne conosce da 4.000 a 5.000, e ne aggiunge poi circa 1.000 all'anno durante il periodo scolastico.

Quante parole sono necessarie? La risposta dipende, ovviamente, da quello che si deve fare con le parole. La necessità o l'utilità di una parola può essere misurata nel modo più semplice possibile in base alla frequenza con cui ricorre nell'uso generale. Questa può essere calcolata relativamente a un corpus di testi accuratamente rappresentativi. La tabella che segue, riprodotta da Nation e Waring (1997: 9), mostra come, nel caso di un corpus scritto di Francis e Kucera (1982), le 1.000 parole più frequenti della lingua inglese coprano il 72% di un testo, le 2.000 più frequenti ne coprano il 79,7%, e così via fino ad arrivare alle 16.000 più frequenti per coprirne il 97,8%:

<i>ampiezza del vocabolario</i>	<i>copertura del testo</i>
1.000	72,0%
2.000	79,7%
3.000	84,0%
4.000	86,8%
5.000	88,7%
6.000	89,9%
15.851	97,8%

Ma 'coprire' un testo non vuol dire capirlo. Per esempio, conoscendo 2.000 parole, Tommasina conosce circa l'80% delle parole del testo che vuole leggere. Ebbene, una parola sconosciuta su cinque, circa due in ogni riga, sono troppe per poter essere ricavate indovinandole da quelle conosciute. Per poterle indovinare con un buon margine di successo occorre una copertura del 95%, dunque un vocabolario di una quindicina di migliaia di parole. D'altra parte, se invece di un uso generale, si tratta di un uso più specifico, il numero di parole necessarie diminuisce. Per esempio, mentre un singolo testo di economia è composto da 5.400 famiglie di parole, una serie di tanti testi brevi di argomenti accademici diversi ma di equivalente lunghezza complessiva è composto da 12.700 famiglie. Per coprire i testi orali della conversazione quotidiana spicciola il numero di parole necessarie è minore.

Per l'italiano, De Mauro (1980) propone un vocabolario di base di circa 7.000 parole che si suppongono conosciute da chiunque abbia completato la scuola media inferiore dell'obbligo. Questo vocabolario è diviso in tre categorie:

<i>vocabolario di base</i>	<i>ampiezza</i>	<i>esempi</i>
fondamentale	2.000	frutta, movimento, ricco, scivolare, volentieri
di alto uso	ca 2.750	barzioletta, concepire, quintale, talvolta
di alta disponibilità	ca 2.300	fiducioso, lontananza, padroneggiare, viaggiatrice

La prima categoria, definita vocabolario fondamentale, comprende le 2.000 parole più frequenti del *Lessico di frequenza della lingua italiana* (Bortolini *et al.* 1972). La seconda è definita vocabolario di alto uso. E la terza categoria comprende le parole di alta disponibilità, quelle "che può accaderci di non dire né tantomeno di scrivere mai, ma legate a oggetti, fatti, esperienze ben noti a tutte le persone adulte nella vita quotidiana. Sono le parole che diciamo o scriviamo raramente, ma che pensiamo con grande frequenza" (De Mauro 1980: 150). Di tutte queste 7.000 parole, Iacobini e Thornton (1994) ne calcolano la distribuzione tra le diverse classi morfologiche:

<i>classe morfologica</i>	<i>vocabolario di base</i>
nome	60,6%
verbo	19,6%
aggettivo	14,9%
avverbio	2,0%
pronome	0,8%
congiunzione	0,6%
numerale	0,5%
preposizione	0,5%
interiezione	0,4%
articolo	0,1%

La classe di gran lunga più rappresentata nel vocabolario di base italiano è il nome, cui seguono, nell'ordine, verbo e aggettivo. Insieme, queste tre classi corrispondono al 97,6% dei lemmi del vocabolario di base.

Quante parole deve imparare Tommasina? Secondo Nation e Waring (1997: 11), un primo inevitabile obiettivo per l'apprendimento della L2 è costituito dal vocabolario di base, cioè dalle 3.000 parole circa più frequenti della L2 di arrivo.

Adesso IL LESSICO DAL PUNTO DI VISTA QUALITATIVO. **Che cosa vuol dire conoscere una parola?** In altre parole, qual è la natura del lessico? La risposta dipende dalla definizione del termine, che può variare secondo i diversi punti di vista teorici. Comunque, c'è generalmente consenso nel ritenere che ogni parola abbia **una serie di proprietà**, tra cui almeno le seguenti (Laufer 1997: 141):

- una **forma** (di pronuncia se orale e di ortografia se scritta); per esempio, la forma fonica di *pigiama* è [pi'dzama];
- una **struttura morfologica** (il morfema di base ed eventuali morfemi flessivi e derivazionali); per esempio, *bellissima* è formato dal morfema di base *bell-*, il morfema derivazionale *-issim-*, e quello flessivo *-a*;
- un **pattern sintattico** nel sintagma e nella frase; per esempio *spostare* è un verbo, e richiede che ci siano almeno tre argomenti: (i) 'qualcuno', che sposti (ii) 'qualcosa', (iii) 'da un posto all'altro'; *piovere* non richiede invece alcun argomento;
- un **significato**, sia referenziale (anche multiplo e metaforico), sia affettivo (le connotazioni), sia pragmatico (appropriatezza situazionale dell'uso); per esempio, *perla* è un oggetto decorativo, ma metaforicamente anche una persona preziosa; *lercio*, rispetto a *sporco*, non solo è più intenso ma ha anche connotazioni di schifo che sporco non ha; in una tipologia scientifica della personalità, *testardo* è preferibile a *zuccone*;
- delle **relazioni lessicali** privilegiate con altre parole della stessa classe (sinonimia, antinomia, iponimia, ecc.); per esempio, *lento* sta in antinomia con *veloce*, *pino* in iponimia con *albero*;
- delle **collocazioni** privilegiate; per esempio, *torrenziale* di solito va con *pioggia*, e *conveniente* più con i nomi che hanno referenti inanimati (*prezzo conveniente*) che con quelli che li hanno animati (*collega conveniente?*); *dolce* sta in antinomia con *salata* riferito a *torta*, con *amara* riferito a *pillola*, con *secco* riferito a *vino*, con *aspra* riferito a *frutta*, ecc.

Conoscere una parola implica conoscere tutte queste proprietà. Ebbene, è chiaro che Tommasina non le può imparare tutte insieme. Più queste proprietà della parola sono complesse, più è probabile che Tommasina, a un dato stadio della sua interlingua, non le conosca tutte, e che quindi conosca la parola solo parzialmente.

Inoltre, è chiaro che conoscere una parola implica poterla usare sia nell'ascoltare sia nel parlare. A questo punto, è interessante fare tre distinzioni. La prima riguarda **la conoscenza potenziale e la conoscenza reale del lessico** (Gass e Selinker 1994: 272). Il vocabolario potenziale consiste delle parole che Tommasina riconoscerà anche senza averle mai sentite o viste prima nella L2. Un esempio di conoscenza potenziale sono i termini scientifici e tecnici comuni del mondo di oggi, tra cui *computer* e *quantum*. Il vocabolario reale invece è costituito da parole che Tommasina conosce solo dopo che le ha incontrate nell'input. La seconda distinzione riguarda **il lessico attivo e il lessico passivo**. Il primo è quello che Tommasina può produrre, il secondo quello che riconosce soltanto. Intuitivamente chiara, questa distinzione, tuttavia, è stata criticata come troppo semplicistica (Gass e Selinker 1994: 272-273). A questa viene preferita una terza distinzione, che riguarda **la conoscenza e il controllo**. Secondo Bialystok e Sharwood Smith (1985) la conoscenza è la rappresentazione del lessico nella mente, cioè nella memoria a lungo termine, mentre il controllo è la capacità di elaborarlo durante l'effettiva esecuzione.

RICAPITOLANDO. Prima abbiamo considerato qualche cifra riguardo al magazzino lessicale di una lingua, sia di un parlante nativo sia di un apprendente; poi qualche proprietà degli elementi lessicali contenuti in questo magazzino.

Insomma, possiamo concludere che è ambizione legittima da parte di Tommasina pensare di imparare almeno (i) le 2.000-3.000 parole più frequenti della sua L2, (ii) fornite almeno delle loro fondamentali proprietà formali, sintattiche e semantiche, e (iii) sia immagazzinandole permanentemente, sia potendole usare effettivamente ascoltando e parlando.

Quali sono le **SEQUENZE** di apprendimento del lessico? Quali sono le regolarità con cui Tommasina impara le parole? Vediamo che cosa viene imparato prima: in primo luogo quali **parole**, e in secondo luogo quali **proprietà di queste parole**.

Per quanto riguarda la **SCELTA DELLE PAROLE** della L2, è ovviamente da escluderne un elenco, poiché come abbiamo visto dalle cifre date qui sopra, la scelta è troppo ampia, e quindi la variabilità individuale enorme. È invece possibile identificare alcuni **criteri** che ne guidano la scelta nell'apprendimento, almeno in quello iniziale

e in quello spontaneo. Tra questi distinguiamo i criteri esterni e i criteri interni al lessico.

TRA I CRITERI ESTERNI che guidano Tommasina nell'apprendimento delle parole, in primo luogo, c'è l'**utilità**. Bello è l'esempio dello Heidelberger Forschungsprojekt 'Pidgin-Deutsch' degli anni Settanta ripreso da Appel (1996):

kaputt

I lavoratori italiani, spagnoli e portoghesi immigrati in Germania trovano questa parola utilissima, la imparano subito e la usano molto. Essa copre tutta una serie di significati negativi, tra cui 'rotto', 'sbagliato', 'che non va bene', 'che non ha successo', che descrivono uno stato di cose che non è quello che dovrebbe essere, una condizione che i lavoratori immigrati conoscono molto bene.

In tutte le interlingue iniziali compaiono nomi di persona e di luogo, forme di saluto e di commiato, di ringraziamento, forme della negazione, e altre espressioni comunicativamente rilevanti. Compaiono presto anche le parole relative a oggetti e attività che riflettono il tipo di contatto con la L2: i lavoratori immigrati, per esempio, imparano prima il lessico connesso con il proprio lavoro, gli studenti quello con le attività scolastiche, e così via (Giacalone Ramat 1993: 395-396). A proposito dell'apprendimento della L1, Peters (1985: 1053-1054) nota come i bambini possano privilegiare due tipi di stili nell'apprendimento della lingua: uno espressivo e l'altro referenziale. I bambini 'espressivi' tendono a usare la lingua più per l'interazione sociale, mentre i bambini 'referenziali' tendono a usarla più per etichettare gli oggetti, le attività, gli attributi. Non c'è motivo di pensare che questa distinzione non possa essere applicata anche agli adulti. Alcuni apprendenti sarebbero dunque più portati a scegliere in un primo tempo un maggiore numero di formule caratteristiche dell'interazione sociale; altri invece un maggiore numero di parole riferite agli oggetti e alle attività che li circondano.

Un secondo criterio nella scelta delle parole imparate è la loro **disponibilità**. Questo è un criterio che guida non tanto la riproduzione delle parole nel parlato quanto la loro precedente percezione nell'input. La disponibilità a sua volta dipende da altri fattori. Tra questi figurano la frequenza con cui una parola ricorre nell'input, la variabilità dei contesti in cui ricorre, l'aiuto fornito dal contesto

situazionale e dal co-testo linguistico per la sua comprensione, l'importanza della parola stessa per la comprensione del co-testo che le sta attorno, e la densità di parole sconosciute nel co-testo, poiché una proporzione troppo alta di parole sconosciute può annullare l'efficacia degli altri fattori (N. Ellis 1997).

Altri criteri riguardano non tanto le parole quanto gli apprendenti. Un terzo criterio nella scelta delle parole è la **preferenza personale**. Per esempio, Miki, il bambino giapponese studiato da Yoshida (1978) per qualche mese dopo il suo arrivo negli Stati Uniti, ha trovato modo di imparare presto numerose parole per alcuni tipi di veicolo, animali selvatici e vari oggetti che stanno all'aperto, ma ha trascurato molte parole per oggetti comuni come 'lampada', 'gonna' e 'anello'.

TRA I CRITERI INTERNI al lessico che ne guidano l'apprendimento, prendendo lo spunto da Laufer (1997), distinguiamo quelli formali da quelli semantici, poi consideriamo le diverse parti del discorso, e infine l'influenza della L1.

TRA I CRITERI FORMALI, troviamo in primo luogo la **pronunciabilità**. Per esempio, Tommasina ha un compito più facile se deve imparare le parole di una lingua che ha l'accento fisso, come l'ungherese che l'ha sempre sulla prima sillaba, il polacco che l'ha sempre sulla penultima, e il francese che l'ha sempre sull'ultima. Risultano invece più difficili le parole dell'italiano o dell'inglese che hanno l'accento mobile. Si veda, per esempio, la mobilità inglese in questo caso:

photograph – photography – photographic

Inoltre, se in una stessa lingua, una parola è formata da fonemi o combinazioni di fonemi facili da pronunciare viene preferita su altre. Io stessa, dopo aver vissuto per venti anni in paesi di lingua inglese, evito di usare *law* per la difficoltà di rendere inequivocabilmente il dittongo, e preferisco circonlocuzioni o sinonimi come *legal matters* e *jurisprudence*.

Affine al criterio di pronunciabilità, è quello della **similarità sonora con altre parole**, nel senso che parole troppo simili tra loro sono più difficili da elaborare. Si pensi alla difficoltà di Tommasina italoфона, ma non solo, nel distinguere, sentendole e pronuncian-

dole, tra le parole inglesi in (1), e di Thomasina anglofona, ma non solo, nel distinguere tra le parole italiane in (2):

- (1) bit – beat – bet – bat – but
 (2) carne – cane – canne

Tra apprendenti altamente alfabetizzati che nell'apprendimento del lessico fanno grande affidamento sulla qualità della scrittura, entra in gioco anche il criterio della **corrispondenza tra suono e grafia**. Se la corrispondenza è chiara, ovviamente l'apprendimento è facilitato. Un diverso sistema di scrittura può causare problemi. Secondo Ryan e Meara (1991), per esempio, gli apprendenti con L1 semitiche, che nell'ortografia danno grande importanza alle consonanti e trascurano le vocali, tendono a confondere le parole che hanno le stesse consonanti. Ecco due esempi inglesi in (3) e due italiani in (4):

- (3) decimal – dismal; embrace – embarrass
 (4) collare – collirio – cullare; fetta – fatti – fitte

Un criterio invece che intuitivamente dovrebbe essere rilevante, ma che alla prova dei fatti risulta di incerto effetto è la **lunghezza** delle parole. Alcuni studi indicano che sono più facilmente imparabili le parole più corte, altri invece che lo siano quelle più lunghe. Secondo Laufer (1997) le ragioni principali per questa incertezza sono due: in primo luogo, le parole più lunghe possono essere morfologicamente più trasparenti. Si prendano, per esempio, le due parole inglesi *thin* e *interdisciplinary*. Negli esperimenti psicolinguistici, la seconda può richiedere tempi di reazione più lunghi, ma non per questo risulta necessariamente più insidiosa nella vita reale. In secondo luogo, gli studi riportano soprattutto risultati che riguardano l'inglese, dove le parole più corte sono spesso di origine anglosassone e più frequenti nell'input, mentre quelle lunghe sono spesso di origine neolatina e più rare. In questo caso, il criterio cruciale non è tanto la lunghezza quanto la frequenza. Inoltre, può entrare in gioco anche la L1 di partenza; se Tommasina è italiana, per esempio, le parole latine più lunghe e rare possono avere la precedenza su quelle monosillabiche più frequenti. Lo dimostra la mia preferenza per *jurisprudence* rispetto a *law*.

Anche la **morfologia** delle parole ne costituisce un criterio nella facilità di apprendimento. Nelle lingue di grande complessità fles-

siva, riguardo ai nomi, per esempio, elementi quali l'irregolarità nella formazione del plurale, la marcatura arbitraria del genere, e un numero elevato di casi ne rendono senz'altro più difficile l'apprendimento. D'altra parte, la complessità derivazionale di una parola composta non costituisce un ostacolo se le parti che la compongono sono trasparenti, cioè se sia la forma sia il significato delle parti rimangono abbastanza coerenti nella parola composta rispetto a quelli che hanno nelle singole parole semplici. In tedesco, per esempio, una parola come *Zweitspracherwerb* non è difficile né da capire né da usare perché facilmente scomponibile nelle sue tre parti: *Zweit-sprach-erwerb*.

TRA GLI ASPETTI SEMANTICI DELLE PAROLE, due fattori fondamentali in gioco sono la **polisemia** e l'**omonimia**. Li nominiamo insieme perché la distinzione tra loro non è sempre ovvia. C'è polisemia quando un'unica parola ha vari significati che hanno tra loro una qualche affinità, mentre c'è omonimia quando i vari significati sono completamente diversi (Hatch e Brown 1995: 49). Ma che differenza fa per una Tommasina giapponese il fatto, per esempio, che il *carattere* di una persona e il *carattere* della macchina da scrivere siano imparentati tra loro o meno? La parola ideale da imparare è quella in cui la corrispondenza tra forma e significato è univoca: a una forma corrisponde un significato e a un significato corrisponde una forma. Forme che hanno più significati confondono Tommasina. Se una parola è conosciuta in un significato si fa fatica ad accettarla in un altro parecchio diverso. Si riveda, per esempio, il caso italiano di *credenza* nei suoi due significati di 'mobile' e di 'opinione'.

Inoltre, la parola ideale ha un significato chiaro. La **chiarezza semantica** viene talvolta confusa con la **concretezza**, nel senso che possono sembrare più chiare le parole concrete di quelle astratte. Ma se questo è indubbiamente vero per i bambini, che imparano la L1 parallelamente allo sviluppo cognitivo, per un adulto che ha già sviluppato i concetti astratti nella L1 questa differenza è marginale. Infatti, è difficile pensare che, per esempio, *amore* sia più difficile di *bicchiere*. Comunque un significato opaco, concreto o astratto che sia, rende difficile una parola. E l'opacità è un fattore complesso. Se, per esempio, prendiamo *libro*, questo risulta più chiaro di *volume*, perché quest'ultimo è non solo polisemico e più raro, ma anche più specifico. Infatti Blum e Levenston (1978) sostengo-

no che gli apprendenti, rispetto ai parlanti nativi, preferiscano gli iperonimi, e in genere le parole che possono usare in una più larga gamma di contesti. Dunque la **specificità** del significato è un altro criterio nella scelta delle parole.

Un altro criterio ancora è l'**idiomaticità**. Infatti è noto che nell'apprendimento le espressioni idiomatiche costituiscono spesso uno scoglio sia per la comprensione sia per la produzione. Si pensi alla comune espressione italiana *ma vè là!*, che pure è composta da tre parole individualmente semplici e frequenti. Dagut e Laufer (1985) dimostrano come i loro soggetti di lingua ebraica preferiscano i verbi inglesi di una parola, anziché i corrispondenti verbi frasali, e optino così per *postpone* piuttosto che *put off*, e *reprimand* piuttosto che *tell off*.

Considerando ancora i criteri interni al lessico che ne guidano la sequenza dell'apprendimento, quali sono **le classi di parole che si apprendono prima?** C'è chi sostiene che i nomi siano i più semplici da imparare, e gli avverbi i più difficili. In mezzo ci sarebbero gli aggettivi e i verbi. Un esempio di effettiva gradualità riscontrata a questo proposito ci viene da Yoshida (1978), che segue Miki, il bambino giapponese che abbiamo appena nominato più su riguardo alla scelta del lessico secondo la preferenza personale tra i criteri esterni. Dopo sette mesi di esposizione all'input inglese, Miki conosce circa 260 parole (o meglio lessemi nella nostra terminologia di § 3.1). Tra queste, il 61% circa può essere ricondotto a nomi che si riferiscono a oggetti concreti, il 13% a verbi di azione, e il 10% ad aggettivi. Il rimanente 16% delle parole si suddivide tra varie altre categorie.

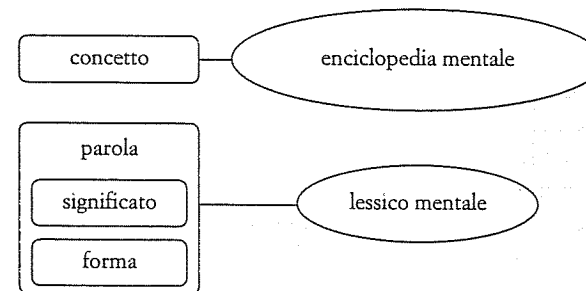
Tuttavia, quando si parla di classi di parole, le osservazioni sul loro effettivo uso nella produzione di Tommasina vanno rapportate anche ad altri criteri. Tra questi, ne entrano in gioco parecchi: (i) la frequenza relativa, sia nel lessico totale (*types*) sia come occorrenze testuali (*tokens*), poiché i nomi sono la classe più numerosa nel vocabolario ma nei testi ricorrono proporzionalmente meno di altre classi; (ii) l'utilità, poiché i nomi sono in genere più importanti degli aggettivi, che spesso rappresentano un arricchimento dell'enunciato piuttosto che la sostanza; (iii) la complessità morfologica, poiché nelle lingue flessive i verbi, per esempio, pongono maggiori problemi di flessione, appunto, rispetto agli avverbi; (iv) la polisemia, e conseguente indeterminatezza del significato, poiché nelle preposizioni, per esempio, il principio ideale della corrispondenza

univoca tra forma e funzione cade (si pensi ai vari significati della preposizione italiana *a*); e così via.

Infine, tra i criteri che influenzano quali parole Tommasina imparerà per prime, non dobbiamo dimenticare la **contrastività con la L1**. Questa interessa tanto la forma quanto il significato. Così una parola risulta ovviamente tanto più facile da imparare quanto più forma e significato si assomigliano nelle due lingue, come nei seguenti due casi:

italiano	francese	inglese
televisione	télévision	television
tennis	tennis	tennis

Ma consideriamo meglio la questione semantica e distinguiamo tra significato di una parola e concetto usando lo schema di Appel (1996):



Il significato di una parola, insieme con la sua forma, fa parte del lessico mentale, il concetto invece fa parte dell'enciclopedia mentale. Si hanno infatti molti concetti per i quali manca la parola, o meglio che non sono lessicalizzati. Per esempio, nel nostro lessico mentale di italiani non abbiamo due parole separate per i due concetti di 'moglie del fratello' e 'sorella del marito', ma abbiamo un'unica parola: *cognata*. Tuttavia i due concetti esistono separati nella nostra enciclopedia mentale, e vengono lessicalizzati in due espressioni separate: *moglie del fratello* e *sorella del marito*. Molte parole sono dunque polisemiche, come *cognata* che ha due significati. Imparare una nuova parola della L2 vuole dire impararne tutti i significati, anche se questo non implica necessariamente una nuova concettualizzazione. I

concetti possono essere già presenti nella enciclopedia mentale dell'apprendente, a volte lessicalizzati a volte no.

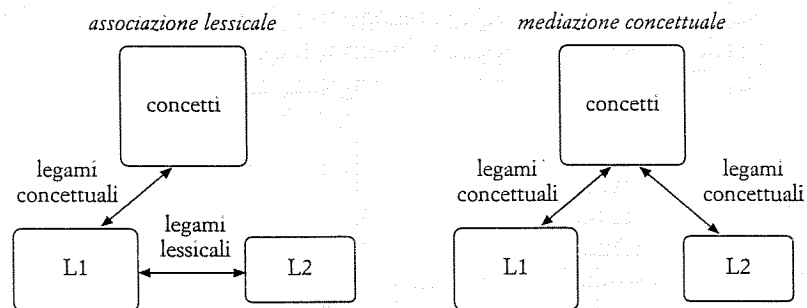
Abituati a confrontare le nostre lingue indoeuropee tra di loro, non ci rendiamo conto dell'enormità del problema di riconcettualizzazione per chi impara una L2 molto diversa dalla propria L1. Discutendo l'universalità delle categorie semantiche, Hatch e Brown (1995: 117) notano come siano sorprendentemente pochi i termini concettuali che ricorrono lessicalizzati in tutte le lingue. Swadesh (1972) ne propone 100 ritenuti sufficientemente basilari da essere universali. Tra questi figurano i seguenti:

io, tu, uno, due, donna, uomo, cane, pulce, seme, foglia, uovo, sangue, cuore, testa, bere, mangiare, sapere, morire, uccidere, sole, luna, acqua, pioggia, fuoco, rosso, verde, caldo, freddo, nuovo, rotondo, asciutto

Non figurano invece termini per noi comuni e ovvi come

andare, venire, tavolo, finestra, stanco, allegro

Kroll e de Groot (1997) riprendono da Potter *et al.* (1984) due possibili modelli dell'abbinamento delle parole in L1 e L2 ai concetti, e poi ne presentano un terzo proprio. Li riproduciamo qui adattandoli leggermente:

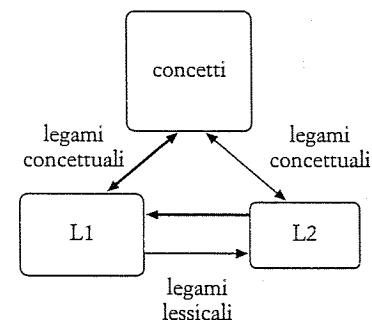


Nel primo **Modello dell'Associazione Lessicale**, le parole in L2 accedono ai concetti indirettamente attraverso le parole in L1. Nel secondo **Modello della Mediazione Concettuale**, invece, esse accedono direttamente ai concetti, come fanno le parole in L1. Prove

alla mano, pare che l'associazione lessicale che passa attraverso la L1 sia caratteristica dei primi stadi dell'apprendimento della L2, mentre la mediazione concettuale lo sia degli stadi più avanzati. Con il progredire della competenza, si avrebbe così un processo di sviluppo dall'elaborazione lessicale all'elaborazione concettuale.

Questa progressione dalla elaborazione lessicale a quella concettuale può avere come conseguenza la creazione di un'asimmetria nella forza delle connessioni lessicali-concettuali tra le due lingue. Dal momento che per accedere al significato la L2 dipende inizialmente dalla L1, le connessioni a livello lessicale tra la L2 e la L1 saranno più forti delle corrispondenti connessioni tra la L1 e la L2. Inoltre, inizialmente la L1 ha un accesso privilegiato ai concetti rispetto alla L2. Queste asimmetrie sono rappresentate nel **Modello dell'Associazione Lessicale e Mediazione Concettuale**:

associazione lessicale e mediazione concettuale



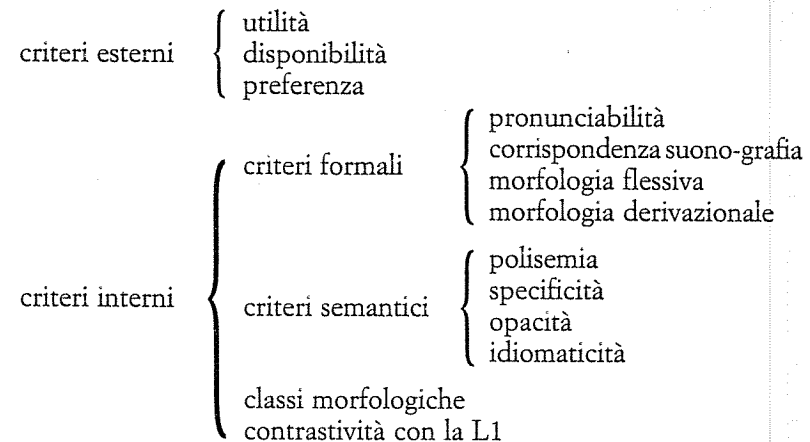
Secondo questo terzo modello, sono sempre attivi sia i legami lessicali sia quelli concettuali, ma la loro forza si manifesta diversamente in funzione della competenza linguistica.

Tommasina, quando impara la L2, possiede già forti connessioni concettuali tra le parole della L1 e i concetti. All'inizio, associa dunque le parole della L2 ai concetti soprattutto per mezzo delle connessioni lessicali con la L1. Questo, da una parte, semplifica l'apprendimento del lessico, nel senso che lo riduce a un ri-etichettamento dei concetti già noti in L1; dall'altra, lo complica, nel senso che tende a ignorare le differenze tra L1 e L2 nella classificazione concettuale e nei confini semantici di parole simili. Con il pro-

gredire dell'apprendimento, Tommasina stabilisce anche connessioni concettuali dirette con la L2.

Questa minore dipendenza dalla L1 sarebbe una funzione, oltre che della maggiore competenza linguistica, anche di altre variabili. Tra queste, figurano l'astrattezza delle parole e l'apprendimento spontaneo. Infatti, nel primo caso, le parole astratte sono meno esattamente traducibili di quelle concrete da una lingua all'altra e la loro interpretazione dipende più spesso dal contesto; nel secondo caso, l'apprendimento spontaneo favorisce meno la traduzione rispetto a quello tradizionale guidato in classe.

RICAPITOLANDO, tra i criteri che entrano in gioco nello stabilire un ordine di apprendimento delle parole della L2 di arrivo abbiamo brevemente considerato i seguenti:



UN ULTIMO APPUNTO prima di concludere questa sezione sulla scelta delle parole da imparare: sebbene abbiamo parlato sempre di scelta, in realtà si dovrebbe distinguere tra un'effettiva selezione da una parte, e una preferenza nell'uso dall'altra. Infatti il mancato uso di un termine può essere dovuto tanto a ignoranza, quanto a strategie di evitamento. E per potere evitare bisogna prima, almeno in parte, conoscere.

COME VENGONO IMPARATE LE PAROLE dopo che sono state scelte in base ai criteri appena considerati qui sopra? Quali proprietà di una parola si imparano prima?

Per quanto riguarda la **fonologia**, le parole vengono imparate gradualmente secondo le regole dell'apprendimento fonologico della L2. A questo livello di analisi, l'interferenza della L1 agisce più profondamente e pervasivamente che ad altri livelli, soprattutto a quelli morfologico e sintattico (cfr. § 4.1). Tommasina applica largamente strategie di sostituzione, che consistono nell'usare fonemi, combinazioni di fonemi e strutture sillabiche e accentuali della L1 al posto di quelli rispettivamente simili della L2. Nell'interferenza della L1 agiscono anche principi di marcatezza. Questi tendono a favorire la sostituzione di elementi marcati della L2 con elementi non marcati della L1, o quantomeno ad accelerare o ritardare l'apprendimento di elementi della L2 secondo la minore o maggiore marcatezza rispetto agli elementi della L1. Si vedano a questo proposito gli esempi fonologici dati in § 4.1 più avanti.

Anche per quanto riguarda la **grammatica**, rimandiamo altrove: si vedano, prima in § 3.1, la discussione della iniziale difficoltà nell'assegnazione di una parola a una specifica classe morfologica; poi in § 3.3, la progressiva messa a punto di una parola da una forma basica al paradigma flesso completo (cfr. anche l'assegnazione del genere ai sostantivi italiani, e la sequenza dell'accordo sintattico degli articoli, aggettivi e participi); e infine, l'arricchimento – sintattico e semantico insieme – di una parola, per esempio nel caso di un verbo, da nessun argomento a tutti quelli che il verbo richiede. Per chiarire meglio questo ultimo punto, offriamo l'esempio del verbo inglese *stroke* (l'esempio analogo in § 3.1 usa il verbo *hit*). Una ipotetica sequenza di apprendimento di questo verbo potrebbe portare Tommasina ad arricchirlo progressivamente dei propri argomenti nel seguente modo:

Stroking.
 He stroking.
 He stroking feather.
 He's stroking me feather.
 He's stroking me gently with feather.
 He is stroking me gently with a feather.

Insomma, se ogni parola ha una sua grammatica, **imparare la parola vuol dire impararne la grammatica**. Se questa è complessa, sarà imparata per gradi.

Per quanto riguarda la **semantica**, Tommasina non impara subito le parole intere, cioè le parole come sono descritte nel vocabolario, ma ne impara i significati individuali, separati, uno per volta (Bogaards 1996: 369). In altre parole, Tommasina impara una unità lessicale per volta, definita da Cruse (1986) come l'unione di una forma lessicale e un solo significato. Infatti, se è anglofona, quando incontra il verbo *portare* in (1), contestualizzato come movimento verso chi parla (e quindi con il significato inglese di *bring*), Tommasina non può sapere che la stessa parola in italiano ha anche il significato inglese di *take*. Questo lo imparerà solo dopo che ha sentito il verbo contestualizzato anche come movimento che si allontana da chi parla, per esempio in (2):

- (1) Portami qui le forbici. [= Bring me the scissors.]
 (2) Portale là alla maestra. [= Take them to the teacher.]

Inoltre, per ogni parola, è ipotizzabile una sequenza di apprendimento che dà precedenza (i) al significato non metaforico su quello metaforico (dunque a *vulcano* come 'fenditura della crosta terrestre da cui possono uscire lave e gas' rispetto a 'persona piena di ardore ed entusiasmo'), e (ii) al significato di base su quello connotato affettivamente (dunque a *cane* come 'mammifero domestico a quattro zampe' rispetto a 'fedele amico dell'uomo').

Per quanto riguarda l'**aspetto pragmatico**, all'inizio ogni apprendente corre sempre il rischio di usare una parola in un contesto situazionale sbagliato. Per esempio, se sente *ciao* e lo interpreta come saluto generico, lo userà anche in situazioni che invece richiedono un saluto più formale. Se Thomas sente una donna italiana dire *delizioso* può non sapere che è un aggettivo meno usato da parte degli uomini. Se sente *effluvio*, potrà non sapere che il termine equivalente stilisticamente più neutro è *odore*. E così via. Conoscere completamente una parola vuole dire conoscerne anche gli ambiti di uso appropriati.

3.3 La grammatica

Con il tempo, ma soprattutto con più input, dalle prime formule e dalle prime stringhe di parole sistemate pragmaticamente e semanticamente che abbiamo visto in § 3.1, il lessico viene grammatica-

lizzato ed emerge la grammatica. Quali strutture emergono prima e quali dopo? C'è un ordine? E una struttura emerge in un solo colpo o passo per passo? **Attraverso quali stadi?** Vediamone alcuni casi tra i più noti nella letteratura del nostro campo, sia morfologici sia sintattici:

- alcuni morfemi grammaticali inglesi;
- il genere italiano;
- la negazione inglese;
- la relativizzazione;
- l'ordine delle parole tedesco;
- una serie di sequenze parallele inglesi.

All'inizio degli anni Settanta, Brown (1973) ha mostrato che, quando i bambini imparano a parlare l'inglese come L1, **ALCUNI MORFEMI GRAMMATICALI** compaiono con un ordine fisso. Subito, altri ricercatori si sono dati da fare per scoprire se ci fosse un ordine anche per gli adulti che lo imparano come L2, e se questo ordine fosse lo stesso di quello dei bambini. I risultati di una notevole attività investigativa – svolta soprattutto negli anni Settanta e nei primi anni Ottanta (i) su dati trasversali e longitudinali, (ii) raccolti e analizzati con diverse procedure, (iii) tra soggetti di diversa età, (iv) con L1 tra le più diverse, (v) che imparano l'inglese tanto spontaneamente quanto in classe – confermano in larga misura che, almeno per quanto riguarda una decina di morfemi, l'ordine di apprendimento c'è ed è simile a quello dei bambini nativi. Con Krashen (1977), lo possiamo riassumere così:

<i>morfema</i>	<i>esempio</i>
-ing	she's playing
-s <i>plurale</i>	girls
be <i>copula</i>	she is happy
be <i>ausiliare</i>	she is going
articolo	the girl and the boy
passato <i>irregolare</i>	she left
passato <i>regolare</i>	they arrived
-s <i>terza persona</i>	she reads
-s <i>possessivo</i>	the boy's toy

Nonostante l'entusiasmo suscitato a suo tempo da questi studi, la replica che avrebbe potuto scoprire simili sequenze in altre lingue è stata minima. Tra le varie ragioni, le principali sono due. In primo luogo, mancava una spiegazione convincente per l'ordine scoperto. Nel tentativo di trovarla, si è controllato se fossero in gioco fattori quali la frequenza con cui i morfemi ricorrono nell'input; la loro complessità semantica o sintattica; la salienza percettiva; la trasparenza funzionale; l'influenza della L1, e così via. L'unico fattore che ha retto parzialmente alla prova dei dati è la frequenza, anche se è dubbio che sia l'unico in gioco. Sembra infatti più probabile, ma ancora da verificare empiricamente, che alla spiegazione possano contribuire tutti questi fattori, magari con peso diverso l'uno dall'altro. In secondo luogo, questi *morpheme studies* misuravano solo l'accuratezza formale del **prodotto** finale: nell'interlingua dei soggetti testati, il morfema in questione c'era, non c'era, o c'era ma era sbagliato. Invece diventava sempre più evidente che è più interessante capire il **processo** con cui si arriva al prodotto corretto.

Si passa così dalla ricerca di un ordine di accuratezza formale tra strutture diverse tutto sommato abbastanza disparate quali sono i morfemi, alla ricerca della **sequenza degli stadi** in cui **emergono** le singole strutture. Un esempio di come possa articolarsi il processo di apprendimento per stadi di un morfema ci viene da R. Ellis (1997: 23). Si tratta del passato del verbo irregolare inglese *to eat*:

stadio	forma	esempio
1°	basica	eat
2°	irregolare non analizzata	ate
3°	regolare sovraestesa	eated
4°	ibrida irregolare e regolare	ated
5°	irregolare analizzata	ate

Sequenze di questo tipo mostrano chiaramente come l'uso di **una forma corretta non significa necessariamente apprendimento completo**. Infatti, al secondo stadio, la produzione corretta è pappagallescamente casuale, senza consapevolezza che *ate* è forma peculiare di un verbo irregolare. Tanto che, nel momento in cui al terzo stadio diventa produttivo il morfema regolare *-ed*, lo si estende a tutti i verbi, incluso *eat*. Risulta così che forme devianti come *eated*

e *ated* sono più avanzate rispetto alla corretta pappagallescata *ate* del secondo stadio. Solo all'ultimo stadio si è imparato a differenziare analiticamente tra verbi con il passato irregolare e verbi con il passato regolare in *-ed*.

Ma questo non è tutto. Si possono verificare **stadi entro gli stadi**. Prendendo ancora l'esempio del passato da R. Ellis (1997: 24), la marca temporale *-ed* (ma anche quella irregolare) può non comparire contemporaneamente con tutti i verbi. Infatti tende a comparire in tempi diversi secondo il valore semantico del verbo. Verbi che si riferiscono a eventi (per esempio *arrive*) vengono marcati prima di verbi che si riferiscono ad attività (per esempio *sleep*), e questi a loro volta prima di altri che si riferiscono a stati (per esempio *want*). Inoltre, il tipo di verbo determina anche il tipo di errore che risulta dalla mancanza della marca del passato. Il passato dei verbi di attività tende a essere sostituito dalla forma progressiva del presente, come *swimming* in (1), quello dei verbi di stato dalla forma semplice, come *seem* in (2):

- (1) After that the weather was nice so we swimming in the ocean.
[= After that the weather was nice so we swam in the ocean.]
- (2) Last night everything seem very quite and peaceful.
[= Last night everything seemed very quite and peaceful.]

La gradualità e sistematicità del percorso è chiara anche dall'esempio dei **pronomi personali**. Questi sono interessanti perché in inglese, per esempio, sono declinati secondo le seguenti categorie:

categoria	esempio
persona	I/you
numero	he/they
genere	he/she
caso	we/us

Ebbene, dopo gli stadi iniziali ricchi di strategie di omissione e sovrageralizzazione, secondo Felix e Hahn (1985), l'ordine di acquisizione pronominale è il seguente: in un primo momento, Tommasina impara a distinguere la persona, di solito la prima da tutte le altre;

così *I* o *me* indifferentemente si trova in opposizione a un altro pronome, di solito *you* o *he*, che vale per tutte le altre persone. Poi, viene distinto il numero. Successivamente, si impara a distinguere la terza persona, che però è ancora usata senza distinzione di genere. Infine, viene imparato il genere. La distinzione del caso è l'ultima a comparire.

Un esempio di percorso comune, limitato a un'unica categoria, ma con riflessi sintattici oltre che morfologici, è quello dell'apprendimento del **GENERE IN ITALIANO L2**, studiato da Chini (1995). Lo presentiamo qui anche per rendere l'idea del progresso degli studi nel nostro campo che si è verificato dai *morpheme studies* degli anni Settanta agli anni Novanta. Nell'esposizione seguiamo liberamente lo studio originale.

Alla base dei sistemi del genere delle varie lingue del mondo si trova sempre un **nucleo semantico**, quale l'opposizione di sesso (maschile vs femminile) o di animatezza (animato vs inanimato). Tuttavia, il fattore che caratterizza il genere è l'**accordo**. In particolare, in italiano il genere è un sistema di classificazione nominale a livello paradigmatico con risvolti sintattici a livello sintagmatico. A livello paradigmatico, i nomi sono di necessità o maschili o femminili. A livello sintagmatico, i risvolti sintattici determinano l'accordo con altri elementi sia interni al sintagma nominale, sia esterni. L'accordo interno interessa i determinanti (cioè gli articoli e i dimostrativi), i modificatori, e i possessivi (1); quello esterno interessa i predicativi, talvolta i participi, e i pronomi anaforici (2):

- (1) Quei tuoi bellissimi capelli biondi.
- (2) Le ortensie erano cresciute rigogliose. Le ha tagliate il giardiniere.

Per i sostantivi, che sono i controllori dell'accordo, il genere è un fatto lessicale. Per i determinanti, i modificatori, i predicativi e i participi, che sono *target* dell'accordo, il genere è un fatto sintattico, formale, senza valore semantico. Per i pronomi anaforici (quelli tonici in particolare), oltre che un fatto sintattico, l'accordo è anche un fatto semantico, soprattutto per gli animati, in quanto risente del sesso del referente.

Si può quindi distinguere l'apprendimento del genere come fenomeno lessicale da quello del suo accordo. Vediamoli uno per volta.

Per la produttività dei **CRITERI DI ASSEGNAZIONE DEL GENERE AI SOSTANTIVI**, Chini (1995) propone la seguente sequenza:

criteri fonologici > semantici > morfologici

Prima prevalgono **criteri fonologici**: le desinenze nominali non vengono riconosciute come indizi per risalire al genere dei sostantivi, ma contribuiscono solamente a stabilire la tipica forma fonologica della parola italiana, a finale vocalica. Per esempio, come abbiamo visto in § 3.1, la *-a* di *bicicletta* non è ancora il morfema singolare femminile se non troviamo altrove nella produzione linguistica la controparte *-e* del plurale. Infatti, nei primi stadi dell'interlingua l'attenzione è rivolta soprattutto al contenuto, al passaggio dell'informazione e al proseguimento della comunicazione, e manca ancora una preoccupazione morfologica. Tuttavia, questa mancanza di analisi grammaticale dei lessemi non preclude affatto che i sostantivi risultino spesso prodotti con la corretta desinenza.

Successivamente entrano in gioco **criteri semantici** che fanno capo alla relazione genere-sesso del referente, e si basano su precise desinenze. Tra queste si può identificare una graduatoria di affidabilità, per cui risultano più perspicue le desinenze in *-o* per il maschile e in *-a* per il femminile, e più incerte quelle in *-e*. Per esempio, *ragazzo* e *bambino* sono facilmente identificati come maschili, e *ragazza* e *bambina* come femminili, mentre possono creare confusione *ospite* e *interprete*. Per non parlare del *collega* uomo e del *ministro* donna.

Infine, l'assegnazione del genere tiene conto anche di **criteri morfologici**, quando si sviluppano i suffissi della derivazione, del tipo *-tore* per il maschile e *-trice* per il femminile, tanto per le persone quanto per gli oggetti: *tornitore* (persona) e *conduttore* (oggetto), e *pettinatrice* (persona) e *lavatrice* (oggetto).

Per l'**ACCORDO SINTATTICO**, riprendendo liberamente Chini (1995: 285-286; 290-291), la sequenza è di tipo implicazionale:

stadio	accordo	esempi
1°	anaforico di 3a singolare	per vedere lei [= sorella]
2°	con l'articolo determinativo	la casa
3°	con l'articolo indeterminativo	una donna
4°	con l'aggettivo attributivo	tutta la sera; una barba bianca
5°	con l'aggettivo predicativo	la casa è piccola; sembrano brave
6°	con il participio passato	Maria è partita; li ho fatti tutti

Superato il livello d'interlingua basica formule+lessemi e iniziata la combinazione di parole in sintagmi, i primi accordi compaiono in due tipi di contesti: quelli semanticamente più rilevanti, cioè con i pronomi tonici di terza persona singolare; e quelli più frequenti, cioè con gli articoli. E lo fanno quando i sostantivi controllori del genere ne hanno uno inequivocabile, soprattutto dal punto di vista formale, e cioè con desinenza *-o* per il maschile e *-a* per il femminile. Poi gli accordi si diffondono man mano agli altri contesti. A parte la comprensibile precocità dell'accordo pronominale, dovuta alla rilevanza semantica dell'opposizione di sesso, in questa sequenza di diffusione dell'accordo è chiaro il criterio di **distanza sintattica** del *target* dal sostantivo controllore: più l'elemento da accordare è lontano dall'elemento che ne controlla l'accordo, più tardi verrà accordato nell'interlingua. Questo punto risulta espressamente chiarito dalla Teoria della Processabilità che verrà presentata in § 5.6.

Come in morfologia, anche IN SINTASSI, le sequenze con cui emergono singole strutture sono uno dei risultati più vistosi degli studi degli anni Settanta e Ottanta. Qui di seguito ne esaminiamo tre: (i) le sequenze di sviluppo della negazione inglese, (ii) della relativizzazione, e (iii) dell'ordine delle parole tedesco. Poi concludiamo con (iv) una serie di sequenze inglesi che si sviluppano in parallelo.

Comunicativamente importantissime le funzioni della NEGAZIONE sono varie: negare, segnalare disaccordo, rifiutare, e così via. La negazione emerge presto nell'interlingua, ma ci mette del tempo per divenire formalmente corretta. Riassumendo vari lavori sull'apprendimento della negazione inglese da parte di apprendenti con varie L1 (per esempio, Cancino *et al.* 1978, Wode 1981), i seguenti stadi risultano comuni:

stadio	negazione	esempi
1°	esterna	No this. No shop. No you going there. Not like it.
2°	prima del verbo	Bread no. Don't have car. They not working. I don't have job. She don't like job.
3°	dopo l'ausiliare o modale	She wasn't there. I can't drive car. He don't want to go. It isn't fair.
4°	don't analizzato	She doesn't eat rice. We didn't slept. I couldn't go there. They weren't there.

Al primo stadio, breve per Tommasina adulta, la negazione è esterna, precede un nucleo dichiarativo, ed è costituita soprattutto da *no* ma anche da *not*. È invece più prolifico ed esteso nel tempo il secondo stadio. La negazione si sposta all'interno dell'enunciato e, quando c'è il verbo, lo precede. Oltre al *no* e al *not* del primo stadio, si trova alternato anche il *don't*, che però non è analizzato, per cui rimane un semplice allomorfo delle altre due particelle negative senza marca di persona o di tempo. Al terzo stadio, il *don't* persiste formulatico, ma compaiono i primi modali seguiti dalla forma contratta *-n't*, specialmente *can't*, *isn't* e *wasn't*, che sono quelli che ricorrono più frequentemente nell'input. Al quarto stadio, la gamma degli ausiliari si allarga (*couldn't*, *shouldn't*, ecc.), e il *don't* viene analizzato e quindi differenziato per persona (*doesn't*) e per tempo (*didn't*). Può succedere tuttavia che temporaneamente il tempo venga marcato due volte, sull'ausiliare e sul verbo principale (*didn't.slept*).

LA RELATIVIZZAZIONE è un fenomeno sintattico molto interessante e molto studiato in linguistica, perché si presenta in tutte le lingue, ma assumendo caratteristiche alquanto diversificate. Prendendo lo spunto da Cook (1993: 138-140), vediamone prima brevemente le maggiori caratteristiche e differenze, poi ne riportiamo l'ordine di apprendimento con esempi inglesi.

Le relative sono proposizioni subordinate che modificano i nomi dei sintagmi nominali delle proposizioni principali. Possono variare secondo diversi parametri. Ne esaminiamo cinque tra i principali:

- il punto di attacco;
- l'elemento relativizzato;

- la ripresa pronominale;
- la forma del pronome relativo;
- la profondità dell'incasso.

In primo luogo, le relative possono variare secondo la funzione del sintagma nominale che nella principale costituisce il **PUNTO DI ATTACCO DELLA RELATIVA**. Per esempio, in (1) si tratta del soggetto della principale, in (2) dell'oggetto diretto:

- (1) Il gatto che miagola non è mio.
- (2) Non vedo il gatto che miagola.

In secondo luogo, le relative variano secondo **L'ELEMENTO CHE VIENE RELATIVIZZATO**. Per esempio, in (3) si tratta del soggetto, in (4) dell'oggetto diretto, in (5)-(7) dell'oggetto indiretto, che in italiano può avere varie preposizioni:

- (3) Il gatto che miagola non è mio.
- (4) Il gatto che sento miagolare non è mio.
- (5) Il gatto a cui il veterinario ha fatto l'iniezione non è mio.
- (6) Il gatto con cui giochi non è mio.
- (7) Il gatto di cui parli non è mio.

In inglese, i casi del soggetto e dell'oggetto diretto sono identici all'italiano (8)-(9), ma poi viene fatta una distinzione tra l'oggetto indiretto (10), il caso obliquo con preposizione (11) e il genitivo (12); inoltre, per quanto raro, esiste anche l'oggetto della comparazione (13):

<i>funzione</i>	<i>esempio</i>
(8) <i>soggetto</i>	The cat who meows...
(9) <i>oggetto diretto</i>	The cat whom I hear meowing...
(10) <i>oggetto indiretto</i>	The cat to whom the vet gave an injection...
(11) <i>oggetto di preposizione</i>	The cat with whom you play...
(12) <i>genitivo</i>	The cat whose paw got hurt...
(13) <i>oggetto di comparazione</i>	The cat that yours is wilder than...

Le relative esemplificate in (3)-(7) e in (8)-(13) costituiscono una **gerarchia implicazionale** universale (cfr. la Gerarchia di Accessibi-

lità di Keenan e Comrie 1977). Questo vuol dire che in tutte le lingue del mondo è possibile relativizzare il soggetto della proposizione relativa, come in (3) e (8). Nella maggior parte delle lingue è possibile la relativizzazione anche dell'oggetto, come in (4) e (9). Molte lingue permettono quella dell'oggetto indiretto, come in (5) e (10), alcune anche quella dell'oggetto di preposizione, come in (6)-(7) e (11); solo poche permettono anche quella di forme genitive, come in (12). E infine sono rarissime le lingue che permettono anche la relativizzazione dell'oggetto della comparazione, come l'inglese in (13). Non solo, ma se una lingua permette la relativizzazione del soggetto può o non può permettere quella dell'oggetto diretto; se permette quelle del soggetto e dell'oggetto, può o non può permettere quella dell'oggetto indiretto, e così via. Ma nessuna lingua salta un tipo di relativizzazione, nel senso che, se una lingua permette quella dell'oggetto della comparazione, necessariamente permetterà anche tutte le altre; se una lingua permette quella dell'oggetto di preposizione, permetterà o meno quella del genitivo che le sta sotto nei nostri esempi e a destra nella scaletta implicazionale qui di seguito, ma permetterà senz'altro tutte quelle che le stanno sopra negli esempi e a sinistra qui di seguito:

SOGG. > OGG. DIR. > OGG. IND. > OGG. PREP. > GEN. > OGG. COMP.

Abbinando i due parametri del punto di attacco e dell'elemento relativizzato, possiamo avere congruenza tra i due oppure no. Per esempio, qui sotto in (14) e (15) c'è congruenza, poiché il punto di attacco e l'elemento relativizzato sono tutti e due nel primo caso soggetti e nel secondo oggetti. In (16) e (17), invece, la congruenza non c'è, perché nel primo caso il punto di attacco è soggetto e l'elemento relativizzato oggetto, nel secondo viceversa:

- (14) Il gatto (SOGG.) che (SOGG.) miagola non è mio.
- (15) Non vedo il gatto (OGG.) che (OGG.) sento miagolare.
- (16) Il gatto (SOGG.) che (OGG.) sento miagolare non è mio.
- (17) Non vedo il gatto (OGG.) che (SOGG.) miagola.

In terzo luogo, in lingue diverse le relative possono o non possono richiedere **LA RIPRESA DEL PRONOME** dell'elemento relativiz-

zato. L'italiano non richiede questa ripresa pronominale; se ci fosse sarebbe più o meno così:

- (18) Il gatto che lo vedo...
- (19) Il gatto con cui gli/ci gioco...
- (20) Il gatto che gioco con lui...

Invece in altre lingue, come l'ebraico o il giapponese, la ripresa del pronome è obbligatoria. Notiamo però che gli esempi italiani, scorretti dal punto di vista dell'italiano standard, non sono sconosciuti nell'italiano popolare. Questo perché il pronome di ripresa rende il tutto più facile ravvicinando sintatticamente gli elementi che semanticamente hanno uno stretto rapporto l'uno con l'altro.

In quarto luogo, le lingue variano secondo LA FORMA DEL PRONOME RELATIVO. In italiano i pronomi principali sono due, con distinzione di caso (*che* per il soggetto e l'oggetto diretto, e *cui* per l'oggetto indiretto). In inglese le forme sono più numerose (*who*, *whom*, *that*, *which*), compresa la forma \emptyset :

- (21) The cat I love...
- (22) The cat I play with...

con distinzioni di caso, di animatezza, ecc.

In quinto luogo, le relative variano secondo LA PROFONDITÀ DELL'INCASSO. In (23), la relativa è incassata al primo livello, mentre in (24), l'inizio di una classica filastrocca inglese qui tradotta in italiano, si tratta di incassi di quarto livello:

- (23) Questo è il gatto che ha ucciso il topo.
- (24) Questo è il gatto che ha ucciso il topo che ha mangiato il malto che stava nella casa che ha costruito Jack.

In teoria non c'è limite alla profondità permessa, tanto che questa filastrocca di livelli ne riesce a infilzare fino a nove, ma in pratica una profondità eccessiva non funziona. Questo risulta ancora più chiaro se, anziché relativizzare il soggetto, si relativizza l'oggetto:

- (25) *La casa in cui il malto che il topo che il gatto che ha ucciso ha mangiato stava è stata costruita da Jack.

Passiamo adesso dalla descrizione all'APPRENDIMENTO DELLA RELATIVIZZAZIONE, dal momento che vari studi hanno cercato di determinare le sequenze con cui emerge nell'interlingua. Ne diamo alcuni esempi, tutti inglesi.

Per quanto riguarda il **punto di attacco**, Schumann (1980) ha dimostrato che le relative che modificano l'oggetto diretto con il punto di attacco dopo il verbo emergono prima di quelle che modificano il soggetto con il punto di attacco prima del verbo. Quindi (26) o (27) appartengono a un'interlingua più elementare di quella cui appartiene (28):

- (26) I got a friend speaks Spanish.
[= I('ve) got a friend who speaks Spanish.]
- (27) I know the man who he coming.
[= I know the man who is coming.]
- (28) The boys who doesn't have anybody to live they take care of the dogs.
? [= The boys who don't have anybody to live with take care of the dogs.]

Per quanto riguarda l'**elemento relativizzato**, pare accertato che la sequenza di apprendimento sia quella della Gerarchia di Accessibilità che abbiamo esemplificato in (8)-(13) qui sopra. Un unico dubbio rimane per gli ultimi livelli, poiché alcuni studi (tra cui Pavesi 1986) non sono riusciti a distinguere momenti diversi di apprendimento tra l'oggetto indiretto e il caso obliquo, e poi tra il genitivo e la comparazione. Dunque prima si impara a relativizzare il soggetto, poi l'oggetto diretto, poi ancora l'oggetto indiretto e l'oggetto di una preposizione, e infine l'oggetto del genitivo e della comparazione.

Per quanto riguarda il **pronome relativo**, che l'inglese richiede quasi sempre, e il **pronome di ripresa**, che l'inglese non richiede, abbiamo i seguenti risultati. Schumann (1980) mostra come all'inizio, con la relativizzazione del soggetto, che in inglese richiede sempre il pronome relativo, gli apprendenti incomincino senza alcun pronome (29), poi usino il pronome soggetto di ripresa, senza o con quello relativo (30)-(31), e infine correttamente solo quello relativo (32):

- (29) I got a friend speaks Spanish.
 (30) I got a friend he speaks Spanish.
 (31) I got a friend who he speaks Spanish.
 (32) I got a friend who speaks Spanish.

Inoltre, indipendentemente dal fatto che gli apprendenti abbiano o meno la ripresa pronominale nella propria L1 (cfr. § 4.1), tutti la usano almeno in parte. Questo avviene più frequentemente agli ultimi livelli della gerarchia, che sono i più difficili, gli ultimi che si imparano. Infatti il pronome di ripresa facilita le cose rendendo formalmente più trasparente la relazione semantica, nel senso che riempie il buco lasciato dall'elemento relativizzato. Infatti, si veda quanto più facile risulta (33), scorretta, rispetto a (34), corretta, in questi due esempi ipotetici:

- (33) * The man who Mary is taller than him is James.
 (34) The man who Mary is taller than is James.

A questo punto non sorprende più il fatto che poi la ripresa pronominale sparisca con lo stesso ordine con cui vengono imparate le funzioni del pronome relativo (Pavesi 1986). Così, ci aspettiamo che il pronome di ripresa sparisca prima quando è oggetto diretto (35), di quanto non accada quando è invece oggetto indiretto (36):

- (35) The man who I saw him...
 (36a) The man who I gave the book to him...
 (36b) The man who I gave him the book...

Per quanto riguarda la **congruenza tra il punto di attacco e l'elemento relativizzato**, invece, non viene confermata l'ipotesi che, nell'apprendimento della L2 come in quello della L1 (cfr. Sheldon 1974, citato in Cook 1993: 147), risultino più facili le frasi in cui il sintagma nominale della principale ha la stessa funzione dell'elemento relativizzato nella subordinata, sia nel caso che tutti e due siano soggetto, sia in quello che tutti e due siano oggetto [cfr. gli esempi (14) e (15) qui sopra]. Infatti Gass e Ard (1980) confermano che nei dati dell'apprendimento della L2 i risultati sono compatibili con la direzione della Gerarchia di Accessibilità, mentre in quelli dell'apprendimento della L1 i risultati riflettono prevalentemente un principio

di maturazione cognitiva. Anche Schumann (1980) concorda che, nelle interlingue inglesi dei suoi apprendenti ispanofoni e italo-foni, delle quattro possibili combinazioni illustrate in (14)-(17), la terza e la quarta risultano di gran lunga più frequenti della prima e della seconda, e che la quarta risulta più frequente della terza:

SOGG. SOGG.	6%
OGG. OGG.	4%
SOGG. OGG.	35%
OGG. SOGG.	53%

Viene così confermato che quello che conta di più è la funzione dell'elemento relativizzato secondo la Gerarchia di Accessibilità.

Infine, per quanto riguarda il **livello di incasso** delle relative, è ovvio che la difficoltà procede di pari passo con la profondità dell'incasso.

È noto come il tedesco sia una lingua difficile da imparare soprattutto per il modo in cui organizza la sua grammatica. La sequenza con cui si sviluppa la **SINTASSI TEDESCA** è stata individuata da un gruppo di ricercatori nell'ambito del Progetto ZISA (*Zweitspracherwerb italienischer und spanischer Arbeiter*) sulla base di dati longitudinali e trasversali raccolti tra la fine degli anni Settanta e l'inizio degli anni Ottanta in Germania tra i lavoratori immigrati italiani e spagnoli (Clahsen *et al.* 1983). Gli esempi originali che illustrano questa sequenza sono i seguenti:

stadio	regola	esempio
1°	ordine canonico (SVO)	die kinder spielen mim ball
2°	avverbio all'inizio (AVV)	da kinder spielen
3°	separazione del verbo (SEP)	alle kinder muss die pause machen
4°	inversione (INV)	dann hat sie wieder die knocht gebringt
5°	verbo in fondo (V-FON)	er sagte dass er nach hause kommt

Al primo stadio, Tommasina, che ha come L1 una lingua romanza, inizia a mettere le parole una dopo l'altra ipotizzando anche per il tedesco l'ordine canonico SVO. Ne risulta una frase corretta dal punto di vista dell'ordine delle parole (anche se non altrimenti, ma in questo momento ci occupiamo solo della sintassi, non

dei particolari morfologici). Se comparisse un avverbio, questo verrebbe messo in fondo alla frase, esternamente. Al secondo stadio, Tommasina impara a mettere l'avverbio all'inizio, senza però fare l'inversione del soggetto con il verbo, come invece richiede il tedesco (*da spielen die kindern*). Ne risulta che tutte le frasi che iniziano con un avverbio sono devianti rispetto alla L2, e tali rimarranno fino al quarto stadio. Al terzo stadio, Tommasina impara a separare la parte verbale non coniugata da quella coniugata e a metterla in fondo, come richiede il tedesco. Al quarto stadio, impara a fare l'inversione del soggetto rispetto agli elementi verbali coniugati che è richiesta dall'anteposizione dell'avverbio. Al quinto stadio, Tommasina impara che nelle proposizioni subordinate il verbo coniugato va in fondo.

Le cinque regole imparate in questa successione si dispongono in un **ordine implicazionale**:

SVO > AVV > SEP > INV > V-FON

Infatti la presenza di una regola in uno stadio dell'interlingua necessariamente implica che ci siano anche quelle di tutti gli stadi precedenti.

Dopo la descrizione empirica di questi cinque stadi, un notevole passo avanti nello studio dell'apprendimento della L2 è costituito dall'**interpretazione psicolinguistica** dei dati. Secondo Clahsen (1986), la sequenza di sviluppo è tale perché a ogni stadio operano in varie combinazioni **tre strategie** di elaborazione del parlato. Queste sono:

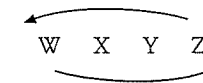
- la strategia dell'**ordine canonico** (SOC), che blocca qualsiasi movimento tra gli elementi della stringa SVO;
- la strategia di **inizializzazione e finalizzazione** (SIF), che, data una stringa XYZ, blocca lo spostamento di X tra Y e Z, o quello di Z tra X e Y;
- la strategia delle **proposizioni subordinate** (SPS), che blocca qualsiasi movimento all'interno di una proposizione subordinata.

Nei cinque stadi queste strategie operano (o non operano) nelle seguenti combinazioni:

stadio	regola	strategie		
1°	<i>ordine canonico (SVO)</i>	+SOC	(+SIF)	(+SPS)
2°	<i>avverbio all'inizio (AVV)</i>	+SOC	+SIF	(+SPS)
3°	<i>separazione del verbo (SEP)</i>	-SOC	+SIF	+SPS
4°	<i>inversione (INV)</i>	-SOC	-SIF	+SPS
5°	<i>verbo in fondo (V-FON)</i>	-SOC	-SIF	-SPS

Ai primi due stadi operano tutte e tre le strategie (o meglio quelle pertinenti a un livello di competenza linguistica ancora elementare); queste bloccano qualsiasi movimento che scompagini l'ordine SVO. In realtà, questi primi due stadi sono ancora pre-sintattici, nel senso che per Tommasina con L1 romanza l'ordine canonico risulta il modo più semplice per rappresentare superficialmente le relazioni semantiche *attore-azione-paziente*. Così Tommasina sequenzia le parole più semanticamente secondo il significato e più pragmaticamente secondo il focus dell'informazione, anziché sintatticamente secondo la funzione dei tre costituenti.

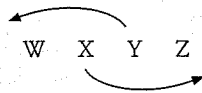
A ogni stadio successivo, subentra un cambiamento qualitativo nella difficoltà di elaborazione delle strutture. Al secondo stadio, rispetto al primo, opera la strategia di **inizializzazione e finalizzazione**. Questa lascia intatto l'ordine canonico, ma permette lo spostamento di un elemento finale in prima posizione e di un elemento iniziale in ultima posizione:



E la prima e l'ultima posizione sono quelle cognitivamente più salienti e dunque più facili da percepire e ricordare. Lo stadio è ancora pre-sintattico, perché per queste permutazioni basta che Tommasina riconosca gli elementi, ma non occorre che ne riconosca la categoria grammaticale.

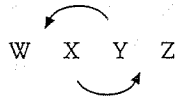
Dal terzo stadio in poi, non opera più la strategia dell'ordine canonico, per cui l'ordine SVO, quando occorre, può essere scompaginato. Anche questo però avviene gradualmente. Al terzo stadio l'unico scompaginamento permesso è quello della separazione di due elementi strettamente associati (ausiliare e verbo) entro una stringa (-SOC), che avviene con lo spostamento di uno di loro in

una posizione saliente, iniziale o finale (+SIF). Infatti, la strategia di inizializzazione e finalizzazione opera ancora:



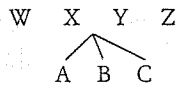
Dal terzo in poi, gli stadi sono ormai sintattici, poiché la conoscenza grammaticale è necessaria per identificare gli elementi da separare, e tra questi quello da spostare.

Al quarto stadio, la separazione di due elementi strettamente associati entro una stringa (-SOC) può avvenire anche con lo spostamento di uno di loro all'interno della stringa (-SIF). Infatti, la strategia di inizializzazione e finalizzazione non opera più:



Qui la difficoltà aumenta poiché, mentre al terzo stadio Tommasina può ancora sfruttare la nozione di salienza, che è genericamente psicologica, al quarto deve percepire linguisticamente la diversa categoria grammaticale degli elementi della stringa.

Al quinto stadio, non solo è necessario riconoscere grammaticalmente gli elementi di una stringa, ma è anche necessario riconoscere una stringa all'interno di una stringa più lunga:



Solo così Tommasina può non applicare all'interno della proposizione subordinata (-SPS) i movimenti della proposizione principale ormai imparati agli stadi precedenti (-SOC, -SIF).

A queste strategie è dunque associato il concetto di **complessità psicologica** di una struttura, che dipende dal grado di ri-ordine e di ri-sistemazione richiesto dal materiale linguistico nel processo di proiezione del significato sottostante in forme superficiali. In questo senso, il processo di apprendimento è visto come un processo di **superamento di restrizioni**.

Il vantaggio di una spiegazione psicolinguistica di questo tipo è enorme. Le **strategie** sono **universali** perché cognitive. Ne consegue che dovrebbero controllare le sequenze dello sviluppo interlinguistico non solo dell'ordine delle parole, ma di tutte le strutture grammaticali, morfologiche oltre che sintattiche, e non solo del tedesco ma di tutte le lingue.

L'inglese era la lingua ovvia su cui verificare l'ipotesi che le strategie di elaborazione del parlato individuate dal Gruppo ZISA operassero, oltre l'ordine delle parole tedesco, anche per altre regole grammaticali e per altre lingue. Una prima notevole verifica è stata compiuta da Pienemann e Johnston (1987) usando dati raccolti tra soggetti polacchi e vietnamiti immigrati in Australia già analizzati in Johnston (1985). Usando il concetto delle restrizioni imposte dalle tre strategie del Progetto ZISA, si tenta così la sistemazione in **PERCORSI PARALLELI DI SINGOLE SEQUENZE INGLESI**. Ne riproponiamo qui una versione riassuntiva:

stadio	struttura	esempi
0	formule lessemi	How are you? Bread. Good boy.
1°	SVO negazione + SVO interrogativa con SVO -ing	I like Sydney. No me live here. You live here? Mary going home.
2°	topicalizzazione negazione preverbale do opaco all'inizio wh- all'inizio avverbio all'inizio -s plurale generico -ed passato	Cheese I like. He no asking. He don't ask. Do he live here? Why she go there? Today he stay here. Cats are nice. She played. He goed shop.
3°	inversione copula inversione ausiliare spostamento particella don't analizzato	Is she at home? Where is she? Have you seen him? Can he do it? Turn the tap off! He doesnt like it.

<i>inversione possessiva</i>	My friend house.
-s plurale	Two cats.
-s possessivo	Pat's cat.
4°	
<i>ausiliare al 2° posto</i>	Why did she eat that?
<i>do al 2° posto</i>	Seldom do I go there.
<i>negazione al 2° posto</i>	He does not like it.
-s terza persona	He eats a lot.
-ly avverbiale	She runs slowly.
-er comparativo	This is better than that.
-st superlativo	The brightest girl in the school.
5°	
<i>interrog. senza invers.</i>	I asked him where he is from.
<i>avverbio interno</i>	He has never met her.
<i>interrogativa tag</i>	You like it, don't you?

Dopo uno stadio iniziale di formule e lessemi, al primo stadio l'ordine è rigidamente SVO, dunque canonico (+SOC). Al secondo, l'operatività della strategia di inicializzazione e finalizzazione (+SIF) spiega l'anteposizione del *topic*, del *do*, dell'elemento *wh*- e dell'avverbio, che avviene senza scompaginamento dell'ordine canonico (+SOC). Inoltre, qui compaiono anche le prime marche morfologiche del plurale e del passato. Queste sono possibili perché stanno assolutamente vicine all'elemento che modificano.

Al terzo stadio, l'ordine canonico non è più intatto (-SOC), per cui emergono le prime inversioni nelle costruzioni interrogative. La strategia della inicializzazione e finalizzazione opera ancora, ma permette lo spostamento della particella verbale, *off* per esempio, dal suo luogo 'logico' vicino al verbo in posizione finale (+SIF). Inoltre, in morfologia si riscontra l'analisi del *do*, poiché adesso è possibile mettere in relazione due elementi relativamente distanti, appartenenti a due sintagmi diversi: quello nominale del soggetto e quello verbale. Infine, a questo stadio emergono anche il morfema del plurale e le due costruzioni possessive poiché sono possibili spostamenti o relazioni all'interno dei sintagmi. Notiamo che la differenza tra il morfema del plurale generico del secondo stadio e quello specifico del terzo sta nel fatto che mentre nel primo caso non c'è accordo al di fuori del nome, nel secondo caso c'è l'accordo tra il determinante e il nome.

Al quarto stadio, il movimento di un elemento da un punto interno alla stringa a un altro anche esso interno (-SOC, -SIF) è illustrato in primo luogo dalla sistemazione dell'ausiliare, del *do* e della negazione, e in secondo luogo dalla comparsa dei morfemi della terza persona singolare del presente indicativo, dell'avverbio, del comparativo e del superlativo. In questo caso della morfologia, non si tratterebbe tanto di movimenti, quanto di legami che si stabiliscono non all'interno dei sintagmi come al terzo stadio, ma al di fuori. Infatti, mentre la -s del plurale modifica il nome all'interno del sintagma nominale, la -s della terza persona modifica il verbo (un elemento del sintagma verbale) in accordo con il soggetto (un elemento del sintagma nominale). Allo stesso modo il morfema avverbiale -ly, come i due morfemi del comparativo e del superlativo, emergono tardi, poiché l'avverbio, come il comparativo e il superlativo, modifica un'intera proposizione all'esterno del sintagma verbale.

Al quinto stadio, venendo meno anche la restrizione imposta dalla terza strategia della proposizione subordinata (-SPS), è possibile non invertire l'ordine SVO nella interrogativa indiretta, e aggiungere la domanda *tag* stabilendo così legami tra due proposizioni diverse.

Negli anni Ottanta, questa sistemazione di sequenze di sviluppo diverse, sintattiche e morfologiche, in lingue diverse, tedesco e inglese, completa di relativa spiegazione comune, costituisce un **notevole passo avanti** per il nostro campo. E questo non solo rispetto alla pura descrizione dell'ordine di apprendimento dell'accuratezza formale dei morfemi degli anni Settanta, ma anche rispetto alla spiegazione dell'ordine di apprendimento della relativizzazione che tira in ballo la Gerarchia di Accessibilità. Infatti, in questo ultimo caso, una volta detto che le relative emergono nell'interlingua con lo stesso ordine con cui sono diffuse tra le lingue del mondo, rimane ancora da spiegare **perché** quelle agli ultimi livelli della gerarchia sono meno diffuse, e che cosa esattamente le rende più difficili da imparare.

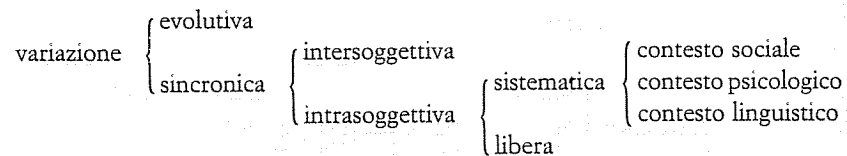
Tuttavia rimangono ancora alcuni problemi soprattutto per quanto riguarda l'estensione di questo tipo di analisi psicolinguistica alla morfologia. Infatti, come notano Larsen-Freeman e Long (1991: 285), lo statuto psicologico dei morfemi è diverso da quello delle parole. Spostare, per esempio, il morfema -s della terza persona singolare del presente indicativo verbale dal suo luogo 'logi-

co' vicino al soggetto per attaccarlo alla fine del verbo non è come spostare una parola. Per una spiegazione più ampia e insieme più precisa delle sequenze di sviluppo grammaticali, dobbiamo aspettare la Teoria della Processabilità alla fine degli anni Novanta (cfr. § 5.6).

3.4 Progresso e variabilità

Continuando a considerare soprattutto la grammatica, ma non esclusivamente quella, prendiamo atto che le sequenze di sviluppo comuni a tutti gli apprendenti ormai note sono parecchie e appartengono a L2 diverse. In questi percorsi, tuttavia, il progresso non è sempre così graduale e lineare come risulta nell'esposizione appena data. Infatti nessun apprendente passa improvvisamente da uno stadio all'altro: in ogni stadio analizzato sincronicamente, vecchie forme dello stadio precedente persistono, e iniziano a emergere forme dello stadio successivo. Inoltre, ogni apprendente può, entro certi limiti, trovare soluzioni *sui generis*. Tutto questo genera notevole **variabilità**.

Come tutte le lingue naturali (per l'italiano cfr. Sobrero 1993), anche l'interlingua è variabile. Ma per l'interlingua la **VARIABILITÀ FORMALE** è tanto notevole da esserne una delle caratteristiche più salienti. Ne distinguiamo diversi tipi adattando uno schema di R. Ellis (1994: 134):



Una prima ovvia distinzione è tra diacronia e sincronia. Verticalmente, la **variazione evolutiva**, o diacronica, è una caratteristica definitoria dell'interlingua, sistema altamente dinamico che, attraverso una sequenza di stadi, diacronicamente evolve verso la lingua di arrivo. Questo tipo di variazione è stato appena esaminato dal punto di vista lessicale in § 3.2, e dal punto di vista grammaticale in § 3.3. Orizzontalmente, la **variazione sincronica** in un singolo stadio a sua

volta si divide in quella riscontrabile tra apprendenti diversi, e quella riscontrabile in un unico apprendente. La **variazione intersoggettiva** è di grande importanza: Tuttavia, poiché interessa, oltre che le forme, soprattutto la velocità dell'apprendimento, e oltre che le caratteristiche personali degli apprendenti e quelle dell'ambiente sociale che li circonda, anche la loro L1 di partenza, essa verrà trattata nel prossimo capitolo. La **variazione intrasinggettiva** delle forme a sua volta può essere sistematica o libera. Quella **sistematica** può dipendere da diversi tipi di **contesto: sociale, psicologico o linguistico**. Infine, c'è la variazione **libera**, casuale, cui finora non si è riusciti ad associare alcun fattore. Qui esaminiamo brevemente la variazione intrasinggettiva, e tra questa soprattutto quella motivata linguisticamente e quella libera. Ma prima spendiamo qualche parola per la variazione motivata socialmente e psicologicamente.

SITUAZIONALMENTE, anche Tommasina, come qualsiasi parlante nativo, è sensibile a fattori sociolinguistici quali l'interlocutore cui si rivolge, la formalità del contesto, e l'argomento della conversazione. Per esempio, Selinker e Douglas (1985) illustrano come alcuni ingegneri polacchi apprendenti di inglese L2 varino diversi elementi della loro interlingua (per esempio, le intrusioni della L1) secondo che la conversazione verta su argomenti di quotidianità spicciola o su questioni tecniche di ingegneria. Tuttavia, gli ovvi limiti del repertorio linguistico di Tommasina rendono in generale questo tipo di variabilità estremamente limitata, soprattutto nei primi stadi dell'interlingua.

Altra variabilità formale intrasinggettiva dell'interlingua può essere spiegata **PSICOLOGICAMENTE**. In questo caso sono in gioco fattori quali il tempo a disposizione per la pianificazione e l'attenzione dedicata alla forma piuttosto che al contenuto dell'enunciazione. L'interesse per questo tipo di variazione è stato notevole, senonché i risultati della ricerca, rispetto agli sforzi compiuti, sono piuttosto deludenti (R. Ellis 1994: 149). Prendiamo, per esempio, gli studi di Tarone (1982, 1983). Questa studiosa è partita dal presupposto che anche l'apprendente, come il parlante nativo, possieda diversi stili, e che questi si possano disporre lungo un *continuum* dal polo formale al polo vernacolare. Poi, riprendendo gli studi sociolinguistici di Labov (1972), ha definito lo stile in base all'attenzione dedicata alla forma, per cui quando si usa lo stile più formale l'attenzione per la forma di quel che si dice sarebbe massima, mentre quando si usa lo

stile vernacolare l'attenzione per la forma sarebbe minima. Infine essa ha operazionalizzato gli esperimenti sottoponendo i suoi soggetti a una serie di *tasks* che, permettendo maggiore o minore attenzione alla forma, elicitassero questi diversi stili. L'ipotesi iniziale era che nello stile formale si riscontrasse maggiore variabilità, cioè una gamma più larga di forme alternative, poiché gli elementi nuovi entrebbero nell'interlingua più facilmente quando l'apprendente è più attento alla forma. Lo stile vernacolare, invece, sarebbe più coerente, più sistematico, più impermeabile alle nuove forme della L2, perché l'attenzione è solo minimamente focalizzata sulle questioni formali. Tuttavia, i risultati di Tarone (1985) non confermano la sua stessa ipotesi, portandola a concludere che la faccenda è molto più complessa di quanto non sembrasse all'inizio.

Sintomatici dell'intero settore, gli studi di Tarone ne mettono in evidenza alcuni problemi di fondo. Ne nominiamo alcuni. In primo luogo, è giusto definire lo stile, che è un fattore socio-situazionale, in base all'attenzione alla forma, che è un fattore psicologico? In secondo luogo, siamo sicuri di potere classificare correttamente i *tasks* degli esperimenti lungo un continuum secondo l'ammontare di attenzione alla forma che richiedono? In terzo luogo, quale è la relazione tra accuratezza e sistematicità (Gass e Selinker 1994: 175)? In altre parole, un'interlingua più varia vuol dire necessariamente più corretta?

Insomma, a proposito della variabilità intrasoggettiva dell'interlingua sia situazionalmente sia psicologicamente motivata, le osservazioni più interessanti sembrano riguardare piuttosto l'uso delle forme acquisite dell'interlingua che non la costruzione dell'interlingua. Ci interessa invece di più la variazione dovuta al contesto linguistico.

LINGUISTICAMENTE gli studi sono più convincenti nel rendere conto della sistematicità sincronica dell'interlingua di Tommasina. A **livello fonologico**, Sato (1984), per esempio, analizza la pronuncia dell'inglese L2 da parte di apprendenti vietnamiti, e dimostra che la riduzione di alcuni gruppi consonantici difficili è minore quando questi compaiono all'inizio della sillaba piuttosto che alla fine. Così lo stesso gruppo consonantico [st] può essere correttamente reso in *station*, ma erroneamente ridotto addirittura a \emptyset in *last*. E chissà che soluzione adotterebbe la nostra Tommasina vietnamita se dovesse pronunciare *fastest*.

A **livello morfologico**, non è raro che la marca del plurale sul lessema tenda a comparire prima in frasi dove il plurale è già marcato, e con lessemi comunque usati più spesso al plurale. Così, in inglese L2, è probabile che allo stesso livello di interlingua si producano correttamente *thirteen kilometres* e *forty years* (Young 1991) ma erroneamente **the girl* e **the boy* senza la -s del plurale.

A **livello sintattico**, un frammento in Bettoni (1985: 72) illustra come, in italiano L2 da parte di un anglofono australiano di origine veneta, l'accordo del participio passato dei verbi intransitivi con il loro soggetto femminile avvenga in apparenza disordinatamente:

[Una mia amica] yeah, si sposa e è ritornata da Italia. Andato fato un giro co lui [il marito], na trovare so parenti in Italia, ndato, tre mesi credo che sia andato, essa. E quando è tornata, diceva che piaceva molto Italia.

Un esame più attento, tuttavia, rivela la chiara tendenza a ignorare l'accordo quando manca l'ausiliare (*andato, na, ndato*), e a formalizzarlo invece regolarmente quando è espresso anche l'ausiliare (*è ritornata, è tornata*). L'unica eccezione (*sia andato*) in realtà conferma la sistematicità, in quanto l'esigenza di marcare il participio al femminile in presenza dell'ausiliare è talmente forte da essere soddisfatta dopo una breve esitazione con l'aggiunta pleonastica del pronome soggetto (*essa*).

La complessità dei fattori coinvolti nella instabilità dell'interlingua è efficacemente rivelata da uno studio di Young (1991). Questo esamina la produzione di un singolo elemento, il morfema -s del plurale dei nomi inglesi, da parte di 12 apprendenti cinesi con competenza linguistica diversa (alcuni elementare, altri intermedia), intervistati due volte (la prima da un parlante nativo inglese, la seconda da un connazionale cinese). Tra i fattori in gioco, Young ne considera dieci, otto dei quali relativi al contesto linguistico:

- *il contesto situazionale*, in particolare l'identità dell'interlocutore, se c'è o meno la convergenza tra intervistato e intervistatore in termini di etnicità, classe sociale, sesso, età, ecc.;
- *il livello di competenza linguistica*, elementare o media, dei soggetti apprendenti testati;

il contesto linguistico

in termini **semantici**, in particolare,

- se il nome è animato o inanimato,
- se è definito o indefinito;

in termini **sintattici**, in particolare,

- secondo la posizione del nome nel sintagma nominale,
- secondo la funzione del sintagma nominale nella frase,
- se c'è o meno accordo tra nome e verbo;

in termini **pragmatici**, in particolare,

- se ci sono o meno altri indicatori di pluralità nel sintagma nominale,

e in termini **fonologici**, in particolare,

- secondo vari fonemi che precedono,
- secondo vari fonemi che seguono il morfema in questione.

I risultati di complessi calcoli statistici sono drasticamente riassunti nella seguente tabella originariamente in Young (1988) e adattata da R. Ellis (1994: 152):

fattore	competenza	
	elementare	intermedia
convergenza sociale con l'interlocutore	-	+
animatezza del nome	+	+
definitezza del nome	-	-
posizione del nome nel sintagma	+	+
funzione del sintagma nominale	+	+
accordo nome-verbo	-	-
presenza altri indicatori di pluralità	+	+
contesto fonologico precedente	+	-
contesto fonologico seguente	-	-

Notiamo che in questo studio alcuni fattori risultano irrilevanti a tutti e due i livelli di competenza dei soggetti: il contesto fonologico seguente (cioè l'inizio della parola che segue) e il fatto che il nome sia usato con significato definito o indefinito non incidono in alcun modo sulla probabilità che i soggetti marchino o non marchino la pluralità sul nome. Altri fattori, invece, incidono sempre: l'animatezza del nome, la sua posizione nel sintagma, la funzione del sintagma nominale, e la presenza di altri indicatori di pluralità.

Altri fattori ancora hanno influenza variabile secondo la competenza: quando la competenza linguistica è elementare, è importante il contesto fonologico precedente (cioè la fine della parola che porta la marca -s), mentre quando la competenza linguistica è intermedia lo diventa la convergenza sociale con l'interlocutore.

INSOMMA, è ormai un fatto provato che **molta della variabilità intrasoggettiva dell'interlingua è sistematica**. Anche se non tutto è chiaro relativamente alla variabilità dovuta al contesto sociale e psicologico, studi come quelli di Young dimostrano quanto sia complessa la faccenda, e allo stesso tempo come sia possibile mettere un certo ordine nella confusione.

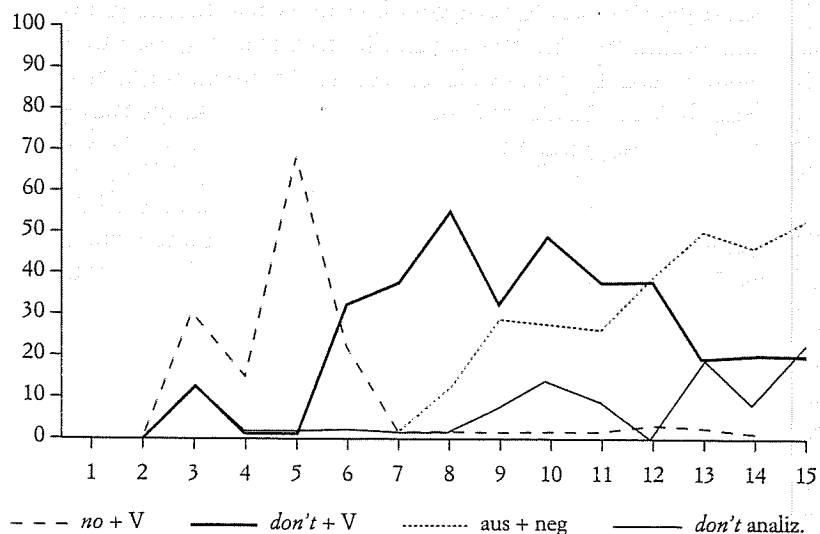
Ovviamente, tutta la variabilità che notiamo oggi all'interno dei singoli stadi dell'interlingua, a un esame più attento e con strumenti più raffinati, potrà in futuro rivelarsi sistematica, e cioè situazionalmente, psicologicamente o linguisticamente motivata. Per adesso, però, quando due o più forme alternative hanno la stessa funzione nello stesso contesto linguistico, situazionale e psicologico, dobbiamo considerare che si tratti di **VARIAZIONE LIBERA**. Almeno fino a prova contraria, cioè fino a che non si riesca a trovarne i condizionamenti. Gli esempi abbondano; eccone due, uno di R. Ellis (1985) citatissimo nella letteratura del nostro campo, l'altro di Bettoni (1993):

- (1) No look my card. [...] Don't look my card.
- (2) Yeah me piaso, mi vo a Sydney Tech, mi studia notte, mi piaso cosita, studiare notte e lavoro giorno, il giorno sè lungo però mi piaso e sè new friends, amichi, mi ho fatto su Tech, e sè very good, me piase tanto.

In (1), un ragazzino portoghese alterna nella stessa conversazione la negazione con *no* e con *don't*. In (2), per un ragazzo italo-australiano la fonte della variazione non è tanto nella complessità sintattica di una funzione, quanto nella vasta gamma sociolinguistica di forme italiane, dialettali, italiane dialettalizzate e dialettali italianizzate, più o meno devianti, che abbondano nel contesto emigratorio (*me piaso, mi piaso, me piase*).

Insomma, siamo ancora molto lontani dal potere prevedere con certezza quali forme userà Tommasina in un determinato enuncia-

to (Pallotti 1998: 78). Una descrizione dell'interlingua dovrà dunque essere di **natura probabilistica** (Preston 1996). Per illustrare il problema esaminiamo il seguente grafico che presenta lo sviluppo della negazione in inglese da parte di Marta, una bambina costaricana di 5 anni immigrata a Cambridge nel Massachusetts, e studiata per alcuni mesi da Cancino *et al.* (1978):



Il grafico segna la percentuale di ognuna delle quattro forme usate in ognuna delle 15 rilevazioni effettuate due volte al mese. Ebbene, nella prima registrazione, non compare nessuna forma negativa; dalla seconda alla quinta registrazione, domina 'no+V'; poi fino alla undicesima 'don't+V'; e dalla dodicesima 'aus+neg'; infine, nell'ultima registrazione sale l'uso di *don't* analizzato. Però osserviamo anche che, mentre 'no+V' sparisce quasi del tutto dopo che emergono le forme più evolute, le tre successive competono l'una con l'altra con un andamento non perfettamente lineare. Dunque, in questo caso, possiamo concludere sia, da una parte, che la progressione secondo i quattro stadi che abbiamo presentato più sopra in § 3.3 è confermata, sia, dall'altra, che la variabilità delle forme alternative in ogni stadio dell'interlingua può essere notevole.

Una delle maggiori difficoltà metodologiche per il ricercatore che lavora con sistemi instabili ricchi di variabilità è quella di de-

terminare l'effettivo PUNTO DI APPRENDIMENTO di un nuovo elemento. Questo lo dichiariamo imparato

- quando compare per la prima volta?
- quando ricorre almeno un certo – quale? – numero di volte?
- quando ricorre più spesso rispetto ad altri elementi alternativi?
- quando compare sempre?

Si può distinguere tra **emergenza**, **apprendimento** e perfetta **padronanza** di un elemento, secondo che in un determinato stadio dell'interlingua l'elemento in questione ricorra rispettivamente la prima volta, un certo numero di volte, e ogni volta che è necessario. Ma anche così non vengono risolti tutti i problemi. Ne rimangono almeno tre.

Innanzitutto, se un elemento compare una prima volta ma quella volta è anche l'unica o quasi, o comunque se compare sempre nello stesso identico contesto linguistico, potrebbe trattarsi di una componente di un pezzo formulaico non analizzato (cfr. § 3.1).

Inoltre, se un elemento è fornito sempre non solo quando ci vuole ma anche quando non ci vuole, non si può dire che sia pienamente padroneggiato. Huebner (1983) ce ne fornisce un esempio nell'interlingua di Ge, un immigrato di lingua hmong (una lingua del sud-est asiatico) che impara l'inglese negli USA. In un primo stadio dell'interlingua, Ge incomincia a usare – correttamente secondo le regole dell'inglese – l'articolo determinativo *the* (fornito formalmente come *da*) per un referente specifico la cui identità è nota all'interlocutore, ma lo usa solo in questa funzione, alternandolo quindi all'assenza dell'articolo in altri contesti che lo richiederebbero. In un secondo momento, Ge si accorge che l'uso dell'articolo in inglese è più ampio di quello che ne fa lui, neutralizza la regola restrittiva che si era costruito e usa il *da* con quasi tutti i nomi. E Huebner parla di *flooding*, di inondazione, di uso eccessivo di un elemento. Solo in un terzo momento, Ge impara a dosare l'uso dell'articolo secondo le funzioni che esso ha nella L2. E Huebner parla di *trickling*, di sgocciolamento, di graduale rimozione di un elemento dai contesti in cui non ci vuole.

Infine, rimane ancora il problema di quantificare più precisa-

mente la nozione di apprendimento tra l'emergenza iniziale e la padronanza completa. Operativamente può valere ancora oggi la definizione di punto di apprendimento data da Cazden (1968) a proposito della flessione nominale e verbale:

il primo campione di parlato tra tre campioni, quando in tutti e tre l'elemento in questione venga fornito in almeno 90% dei contesti in cui è chiaramente richiesto.

Tuttavia, con una percentuale così alta possiamo in realtà parlare di padronanza. Inoltre, come hanno notato Larsen-Freeman e Long (1991: 40), questa definizione è valida solo quando l'obbligatorietà di un elemento è ovvia, meno quando l'uso di un elemento è discrezionale. Per esempio, in italiano, dato un contesto plurale con il numerale, come in (1), l'obbligatorietà del morfema plurale per il nome è fuori discussione, quindi i calcoli risultano sicuri. Dato un contesto futuro, come in (2), invece, l'uso della forma futura è discrezionale:

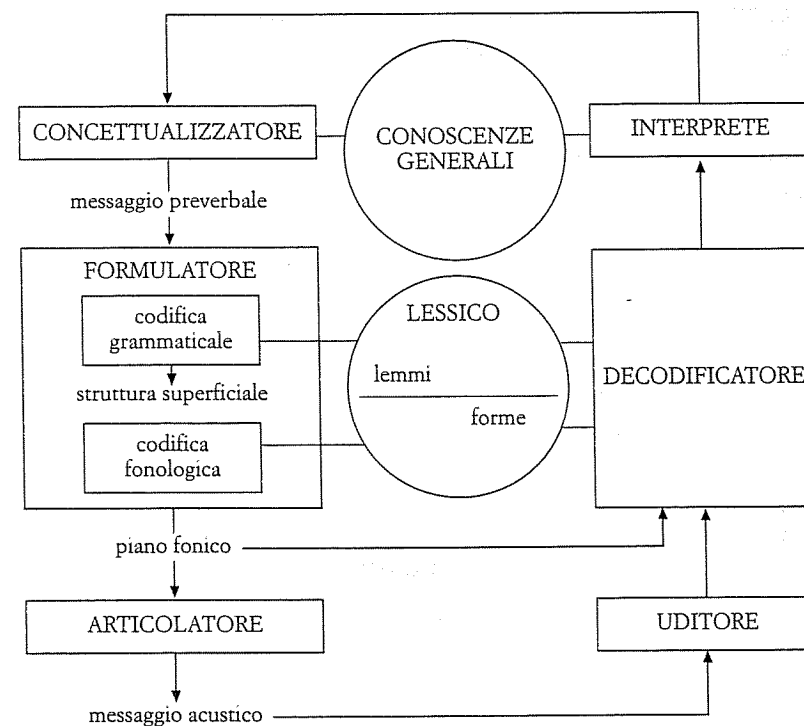
- (1) sette settimane
 (2a) l'anno venturo andranno a Venezia
 (2b) l'anno venturo vanno a Venezia

Se Tommasina produce (2b) non possiamo certo conteggiarlo come esempio di omissione della forma futura. Per dirlo dovremmo conoscere la probabilità statistica della ricorrenza della forma futura nel parlato dei parlanti nativi e confrontarla con quella della ricorrenza della stessa forma nel parlato di Tommasina. Solo così potremmo dire che la distribuzione della forma futura nell'interlingua di Tommasina è o non è da parlante nativo.

INSOMMA, da questa breve discussione sul punto di apprendimento è emersa ancora una volta la difficoltà di operare con la transitorietà, dinamicità dell'interlingua. Il punto di apprendimento è un concetto normativo, che confronta l'interlingua *in fieri* di Tommasina con la lingua stabile del parlante nativo, mentre in questo capitolo abbiamo visto quanto sia produttivo analizzare l'emergenza di una forma, e abbinarla alla funzione che Tommasina le assegna entro il suo sistema *sui generis* di apprendente.

3.5 La produzione del parlato

Una cosa è conoscere una lingua, costruirsi man mano una conoscenza sempre più vicina a quella che ne hanno i parlanti nativi (cfr. § 1.3), un'altra è usare questa conoscenza in tempo reale, elaborarla durante la comprensione e produzione (cfr. § 1.4). Riprendiamo dunque il **MODELLO PSICOLINGUISTICO** di Levelt (1989) che abbiamo adattato all'ascolto in § 2.1, e lo presentiamo qui nella versione originale riguardo al parlato. In questo modo vengono anche sistemati insieme il lessico e la grammatica presentati separatamente in §§ 3.2 e 3.3. Come per l'ascolto, così anche per il parlato, la fedeltà al Modello originale va qualificata almeno in due direzioni: da una parte la nostra versione è drasticamente semplificata, e dall'altra aggiunge considerazioni sull'apprendimento della L2, ancora da provare, che il Modello originale non tratta. Partiamo dallo schema:



Secondo questo Modello il parlante è visto come un complesso elaboratore che in modo ancora piuttosto misterioso trasforma le intenzioni, i pensieri e i sentimenti in enunciati fluentemente articolati. L'elaborazione del parlato usa una gerarchia universale di conoscenze procedurali che operano sulle conoscenze dichiarative del parlante. Le **conoscenze dichiarative** sono di due tipi: le conoscenze generali, e le conoscenze lessicali. Tra le **generali**, lo abbiamo già visto, ci sono quelle enciclopediche del mondo, quelle particolari della situazione, i modelli del discorso, ecc. Le conoscenze **lessicali** sono le parole, intese tanto come lemmi con il loro significato e le loro specificazioni sintattiche, quanto come forme con le loro specificazioni morfologiche e fonologiche. In questo schema, come in quello dell'ascolto, i due magazzini delle conoscenze sono raffigurati dai due cerchi. Le **conoscenze procedurali** sono raggruppate in tre principali componenti di elaborazione, raffigurate nello schema con i rettangoli: il **concettualizzatore**, il **formulatore** e l'**articolatore**. Ogni elaboratore riceve un input e produce un output, e l'output di una componente diventa l'input della successiva. Le procedure del concettualizzatore sono in relazione con le conoscenze generali, e quelle del formulatore con le conoscenze lessicali.

NEL CONCETTUALIZZATORE viene selezionata, ordinata e preparata per essere convertita in lingua tutta l'informazione del magazzino delle conoscenze generali che serve per comunicare le intenzioni del parlante. Immaginiamo di voler dire:

Pranziamo alle tre.

Dalle nostre conoscenze del mondo, sappiamo che pranzare implica mangiare del cibo, ecc. Dalle conoscenze situazionali, sappiamo che si tratta di una comunicazione fattuale informativa, un annuncio, ecc. Dalle conoscenze discorsive, deriviamo anche l'ordine argomento-commento, e cioè che in questo caso si parla del pranzo e si aggiunge che questo avviene alle tre, piuttosto che partire dalle tre e dire che cosa succede a quell'ora:

Alle tre, pranziamo.

L'output del concettualizzatore non è ancora il messaggio verbaliz-

zato. Lo diventa quando passa nel formulatore, che accetta il messaggio concettuale e lo trasforma in piano articolatorio.

Che cosa implica **concettualizzare in un'altra lingua**? Che cosa cambia nel Modello di Levelt quando il parlante è bilingue? De Bot (1992; De Bot e Schreuder 1993) ne offre un adattamento. Secondo questa versione bilingue, le conoscenze dichiarative generali non sono specifiche di una singola lingua, e si trovano in un unico magazzino. Per esempio, lo stesso sistema di conoscenze può includere sia le convenzioni conversazionali italiane sia quelle ungheresi, se dovessero essere diverse. Il problema semmai è dove venga fatta la scelta tra le due lingue da usare, e su che base. La faccenda non è chiara. Comunque l'informazione necessaria per scegliere una lingua anziché l'altra deve essere già inclusa nel messaggio preverbale che esce dal concettualizzatore. Già secondo Levelt, il concettualizzatore è linguisticamente specifico: lingue diverse richiedono concettualizzazioni diverse. Per esempio, l'italiano moderno colloquiale fa una sola distinzione per la deissi spaziale, mentre lo spagnolo ne fa due:

<i>lingua</i>	<i>distinzione</i>	<i>esempio</i>
<i>italiano</i>	<i>prossima/distante</i>	qua/là
<i>spagnolo</i>	<i>prossima/mediana/distante</i>	aquí/ahí/allí

Questo non vuol dire che gli italiani non possano pensare un terzo elemento (le conoscenze dichiarative sono comuni), ma questioni di questo tipo vanno definite nel messaggio preverbale (cfr. § 3.2).

NEL FORMULATORE viene selezionata, grammaticalizzata e fonologizzata l'informazione lessicale pertinente al messaggio concettuale in arrivo. L'attivazione delle parole avviene in due tempi, corrispondenti alle loro due rappresentazioni nel magazzino lessicale: prima semanticamente, poi formalmente. Nella prima fase, nel codificatore grammaticale, i lemmi sono attivati quando combaciano con una parte del messaggio preverbale. Poiché l'informazione dei lemmi contiene non solo il loro significato, il concetto, ma anche le loro specificazioni sintattiche, la loro attivazione fornisce immediatamente l'informazione grammaticale pertinente, che a sua volta attiva le procedure grammaticali. Questo porta alla formazione della struttura superficiale. Nella seconda fase, nel codificatore fonologico, viene

attivata e codificata l'informazione formale, morfologica e fonologica, inclusa quella prosodica, degli elementi lessicali. Così la codifica fonologica può consegnare il piano articolatorio all'articolatore.

Un'importante caratteristica di questo modello è dunque il fatto che gli elementi lessicali vengono selezionati per primi, e che sono le loro proprietà che determinano l'applicazione delle regole grammaticali e fonologiche. Questo vuol dire che, nel nostro enunciato, la selezione di *pranzare*, per esempio, comporta automaticamente una serie di informazioni sintattiche e morfologiche. E cioè, prima, che si tratti di un verbo e che questo abbia necessariamente un soggetto (espresso o meno), qualcuno o qualcosa che pranza, ma non un oggetto, né necessariamente gli avverbiali di tempo e spazio, ecc. (così vengono sistemati gli argomenti verbali nella loro corretta funzione sintattica); poi, che il soggetto che pranza lo faccia adesso, che sia riferito a più di una persona che includa il parlante, ecc. (così viene sistemato il corretto morfema flessivo). Inoltre, la selezione degli elementi lessicali comporta automaticamente una serie di informazioni fonologiche che ne specifichino la struttura fonologica, sia segmentale sia sovrasegmentale.

La **centralità del lessico** è chiara dalle parole di Levelt (1989: 181), qui tradotte in italiano:

La formulazione è determinata lessicalmente. Questo vuol dire che la codifica grammaticale e quella fonologica sono mediate dall'elemento lessicale. Il messaggio preverbale fa scattare gli elementi lessicali in azione. Le proprietà sintattiche, morfologiche e fonologiche dell'elemento lessicale così attivato, a loro volta, fanno scattare le procedure di codifica grammaticale, morfologica e fonologica che sottostanno alla generazione dell'enunciato. La supposizione che il lessico funga da mediatore essenziale tra la concettualizzazione e la codifica grammaticale e fonologica viene chiamata *ipotesi lessicale*. Questa comporta, in particolare, che niente nel messaggio del parlante faccia *di per se stesso* scattare una forma sintattica, come una costruzione passiva o una dativa. Attivati dal messaggio, devono intervenire a mediare elementi lessicali che per le loro proprietà grammaticali e la loro sequenza di attivazione portino il codificatore grammaticale a generare una particolare struttura sintattica.

Che cosa implica **formulare in L2**? Le conoscenze dichiarative lessicali delle due lingue si trovano in un unico magazzino. Anche

nel caso del parlante monolingue, il recupero degli elementi lessicali dal magazzino, per essere velocissimo, presuppone una complessa organizzazione interna, che li divida e leghi in sottogruppi di volta in volta semanticamente e grammaticalmente omogenei. Questi sottogruppi possono raggruppare, per esempio, i nomi con i nomi; i verbi con i verbi; *rosso* con gli altri colori; *cocente* con *delusione*; *sorridere* con un soggetto animato, possibilmente una persona, ecc. Nel caso del parlante bilingue, l'organizzazione di un unico lessico prevede una ulteriore suddivisione che crea due sottogruppi linguisticamente omogenei: uno è costituito dagli elementi lessicali della L1, l'altro da quelli della L2.

Invece, i formulatori sono due, uno per ogni lingua. Tuttavia, la faccenda non è così semplice. Sia l'unicità delle conoscenze dichiarative del lessico (lasciamo un cerchio solo nella figura) sia la separazione delle conoscenze procedurali del formulatore (dovremmo disegnare due rettangoli nella figura) dipendono tutte e due da certi parametri. Tra questi, secondo De Bot (1992), i due più importanti sembrano essere:

- la distanza tra le due lingue;
- il livello di competenza linguistica nelle due lingue.

Così, un parlante che conosce l'italiano e lo spagnolo, quando parla l'una o l'altra di queste lingue, potrà usare molte delle stesse conoscenze dichiarative e procedurali. Un parlante che conosce invece l'italiano e il vietnamita dovrà fare ricorso a conoscenze diverse, specifiche delle singole lingue. Inoltre, una persona che di una lingua sa solo alcune parole avrà un unico sistema, quello della L1, la più forte, che è abbastanza flessibile per incorporare qualche elemento in più. Una persona con alta competenza in tutte e due le lingue invece avrà due sistemi.

NELL'ARTICOLATORE il piano fonico viene eseguito come una serie di istruzioni neuromuscolari. I movimenti che ne conseguono producono il parlato sonoro per mezzo dei sistemi respiratorio, laringale e sovra-laringale. Nel parlante bilingue, l'articolatore è unico: immagazzina ed elabora gli elementi fonici e prosodici di tutte e due le lingue. La misura in cui questi elementi sono modelli esatti di quelli riscontrati nei rispettivi parlanti monolingui dipende dalla fre-

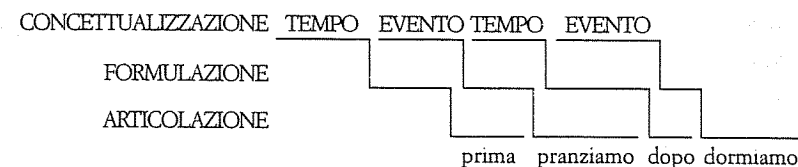
quenza e dalla qualità del contatto con le due lingue. Ma il fatto innegabile che spessissimo, anche in parlanti con livelli di competenza altrimenti altissimi, si verifichino interferenze di pronuncia tra le due lingue rende improbabile l'esistenza di due sistemi separati.

Infine, la propria produzione linguistica viene auto-monitorata NEL DECODIFICATORE, quello stesso che abbiamo già incontrato nel modello dell'ascolto al § 2.1. Il monitoraggio può avvenire sia silenziosamente prima dell'articolazione, direttamente dal piano fonico al decodificatore, sia dopo l'articolazione, con il passaggio attraverso l'uditore, ascoltando quindi il proprio messaggio acustico come quello di un qualsiasi altro interlocutore. Se viene registrato un problema, sia formale sia concettuale, il parlante può riformulare il messaggio preverbale o una parte di esso, crearne un altro, o continuare come se niente fosse, secondo la natura del problema; tutto questo con processi che non sono diversi da quelli della normale produzione del messaggio.

ALTRE IMPORTANTI CARATTERISTICHE DEL MODELLO le abbiamo già considerate per l'ascolto. Queste sono l'autonomia, l'automaticità, e l'incrementalità delle procedure degli elaboratori. Le riprendiamo brevemente. L'**autonomia** implica che ogni componente dell'elaborazione lavora in modo altamente specializzato e specifico. L'**automaticità** è caratteristica di molte procedure, anche se non di tutte. Infatti il concettualizzatore opera con procedure controllate, poiché i parlanti non hanno una serie fissa e limitata di intenzioni che hanno imparato a realizzare parlando: le intenzioni comunicative sono infinite, e per molte di esse il parlante deve trovare nuovi mezzi di espressione, specifici della lingua che vuole usare. Le altre procedure invece sono automatiche. Un parlante nativo non spreca molta attenzione, per esempio, per attivare il lemma *pranzare* quando pensa all'azione di mangiare con una certa formalità nel mezzo della giornata; né per pensare se il verbo *pranzare* richiede un morfema che indichi soggetto, modo e tempo; e ancora meno per non fare vibrare le corde vocali nella glottide per pronunciare /p/, ma per farle vibrare nel pronunciare /r/. Nella codifica grammaticale, in quella formale e nell'articolazione, c'è ben poco di controllato. Queste sono irriflesse e possono procedere in parallelo.

L'automaticità implica un'altissima **velocità**. Nel parlato normale ogni secondo vengono prodotte due o tre parole, selezionandole tra le decine di migliaia che fanno parte del lessico mentale di una

persona adulta, e vengono prodotti circa quindici fonemi. Semplicemente, dopo la concettualizzazione, non c'è più tempo per pensare. Infine, la velocità della produzione fluente del parlato è tale anche grazie all'**incrementalità**. Questa implica che tutte le componenti di elaborazione possono lavorare in parallelo, sebbene su frammenti diversi. Ogni frammento di informazione deve essere elaborato in stadi che vanno dalla concettualizzazione all'articolazione del messaggio, ma mentre si articola il primo pezzo si può già formularne un secondo e concettualizzarne un terzo, e così via, come illustrato nel seguente esempio:



UN'ULTIMA CARATTERISTICA DEL MODELLO è che le rappresentazioni intermedie (e cioè il messaggio preverbale, la struttura superficiale, il piano fonetico, ecc.) hanno ognuna unità diverse. Nella produzione del parlato **non c'è un'unità singola di elaborazione** che valga per tutte le componenti. Nella codifica grammaticale, per esempio, sono in gioco unità come il sintagma o la proposizione, ma queste non devono necessariamente essere mantenute nella codifica fonologica. Qui invece sono in gioco unità articolatorie e prosodiche, come la sillaba o l'unità tonale. Gli stadi successivi di elaborazione possono disfare le unità della struttura precedente e imporre una diversa organizzazione a loro più consona. Ne consegue che le rappresentazioni intermedie devono potere essere immagazzinate nella memoria di lavoro in attesa di successiva elaborazione. Ne consegue anche, relativamente all'apprendimento della L2, una plausibile spiegazione di come Tommasina possa padroneggiare nei magazzini e recuperare durante il parlato in misura notevolmente differenziata gli elementi dei diversi livelli. Infatti non è raro che un apprendente produca frasi corrette e lessicalmente ricche con una pessima pronuncia, o viceversa che abbia una ottima pronuncia e frasi idiomatiche fluenti accompagnate da una grammatica molto approssimativa.

3.6 Conclusioni

In questo capitolo, abbiamo percorso le tappe attraverso cui Tommasina – e insieme con lei qualunque altro apprendente – costruisce la propria competenza in L2, prendendo in esame soprattutto il lessico e la grammatica. Poi, abbiamo visto che gli stadi attraverso cui evolve l'interlingua presentano notevole variabilità formale al loro interno. Infine, abbiamo illustrato un modello di come Tommasina possa mettere in atto la conoscenza della L2 durante l'effettiva produzione del parlato in tempo reale.

Il fatto più importante rilevato in questo capitolo è che **lo sviluppo della grammatica nell'interlingua è sostanzialmente un fatto autoregolatore**. Prima, si imparano parole e formule; le formule non vengono analizzate; e le parole sono prevalentemente di contenuto, minimamente morfologizzate, e disposte con ordine pragmatico e discorsivo. Poi, si sviluppa la grammatica vera e propria. Questo avviene per stadi obbligati, ma non sempre linearmente. Durante lo sviluppo si possono verificare improvvisi sbalzi in avanti e perfino qualche ricaduta all'indietro, dovuti al riassetto dell'intero sistema. Le strutture non evolvono indipendentemente l'una dall'altra: il progresso di una struttura si verifica insieme al progresso di altre strutture che richiedono le stesse operazioni mentali.

Rispetto alla grammatica, **il lessico presenta minori regolarità di sviluppo**, soprattutto perché la sua organizzazione interna è meno sistematica. Quindi considerazioni esterne, come l'utilità o la preferenza personale, assumono nel caso del lessico un'importanza maggiore che non nel caso della grammatica. Tuttavia anche l'apprendimento del lessico ha le sue regolarità: le parole vengono scelte anche secondo criteri formali, semantici o di contrastività tra L2 e L1, vengono imparate prima nelle forme e nei significati basilari, poi vengono arricchite formalmente, semanticamente e pragmaticamente degli aspetti più marcati.

Sebbene meno studiato della grammatica e soggetto a minore regolarità nel suo sviluppo, il lessico risulta comunque della massima importanza, non solo ai primi stadi dell'interlingua, ma in tutti. Infatti, nella produzione del parlato **la formulazione grammaticale è determinata lessicalmente**: dopo la concettualizzazione vengono selezionate le parole, e sono queste che portano con sé conseguenze grammaticali.

Quali **APPLICAZIONI** può ricavare Tommasina da questo capitolo per accelerare l'apprendimento della L2?

In primo luogo, Tommasina potrebbe saggiamente focalizzare la propria attenzione **prima sul lessico e poi sulla grammatica**. E non solo per il maggiore rendimento comunicativo del primo rispetto alla seconda, ma anche perché l'obbligatorietà dei passaggi di molte strutture grammaticali permette minore scelta personale. Mentre per il lessico non c'è limite al numero di parole che si possono imparare fin dall'inizio, per quanto riguarda la grammatica, Tommasina deve essere paziente, nel senso che deve rispettare le tappe dell'apprendimento.

In secondo luogo, se nello sviluppo della sua interlingua l'ordine delle tappe non è sovvertibile, Tommasina deve rendersi conto che gli **errori grammaticali** sono non solo inevitabili ma addirittura necessari. Sia la pretesa di non farne, sia la delusione nel constatare di continuare a farne sono solo controproducenti.

In terzo luogo, come per l'ascoltare, anche per il parlare, l'automatizzazione del recupero del materiale dai magazzini e dell'applicazione delle procedure per la sua elaborazione non può prescindere da una **pratica costante**.

Capitolo quarto La variabilità

Ogni volta che cerchiamo la sistematicità, troviamo la varietà. Nell'interlingua sono le due facce della stessa medaglia. Se nel capitolo precedente abbiamo visto come, una volta scontata l'instabilità formale che ne caratterizza gli stadi, il percorso verso la L2 presenta tratti comuni a tutti gli apprendenti, è anche vero che esso presenta al tempo stesso notevole variabilità. In questo capitolo documentiamo dunque questo altro aspetto dell'apprendimento della L2, attribuibile in parte alle caratteristiche dell'ambiente linguistico che circonda gli apprendenti (cfr. § 4.2), in parte a quelle individuali degli apprendenti (cfr. § 4.3), in parte a quelle dell'ambiente culturale in cui vivono (cfr. § 4.4), e in parte alle strategie che essi mettono in atto per imparare (cfr. § 4.5). Tra le caratteristiche dell'ambiente linguistico e tra i fattori individuali rientra anche la L1 di partenza dell'apprendente, ma per la sua importanza, questa viene trattata per prima separatamente (cfr. § 4.1).

I diversi fattori di variazione interessano tre elementi del percorso verso la L2:

- le forme dei singoli stadi;
- la velocità con cui avviene il passaggio da uno stadio all'altro;
- l'esito finale dell'apprendimento.

Sebbene questi tre elementi entrino costantemente in gioco tutti insieme (forme devianti rispetto allo stadio successivo possono ritardare il progresso, e un progresso molto lento può di fatto equivalere alla fossilizzazione), risulta opportuno separarli nell'esposizione. Se nel capitolo precedente hanno dominato le considerazioni

formali, in questo dominano la velocità e l'esito finale. Infatti la maggiore variabilità riscontrabile tra individui e tra ambienti diversi riguarda soprattutto questi due elementi.

4.1 La L1

È opinione diffusa che la L1 influenzi notevolmente l'apprendimento della L2. La faccenda è complessa, perché questa opinione è in parte giustificata in parte no.

Da una parte, quando parla la nostra lingua uno straniero, di solito non è difficile riconoscerne la madrelingua dall'accento. Inoltre in § 2.1 abbiamo visto che L2 tipologicamente affini alla L1, e ancora di più se imparentate, come lo sono per esempio l'italiano e lo spagnolo, sono molto più facili da decifrare, e quindi più veloci da imparare. Anche nella discussione sull'apprendimento del lessico in § 3.2 abbiamo visto che, soprattutto ai primi stadi dell'interlingua, Tommasina può partire ri-etichettando concetti già noti in L1. Infine, non sono sconosciute traduzioni letterali della L1. Due clamorosi esempi sono stati pronunciati da Giovanni Trapattoni quando era allenatore del Bayern per descriverne disgustato i calciatori (1) abbandonando platealmente la squadra bavarese (2):

	<i>italiano di partenza</i>	<i>interlingua tedesca</i>	<i>tedesco di arrivo</i>
(1)	<u>Bottiglie vuote!</u>	<u>Flasche leer!</u>	<u>Leere Flasche!</u>
(2)	<u>Ho finito!!!</u>	<u>Ich habe fertig!!!</u>	<u>Ich bin fertig!!!</u>

Tuttavia, dall'altra parte, come abbiamo ampiamente visto in §§ 3.1 e 3.3, questo tipo di rilessificazione, che sostituisce parole della lingua di arrivo alle strutture grammaticali della L1 di partenza, è abbastanza rara. Lo dimostra anche il fatto che queste due frasi dell'interlingua di Trapattoni risultano tanto caricaturalmente incisive da essere rilevate dai media, e nel caso della seconda da diventare slogan politico, sfruttato da Oskar Lafontaine per descrivere l'uscita dalla scena politica del cancelliere Helmut Kohl.

Interessante è dunque capire **come e in quale misura**, e poi nel prossimo capitolo possibilmente **perché**, la L1 influenza l'apprendimento della L2. Ovviamente sono in gioco vari fattori.

La manifestazione più importante dell'influenza della L1 è costituita dal **trasferimento** nell'interlingua di un suo elemento (fone-

ma, lessema, regola sintattica, pragmatica, ecc.). Esamineremo brevemente questo processo da due punti di vista: la **descrizione sincronica**, e le **costrizioni** che lo governano, per concludere con il suo effetto sullo sviluppo dell'interlingua.

Ma prima di descrivere il trasferimento all'interlingua di elementi della L1, c'è un **PROBLEMA DI RILEVAZIONE**. Anzi i problemi sono due, interconnessi: il primo è la rilevazione del fenomeno; il secondo l'accertamento che si tratti effettivamente di un transfer, e non di un errore di sviluppo che coincide con una forma della L1.

In primo luogo, bisogna rilevare il transfer dalla L1. Questo è più vistoso (per il ricercatore o il parlante nativo della L2, ma non per Tommaso!) se provoca una violazione delle regole della L2, come in (1), dove l'interlingua inglese di Tommaso italofono non usa il pronome soggetto:

	<i>italiano di partenza</i>	<i>interlingua inglese</i>	<i>inglese di arrivo</i>
(1)	Piove.	Rains.	It rains.

Se invece il transfer dalla L1 non produce errore, rimane invisibile, come in (2), dove l'ordine dell'italiano SVO coincide con quello dell'inglese:

	<i>italiano di partenza</i>	<i>interlingua inglese</i>	<i>inglese di arrivo</i>
(2)	La luce è forte.	The light is strong.	The light is strong.

In questo caso, l'effetto positivo del transfer di facilitatore dell'apprendimento è rilevabile solo con un confronto tra interlingue di apprendenti con L1 diverse.

Inoltre, il transfer dalla L1 può interessare elementi discrezionali anziché obbligatori, e produrre dunque forme più o meno frequenti, come in (3), o più o meno appropriate, come in (4), piuttosto che categoricamente giuste o sbagliate:

	<i>italiano di partenza</i>	<i>interlingua inglese</i>	<i>inglese di arrivo</i>
(3)	Non ti sento.	I don't hear you.	I can't hear you.
(4)	S'accomodi!	Sit down!	Would you like to sit down?

In questo caso il transfer è rilevabile solo **statisticamente** con un confronto con la L2 di arrivo, piuttosto che all'interno dell'interlingua.

In secondo luogo, bisogna assicurarsi che il fenomeno rilevato sia effettivamente un transfer dalla L1, e non un errore di sviluppo che per caso coincide con una forma della L1. Ma più che assicurarsi del fatto, è meglio ammettere che bisogna considerare il problema, perché è difficile esserne certi. Come asserire o escludere, per esempio, che in (5) nell'interlingua inglese di un apprendente italofono la forma della negazione con il *no* preverbale sia un transfer dall'italiano o uno stadio della sequenza di sviluppo?

	<i>italiano di partenza</i>	<i>interlingua inglese</i>	<i>inglese di arrivo</i>
(5)	Non ho la bici.	I no have bike.	I don't have a bike.

Di fronte a questo problema ci sono, e storicamente ci sono state, **due posizioni** opposte: una **massimalista** e una **minimalista**. La prima è formulata con grande convinzione dall'Ipotesi dell'Analisi Contrastiva degli anni Cinquanta, che considera la L1 di primaria importanza e vede transfer dappertutto (cfr. § 5.1). Per reazione, negli anni Sessanta e Settanta, la seconda posizione riduce drasticamente l'importanza della L1 nella costruzione dell'interlingua. E lo fa sottolineando le somiglianze tra l'apprendimento della L1 e l'apprendimento della L2, enfatizzando il contributo dei processi universali, e calcolando grossomodo che di tutti gli errori grammaticali dell'interlingua solo un minimo del 3% e un massimo del 15% siano dovuti all'influenza della L1 (Dulay *et al.* 1982: 173-189).

Per risolvere il problema, si cercano le prove nell'interlingua di apprendenti con L1 diverse che non abbiano l'elemento che appare nell'interlingua. Se anche questi lo usano, si tratterebbe di un processo universale. E così effettivamente pare essere in (5), visto che anche le interlingue inglesi degli apprendenti svedesi, turchi e giapponesi, che hanno la L1 con negazione postverbale, sono uguali a quelle degli apprendenti spagnoli e italiani, che hanno la L1 con negazione preverbale (cfr. § 3.3).

Oggi, tutte e due le posizioni estreme, massimaliste e minimaliste, sono abbandonate. Teoricamente, la discussione sulle cause dell'influenza della L1 nel processo di apprendimento della L2 è ancora viva e vegeta (cfr. § 5.2, per esempio). Empiricamente, si cerca di determinare **le condizioni che portano al transfer**, piuttosto che contare gli errori da transfer.

Nella DESCRIZIONE SINCRONICA, rispetto alla L2 di arrivo, il transfer può assumere l'aspetto di una **sostituzione** di un suo elemento con uno della L1, di una **omissione**, o di una **aggiunta**. Questo nel caso di elementi o regole obbligatori. Nel caso di regole discrezionali, può risultare in **evitamento** o **uso eccessivo**. Vediamone alcuni esempi, ordinati per livelli di analisi.

A livello fonologico, per esempio in (1), l'interlingua inglese di Tommaso, italofono con forte accento meridionale, può eliminare il fonema /h/, riflettendo il fatto che la sua L1 non ce l'ha; sostituire la vocale cardinale più vicina /ɛ/ a quella intermedia della L2 /æ/ leggermente più aperta; allungare la consonante intervocalica; e infine aggiungere una vocale finale /e/, riflettendo il fatto che l'italiano non ama le parole che finiscono con consonante. L'interlingua di Thomas, francofono con migliore pronuncia inglese, può eliminare solo /h/, riflettendo il fatto che neppure la sua L1 conosce questo fonema. Invece, Thomas, tedescofono, può sostituire /f/ a /v/, riflettendo la regola della sua L1 che richiede la desonorizzazione della consonante ostruente finale di sillaba:

	<i>ingl. di arrivo</i>	<i>interlingua di italofono</i>	<i>interlingua di francofono</i>	<i>interlingua di tedescofono</i>
(1)	have [hæv]	[ɛvve]	[æv]	[hæf]

A livello lessicale, per esempio, l'interlingua francese di un italofono o di un ispanofono può usare un'unica congiunzione sia per la proposizione interrogativa (2a) sia per quella causale (2b), riflettendo il fatto che l'italiano e lo spagnolo non distinguono tra le due funzioni rispettivamente del *perché* e del *porque*:

	<i>franc. di arrivo</i>	<i>interlingua di italofono</i>	<i>interlingua di ispanofono</i>
(2a)	Pourquoi il ne viens pas?	Pourquois il ne viens pas?	Pourquois il ne viens pas?
(2b)	Il ne vient pas parce qu'il est malade.	Il ne vient pas pourquoi il est malade.	Il ne vient pas pourquoi il est malade.

Nell'interlingua di un anglofono o di un tedescofono, invece, potrà verificarsi un transfer positivo, poiché l'inglese e il tedesco fanno la

stessa distinzione del francese, rispettivamente con *because* e *why*, e *weil* e *warum*. (Cfr. anche più sopra § 3.2.)

	<i>franc. di arrivo</i>	<i>interlingua di anglofono</i>	<i>interlingua di tedescofono</i>
(2c)	Pourquoi il ne viens pas?	Pourquois il ne viens pas?	Pourquois il ne viens pas?
(2d)	Il ne vient pas parce qu'il est malade.	Il ne vient pas parce qu'il est malade.	Il ne vient pas parce qu'il est malade.

A livello sintattico, per esempio in (3), l'interlingua italiana di un ispanofono avrà un transfer positivo nell'assenza del pronome soggetto e nella posizione preverbale del pronome oggetto, dovute a *los veo* in L1. L'interlingua di un anglofono e di un tedescofono, invece, eccederà nell'uso del pronome soggetto e sposterà in posizione postverbale il pronome oggetto, riflettendo (con risultato negativo) il fatto che nella L1 rispettivamente il soggetto è obbligatorio e la posizione dell'oggetto è sempre postverbale (*I see them* in inglese e *Ich sehe sie* in tedesco):

	<i>ital. di arrivo</i>	<i>interlingua di ispanofono</i>	<i>interlingua di anglofono</i>	<i>interlingua di tedescofono</i>
(3)	Li vedo.	Li vedo.	Io vedo li/loro.	Io vedo li/loro.

Alcuni esempi meno ipotetici di transfer sintattici nell'interlingua italiana dovuti a questa riluttanza ad abbandonare il pronome soggetto (4)-(5), e a questa tendenza a conservare la posizione postverbale del pronome clitico (6)-(7) sono offerti da mio marito bilingue anglofono e tedescofono:

	<i>interlingua italiana</i>	<i>L1 inglese di partenza</i>	<i>L1 tedesco di partenza</i>
(4)	Si piove.	It rains.	Es regnet.
(5)	Prima che lo scada.	Before it runs out.	Eher es ausläuft.
(6)	Statti bene.	It suits you.	Es steht dir gut.
(7)	Prendolo io.	I take it.	Ich nehm es.

A **livello pragmatico**, per esempio in (8), quando la situazione sociale della L2 richiede il pronome allocutivo *Sie*, l'interlingua tedesca potrà essere positivamente influenzata dal *Lei* di un italofono, ma negativamente dallo *you* di un anglofono o dal *vous* di un francofono.

<i>tedesco</i> <i>di arrivo</i>	<i>interlingua</i> <i>di italofono</i>	<i>interlingua</i> <i>di anglofono</i>	<i>interlingua</i> <i>di francofono</i>
(8) Gehen Sie weg!	Gehen Sie weg!	Geh weg!	Geht Ihr weg!

Un interessante esempio di **evitamento a livello grammaticale** dovuto alla L1, rilevato empiricamente, ci è dato da Schachter (1974). In 50 composizioni inglesi, da parte di 4 gruppi di apprendenti, vengono considerate le proposizioni relative restrittive (cfr. § 3.3). I 4 gruppi sono costituiti da soggetti persiani, arabi, cinesi e giapponesi; e partecipa anche un quinto gruppo di controllo statunitense. L'ipotesi di partenza è che l'interlingua dei persiani e degli arabi sia diversa da quella dei cinesi e dei giapponesi. Infatti, il persiano e l'arabo mettono le relative dopo il nome che modificano (9)-(10), come fa l'inglese, lingua di arrivo; mentre il cinese e il giapponese le mettono prima del nome (11)-(12), con una costruzione quindi parecchio diversa da quella dell'inglese:

		[I saw the woman who speaks English]
(9)	<i>persiano</i>	an zaenra ke inglisi haerfmizaene didaem that woman that English speaks I saw
(10)	<i>arabo</i>	Ana raait All Emraah allaty tatakalem Al-Englizy I saw the woman who speaks the English
(11)	<i>cinese</i>	Wo kandao nei ge shuo ying yu de nuren I saw the speaks English woman
(12)	<i>giapponese</i>	Watashi-wa Eigo-o hanasu jousei-o mimashita I English speaks woman saw

Ebbene, dalla seguente tabella emergono chiaramente due risultati: (i) i persiani e gli arabi usano le relative in numero simile ai parlanti nativi, mentre i cinesi e i giapponesi evitano di usarle; (ii) se i

cinesi e i giapponesi usano le relative più parsimoniosamente, le usano però più accuratamente, e cioè facendo molto meno errori dei persiani e degli arabi:

<i>L1</i>	<i>totale</i>	<i>proposizioni relative</i>		<i>% errate</i>
		<i>corrette</i>	<i>errate</i>	
persiano	174	131	43	25
arabo	154	123	31	20
cinese	76	67	9	12
giapponese	63	58	5	8
inglese	173	173	0	-

Questo diverso comportamento è ragionevolmente attribuibile alla L1 di partenza: il primo risultato conferma l'ipotesi che una costruzione molto diversa o nuova rispetto alla L1 venga evitata. Il secondo, invece, aggiunge come corollario che una semplice analisi degli errori non sarebbe stata sufficiente per rivelare l'intera portata dell'influenza della L1. Infatti, meno errori non vuole automaticamente dire un comportamento più simile ai parlanti nativi della lingua di arrivo. Una data struttura, oltre che correttamente, va usata anche con la stessa frequenza.

Data la descrizione, quali sono LE COSTRIZIONI CHE LIMITANO I TRANSFER? Sull'influenza della L1 nella costruzione dell'interlingua agiscono vari fattori, tra i quali:

- il livello di analisi;
- il livello di competenza linguistica dell'apprendente;
- la marcatezza degli elementi trasferiti;
- la loro prototipicità;
- la distanza tra le due lingue;
- i principi naturali dello sviluppo;
- la tendenza dell'interlingua a mantenere una sua coerenza interna.

Esaminiamo brevemente questi fattori uno per volta, anche se ovviamente essi interagiscono tra loro in modo complesso e ancora poco chiaro.

Per quanto riguarda i LIVELLI DI ANALISI, è noto che quello più soggetto alla L1 è la **fonologia**, relativamente non solo agli elementi segmentali, fonemi e allofoni, ma anche (forse più subdolamente) a quelli sovrasedimentali, come l'accento, il ritmo e l'intonazione. Questo non dovrebbe sorprenderci poiché tra i livelli, quello fonologico è l'unico che ha una base fisica. Anche nella **pragmatica** e nel **lessico** (cfr. § 3.2) le interferenze della L1 abbondano. Sono invece meno frequenti in **sintassi**, dati i percorsi comuni che abbiamo visto in §§ 3.1 e 3.3. Infine, i transfer sono rarissimi in **morfologia**. Anche intuitivamente è abbastanza improbabile che, per esempio, un anglofono trasferisca nella sua interlingua italiana il morfema *-s*, tanto quello verbale della terza persona del presente dell'indicativo (1), quanto quello nominale del genitivo (2):

	<i>interlingua italiana</i>	<i>L1 inglese di partenza</i>
(1)	* Mangias troppo.	He eats too much.
(2)	* La palla (del) bambino's.	The child's ball.

L'implausibilità, o estrema rarità, di simili occorrenze è dovuta al fatto che i morfemi risultano indissolubilmente legati al loro lessema. Se vengono trasferiti da una lingua all'altra, lo sono insieme al loro lessema (Weinreich 1953).

Dunque, la probabilità che la L1 influisca sull'apprendimento della L2 decresce con il seguente ordine:

livello fonologico > pragmatico > lessicale > sintattico > morfologico

IL LIVELLO DI COMPETENZA linguistica in L2 di Tommaso opera congiuntamente al livello di analisi. Nei **primi stadi** dell'interlingua, la L1 interferisce pesantemente in fonologia e in pragmatica soprattutto, ma anche nel lessico, mentre per quanto riguarda la **grammatica** all'inizio prevalgono tendenze universali. Solo negli **stadi intermedi**, quando l'apprendente è in grado di mettere a confronto le due lingue e stabilirne le somiglianze e differenze, il **trasferimento** di elementi grammaticali sarebbe più probabile. Negli **stadi avanzati**, l'influenza della L1 tende a diminuire a tutti i livelli.

Un importante fattore in gioco nella trasferibilità di elementi dalla L1 è **LA MARCATEZZA**. Questa nozione, intuitivamente facile da capire, è più difficile da definire con rigore scientifico. Per alcune

teorie, come per esempio la recente Teoria dell'Ottimalità di ambito generativista (Archangeli 1997), la nozione di marcatezza è cruciale e la sua definizione chiara. Altrimenti rimane un po' vaga, solitamente associata ad altre nozioni come quelle di complessità, lunghezza, rarità, estensione o universalità tipologica. La marcatezza è una nozione relativa, non assoluta: in una coppia, un elemento viene definito meno marcato rispetto a un altro più marcato. Ne diamo alcuni esempi a livello lessicale, fonologico e grammaticale:

	<i>elemento meno marcato</i>	<i>elemento più marcato</i>
(1)	professore	professoressa
(2)	/p/	/b/
(3)	bambino	fanciullo
(4a)	alto	basso
(4b)	quanto è alto?	quanto è basso?
(5)	il bambino che disegna	la matita con cui disegna

In (1), i criteri di marcatezza che operano sono la complessità e la lunghezza: *professore* è meno marcato di *professoressa*, che aggiunge un morfema in più. In (2), il criterio operativo è la complessità: la plosiva bilabiale sorda è meno marcata rispetto alla sua equivalente sonora, che aggiunge la vibrazione delle corde vocali. In (3), è una questione di rarità, poiché *fanciullo* è più raro di *bambino*. In (4), è una questione di estendibilità, poiché *alto* è estendibile alle interrogative, mentre *basso* non lo è; infatti, anche di persona bassa si chiede *quanto è alta?*, non *quanto è bassa?* In (5), come anche in (2), il criterio in gioco, oltre a quello di complessità, è anche tipologico; si tratta di maggiore o minore diffusione tra le lingue del mondo: la relativizzazione del soggetto è meno marcata di quella dell'oggetto indiretto preposizionale, perché tutte le lingue del mondo che hanno la seconda hanno anche la prima, ma non viceversa (cfr. § 3.3); anche in (2) la sonorità è marcata rispetto alla sordità, perché tutte le lingue che hanno le consonanti sonore hanno anche quelle sorde, mentre ce ne sono alcune che hanno le sorde ma non le corrispondenti sonore.

Tornando all'apprendimento, per la trasferibilità di elementi dalla L1 all'interlingua operano due costrizioni:

- gli elementi meno marcati sono più trasferibili di quelli più marcati,
- specialmente se gli elementi della L2 sono marcati.

Eccone tre esempi:

- | | |
|--|-----------------------------|
| <i>L1 inglese di partenza</i> | <i>interlingua italiana</i> |
| (6a) To whom did Tom give the book? A chi ha dato il libro Tom? | |
| (6b) Who did Tom give the book to? * Chi ha dato Tom il libro a? | |
| <i>L1 francese di partenza</i> | <i>interlingua italiana</i> |
| (7a) Combien d'oranges voulez vous? Quante arance vuole? | |
| (7b) Combien voulez vous d'oranges? * Quante vuole arance? | |

In (6) e (7), la L1 di partenza presenta due forme alternative, una non marcata (6a) e (7a), e l'altra marcata (6b) e (7b). [A prova dell'incertezza teorica della nozione di marcatezza, notiamo tra parentesi come, nella prima coppia inglese, la forma in (6a) venga effettivamente percepita come meno marcata rispetto a quella in (6b), sebbene in realtà risulti tale solo dal punto di vista sintattico; dal punto di vista della frequenza d'uso, invece, sarebbe da considerare più marcata!]. Ebbene, è molto più probabile che venga trasferita nell'interlingua la forma alternativa della propria L1 di partenza sentita come meno marcata, mentre è poco probabile che venga trasferita quella più marcata.

Adesso il terzo esempio:

- | | | |
|------------------------------------|---------------------------------|----------------------------------|
| <i>L2 inglese
di partenza</i> | <i>interlingua
italiana</i> | <i>L2 italiano
di arrivo</i> |
| (8a) I can see them. | Io vedo li. | Li vedo. |
| <i>L1 italiano
di partenza</i> | <i>interlingua
inglese</i> | <i>L2 inglese
di arrivo</i> |
| (8b) Li vedo. | I them see. | I can see them. |

Qui, inglese e italiano nativi differiscono nella posizione del pronome clítico oggetto: postverbale in inglese (8a) e preverbale in italiano (8b). Ma mentre in inglese l'ordine 'verbo+pronome' è congruente con il suo ordine generale VO, quindi non è marcato, in italiano l'ordine 'pronome+verbo' è incongruente con il suo ordine generale VO, quindi è marcato. Ebbene, è più probabile che Thomas anglofono trasferisca nell'interlingua italiana la sua forma nativa inglese non marcata (8a), di quanto non lo sia che Tommaso ita-

lofono trasferisca nell'interlingua inglese la sua forma nativa italiana marcata (8b). In altre parole, *Io vedo li* oppure *Io vedo loro*, sono più probabili di *I them see*. Lo dimostra Zobl (1980) confrontando, non proprio l'inglese e l'italiano, ma l'inglese e il francese, che a questo proposito si comporta come l'italiano.

Non solo, l'**Ipotesi di Marcatezza Differenziale** (*Markedness Differential Hypothesis*) proposta da Eckmann in vari lavori (tra cui 1977) sostiene che al grado di **marcatezza** degli elementi corrisponda anche il grado di **difficoltà** nel loro apprendimento. Questa ipotesi è illustrata con il seguente esempio fonologico:

	<i>inglese</i>	<i>tedesco</i>
<i>posizione iniziale</i>	coat / goat	Kasse / Gasse
<i>posizione mediana</i>	backing / bagging	Haken / Hagen
<i>posizione finale</i>	sack / sag	— / —
	<i>francese</i>	<i>inglese</i>
<i>posizione iniziale</i>	chant / gens	sure / —
<i>posizione mediana</i>	boucher / bouger	assure / azure
<i>posizione finale</i>	hache / age	leash / liege

Nel contrastare inglese e tedesco, vediamo che l'inglese conosce l'opposizione sordità-sonorità ([k]/[g]) in tutte e tre le posizioni (iniziale, mediana e finale) di parola, mentre il tedesco la mantiene solo in due (iniziale e mediana). Anche nel contrastare francese e inglese, vediamo che il francese ha l'opposizione sordità-sonorità ([ʃ]/[ʒ]) in tutte e tre le posizioni, mentre l'inglese ce l'ha solo in due (mediana e finale). I dati empirici dell'apprendimento ci indicano (senza sorprenderci) che sopprimere un'opposizione non presenta difficoltà, né da parte degli apprendenti inglesi, che devono sopprimerla in posizione finale quando imparano il tedesco, né di quelli francesi, che devono sopprimerla in posizione iniziale quando imparano l'inglese. Però i dati indicano anche che, quando invece si tratta di imparare una nuova opposizione, gli apprendenti tedeschi fanno molta fatica a impararla in posizione finale in inglese, mentre quelli inglesi non hanno difficoltà a impararla in posizione iniziale in francese. Perché questa differenza? L'Ipotesi di Marcatezza Differenziale nota, appunto, che le tre posizioni sono marcate diversamente: quella finale

è la più marcata e quella iniziale la meno. Infatti, si tratta di un **universale tipologico implicazionale**, che si può rappresentare così:

posizione iniziale < mediana < finale

Tra le lingue del mondo, ce ne sono alcune (come l'inglese, il francese, l'arabo e lo svedese) che hanno l'opposizione sordità-sonorità in tutte e tre le posizioni; altre (come il tedesco, il catalano e il giapponese) che ce l'hanno in posizione iniziale e mediana, ma non finale; e altre ancora (come il sardo e il corso) che ce l'hanno all'inizio, ma né in mezzo né alla fine di parola. Inoltre, non c'è nessuna lingua che abbia questa opposizione alla fine senza farla anche in mezzo e all'inizio; né una che la abbia in mezzo senza averla anche all'inizio. In altre parole, l'opposizione in posizione finale implica anche quella in posizione mediana ma non viceversa, quella in posizione mediana a sua volta implica quella in posizione iniziale ma non viceversa. Dunque, l'opposizione sordità-sonorità diventa progressivamente più difficile da imparare partendo dalla posizione finale, se Tommaso non la conosce in L1.

Anche LA **PROTOTIPICITÀ** ha un suo ruolo nella trasferibilità di elementi dalla L1 all'interlingua. Kellerman in vari lavori (tra cui 1979) ne propone alcuni esempi a livello lessicale-semantic. Il più noto è quello del verbo *breken* in olandese. Questo verbo può essere usato con molte espressioni idiomatiche in cui il valore semantico di 'rompere' si allontana progressivamente dal suo significato prototipico. Ebbene, tanto meno prototipico è il significato tanto più Tommaso olandese resiste a trasferirlo nell'interlingua inglese. Ma non solo non osa: esita persino ad accettarne gli usi meno prototipici in inglese – usi che invece sono tutti correnti non solo nell'olandese di partenza ma anche nell'inglese di arrivo. Nell'elenco inglese qui sotto si va progressivamente dall'alto al basso verso una minore prototipicità, e quindi verso una minore probabilità di trasferimento dell'equivalente olandese e di accettabilità di questi esempi inglesi da parte di Tommaso parlante nativo di olandese:

He broke his leg.
The cup bröke.
After the accident, he became a broken man.
She broke his heart.
The waves broke on the rock.

The light rays break (refract) the water.
Thanks to a couple of jokes, the ice was finally broken.
He broke his word.
The man broke his oath.
'Necessity breaks the law' (un detto)
She broke the world record.
His fall was broken by a tree.
His voice broke when he was 13.
Some workers have broken the strike.
Which country has broken the ceasefire.
The underground resistance was broken.
A game would break up the afternoon a bit.

Un altro fattore che incide sulla trasferibilità degli elementi è LA **DISTANZA TIPOLOGICA** tra L1 e L2. Infatti Tommaso ricorrerà maggiormente alla L1 solo nel caso che la L1 e la L2 abbiano strutture relativamente simili (Wode 1978). In generale, più vicine sono le due lingue in gioco, più favorito sarà il transfer positivo dalla L1, e dunque più veloce l'apprendimento. Per esempio, nei confronti dell'italiano L2, gli apprendenti tedeschi, turchi e cinesi si comporteranno diversamente. Infatti il tedesco è una lingua di tipo flessivo, con numerosi morfemi, ognuno dei quali spesso esprime più di una categoria o funzione; il turco è una lingua di tipo agglutinante, con morfemi chiaramente segmentabili, aggiunti uno accanto all'altro dopo il morfema lessicale, la cui categoria o funzione è trasparente; il cinese invece è una lingua di tipo isolante, priva di morfologia. Ebbene, i cinesi avranno maggiori difficoltà rispetto ai turchi e ancora di più rispetto ai tedeschi ad imparare con quale valore cambia la fine delle parole italiane.

La distanza tipologica tra L1 e L2 può interagire con i **PRINCIPI NATURALI DELL'APPRENDIMENTO** della L2 (Giacalone Ramat 1994). Nell'apprendimento della morfologia verbale italiana, per esempio, potrebbero essere in gioco, in tre stadi successivi, le tre strategie di strutturazione della parola che abbiamo appena visto caratteristiche della tipologia rispettivamente del cinese, del turco e del tedesco: in un primo momento, opererebbe una **strategia isolante**, con l'uso di una forma basica non flessa (per esempio, *io parla*); in un secondo momento, una **strategia agglutinante**, con l'aggiunta di morfemi trasparenti (per esempio, *chiedata* anziché *chiesta*); e in un terzo momento, opererebbe una **strategia fusiva**, con l'uso corretta-

mente flesso della L2. Ne consegue che nella sequenza di sviluppo della morfologia verbale, i cinesi si soffermeranno più a lungo al primo stadio, i turchi al secondo, mentre i tedeschi passeranno velocemente dal primo al secondo e poi al terzo.

Infine, consideriamo il principio della COERENZA INTERNA che opera nell'interlingua e condiziona l'influenza della L1. Secondo Zobl (1982), lungo il *continuum* dello sviluppo grammaticale, gli apprendenti cercano di implementare i cambiamenti che permettono il massimo grado di coerenza strutturale con le precedenti forme del *continuum*. Diamo l'esempio dell'apprendimento dell'ordine delle parole nelle proposizioni principali olandesi e tedesche da parte di apprendenti turchi e arabi. L'ordine delle parole in queste lingue è dato nella seguente tabella:

	<i>verbo semplice</i>	<i>verbo composto</i>
<i>turco</i>	SOV	SOV
<i>arabo</i>	VSO	SVO
<i>olandese</i>	SVO	SOV
<i>tedesco</i>	SVO	SOV

In turco, l'ordine delle parole è lo stesso sia con il verbo semplice sia con quello composto con presenza dell'ausiliare (SOV). In arabo, nella variante marocchina, l'ordine cambia, ed è VSO con il verbo semplice e SVO con quello composto. Anche in olandese e in tedesco, lingue di arrivo per i soggetti di Zobl, l'ordine cambia secondo che il verbo sia semplice o composto. Ebbene, vari studi indicano che, in generale, nell'apprendimento dell'olandese e del tedesco la normale sequenza di sviluppo, non solo di turchi e arabi, ma anche di inglesi e perfino nel caso della lingua materna, è dall'ordine con il verbo in fondo a quello con il verbo interno (OV>VO). Tuttavia, nel passaggio da OV a VO, turchi e arabi si comportano diversamente. I turchi, influenzati dalla coerenza interna dell'OV costante nella propria L1, lo continuano a usare anche a livello avanzato dell'interlingua, riluttanti a distinguere tra verbo semplice e verbo composto. Gli arabi, invece, sono già abituati a differenziare opportunamente tra verbo semplice e verbo composto, e più disposti ad abbandonare nell'interlingua una struttura che non conoscono nella L1.

Con l'uso insieme più protratto e più generalizzato di una vecchia struttura dell'interlingua da parte dei turchi rispetto agli arabi, viene così dimostrato che il transfer dalla L1, più che realizzarsi in competizione con la costruzione creativa dell'interlingua, in effetti si adegua al processo di sviluppo; e che **l'influenza della L1**, più che cambiare le sequenze di sviluppo, ne **accelera o ritarda il progresso**.

RICAPITOLANDO, vari sono i fattori che governano l'influenza della L1 nello sviluppo dell'interlingua. Tra questi abbiamo considerato il livello di analisi, il grado di competenza linguistica di Tommaso, la marcatezza degli elementi trasferiti, la loro prototipicità, la distanza tipologica tra L1 e L2, alcuni principi naturali dell'apprendimento e di coerenza interna dell'interlingua. Tra questi fattori si verifica un'interazione che è ancora poco chiara, per cui non è possibile stabilirne il peso relativo: ogni predizione per il momento è di **natura probabilistica**. Infatti, l'influenza della L1 si esercita più nella probabilità che si verifichino alcuni errori e nella velocità dell'apprendimento che non in deviazioni nel percorso. I transfer dalla L1 e gli universali linguistici più che competere gli uni con gli altri sembrano cooperare nella costruzione dell'interlingua.

4.2 L'ambiente linguistico

Un altro importante fattore di variazione del processo di apprendimento è l'ambiente linguistico che circonda Tommaso. Questo è rappresentato da quella che in gergo si chiama **l'evidenza positiva e negativa** (*positive and negative evidence*) che egli ottiene sulla lingua da imparare (Long 1996: 413). Con l'**evidenza positiva**, nel corso della comunicazione, gli interlocutori gli offrono un modello di quello che c'è da imparare. Con quella **negativa**, gli indicano ciò che non va nella sua produzione. Questo può avvenire esplicitamente con la correzione degli errori o la spiegazione delle regole, oppure implicitamente con la segnalazione di incomprendimento, la richiesta o l'offerta di riformulazione, e così via.

Nel secondo capitolo abbiamo già considerato la necessità dell'INPUT (l'evidenza positiva) per l'apprendimento della L2. Ne abbiamo inoltre esaminato alcune caratteristiche che lo rendono comprensibile: quelle intrinseche (esso è per sua natura contestualizza-

to e strutturato) e quelle dovute a chi lo offre (esso può essere modificato e negoziato). Infine, abbiamo concluso che effettivamente quando l'input è modificato o, meglio ancora, quando è negoziato, la possibilità che venga compreso aumenta sostanzialmente. La domanda che ci poniamo adesso è la seguente: **a un diverso input corrisponde un diverso apprendimento?**

La risposta non è affatto facile, per due ragioni fondamentali, una metodologica e una teorica. Metodologicamente, la difficoltà di controllare l'input, specialmente nel caso dell'apprendimento naturale nel paese della L2, ha indotto i ricercatori, da una parte, a usare metodologie sperimentali, e dall'altra a studiare più spesso l'apprendimento guidato in classe. Teoricamente, finché non vengono precisate le variabili in gioco (quali elementi dell'input influenzano quali elementi della competenza?) e soprattutto i legami causali tra le variabili (**perché** l'input di un certo tipo è migliore?), la risposta deve rimanere incompleta e provvisoria (cfr. § 5.4). Comunque è chiara l'importanza di cercarla.

Nell'esposizione che segue, dopo un breve esame di tre studi che tentano di verificare l'influenza dell'input e dell'interazione sull'apprendimento della L2, prendiamo in considerazione separatamente il tipo di ambiente linguistico particolare rappresentato dall'**insegnamento**, a proposito del quale vorremmo senz'altro sapere se è in grado di influenzare l'apprendimento, e in caso di risposta positiva in che modo.

In un esperimento frequentemente citato, Gass e Varonis (1994) chiedono a coppie di apprendenti e parlanti nativi di partecipare a un gioco comunicativo in due fasi. Nella prima fase, gli apprendenti devono compiere delle azioni seguendo le istruzioni dei parlanti nativi: spostare delle figurine su uno sfondo disegnato. I parlanti nativi vengono divisi in due gruppi: uno parla normalmente, l'altro con modifiche volte a incrementare la comprensione; poi, ognuno di questi due gruppi viene di nuovo diviso in due sottogruppi: uno non può interagire con gli apprendenti, l'altro invece può farlo. Ne risultano quattro tipi di input diversi offerti agli apprendenti:

non-modificato	&	non-interattivo
modificato	&	non-interattivo
non-modificato	&	interattivo
modificato	&	interattivo

I risultati di questa parte dell'esperimento confermano l'ipotesi che l'input meglio compreso sia quello modificato e interattivo, mentre quello più difficile da capire sia l'input né modificato né negoziato. Nella seconda fase dell'esperimento, sono invece gli apprendenti che devono dare le istruzioni ai parlanti nativi, dando così la possibilità di verificare se, per la propria produzione, abbiano o meno approfittato dell'input avuto dai parlanti nativi nella prima fase dell'esperimento, e in particolare di quale tipo di input abbiano approfittato di più. Ebbene, gli apprendenti che nella prima fase hanno avuto la possibilità di interagire con i parlanti nativi non solo hanno capito di più, ma riescono anche a dare istruzioni migliori rispetto a quelli che hanno ricevuto un input solo monologico.

In Loschky (1994), un altro studio apparso nello stesso numero della stessa rivista, i risultati sono diversi. Qui si tratta di soggetti che imparano il giapponese, e che vengono testati prima e dopo l'esperimento per verificare se l'input meglio compreso comporti anche un apprendimento maggiore. Gli apprendenti vengono divisi in tre gruppi esposti a tre tipi di input: non modificato, reso linguisticamente più semplice, e negoziato. In tutti e tre i casi, l'input consiste in una serie di frasi locative che precisano la posizione relativa di alcuni oggetti in una serie di disegni, e gli apprendenti devono individuare gli oggetti. Ebbene, anche qui i risultati confermano che l'input negoziato è il migliore per la comprensione, ma non confermano che lo sia per l'apprendimento delle strutture locative giapponesi. Infatti, sebbene tutti gli apprendenti abbiano imparato qualcosa nel corso dell'esperimento, non c'è differenza significativa tra i tre gruppi.

Rilevando la contraddizione dei risultati di questi due studi, Mitchell e Myles (1998: 131-132) notano però un'importante differenza. Nel secondo studio, l'apprendimento viene misurato considerando specificamente alcune strutture locative (e i risultati sono negativi); nel primo studio, invece, il maggiore apprendimento viene genericamente equiparato al maggiore successo ottenuto presso i parlanti nativi dalle istruzioni date dagli apprendenti; e cioè viene misurato con il numero di figurine spostate al posto giusto.

Il punto cruciale è: **esattamente quali elementi linguistici vengono imparati con l'input negoziato?** La risposta fornita in Gass e Varonis (1994) è sintomatica dell'intero approccio interazionista. Non si tratterebbe tanto, o comunque non solo, di alcuni elementi

lessicali utili al compito da svolgere, quanto piuttosto di tattiche descrittive, come mostra questo loro esempio:

prima fase

parlante nativa: All right now, above the sun place the squirrel.
He's right on top of the sun.

apprendente: What is... the word?

parlante nativa: Ok. The sun.

apprendente: Yeah, sun, but...

parlante nativa: Do you know what the sun is?

apprendente: Yeah, of course. Wh-what's the

parlante nativa: Squirrel. Do you know what the squirrel is?

apprendente: No.

parlante nativa: Ok. You've seen them running around on campus. They're little furry animals. They're short and brown and they eat nuts like crazy.

seconda fase

apprendente: The second thing will be... put here. This place is... small animal which eat nuts.

parlante nativa: Oh, squirrel?

apprendente: Yeah.

La nostra domanda rimane quindi senza risposta: non sappiamo quali sono gli elementi linguistici che vengono imparati. Lo potremo sapere quando nel processo di ascolto sarà chiaro di volta in volta quali precisi elementi dell'input l'ascoltatore nota, elabora e ricorda (cfr. § 2.2).

A questi limiti tenta di ovviare in parte Mackey (1999), il terzo studio che consideriamo a proposito della relazione tra diversi tipi di interazione e lo sviluppo dell'interlingua. In questo studio, lo sviluppo linguistico viene non solo operazionalizzato in una struttura specifica, come in Loschky (1994), ma l'operazionalizzazione viene concepita in modo e in misura molto specifici. La struttura testata è l'interrogativa inglese. Per determinarne il progresso viene usata la gerarchia di sviluppo delle strutture grammaticali evidenziata per l'inglese da Pienemann e Johnston (1987) sulla base del modello elaborato nell'ambito tedesco del Progetto ZISA (cfr. § 3.3). Lo sviluppo viene determinato con due misure: (i) se alla fine dell'esperimento, i soggetti sono avanzati allo stadio successivo della gerar-

chia rispetto a quello in cui si trovavano prima dell'esperimento; e (ii) secondo il numero di interrogative di questo stadio superiore che producono. L'esperimento viene condotto a Sydney presso una scuola privata, e consiste in una serie di *tasks* comunicativi studiati appositamente per elicitarne l'uso delle forme testate. Vi partecipano 34 soggetti adulti con varie L1 e a vari stadi dell'interlingua, divisi in 5 gruppi:

- 7 soggetti liberi di modificare l'input interazionalmente durante i *tasks*;
- 7 soggetti liberi anch'essi di modificare l'input interazionalmente durante i *tasks*, ma a uno stadio di sviluppo inferiore rispetto a quelli del primo gruppo;
- 7 soggetti osservatori-ascoltatori, che ascoltano le conversazioni tra i due gruppi precedenti e il parlante nativo, ma non vi partecipano attivamente;
- 6 soggetti liberi di interagire come i primi due gruppi, ma in effetti senza la necessità di farlo poiché il parlante nativo previene i problemi modificando l'input;
- 7 soggetti di controllo, che non ricevono alcun trattamento, cioè né conversano, né osservano.

Tutti i soggetti vengono testati prima e dopo l'esperimento.

Ebbene, i risultati confermano l'ipotesi principale, secondo cui l'interazione conversazionale favorisce lo sviluppo della L2. Infatti solo i due gruppi che partecipano all'interazione progrediscono inequivocabilmente in tutte e due le dimensioni del progresso, e cioè sia passando allo stadio successivo, sia producendo abbondanti strutture dello stadio superiore. I risultati confermano anche l'ipotesi secondaria, secondo cui la misura del progresso dipende dalla natura dell'interazione e dal ruolo dell'apprendente. Infatti, sebbene i soggetti osservatori abbiano imparato qualcosa durante l'esperimento, hanno imparato decisamente meno di quelli partecipanti: su 7, 4 hanno in effetti progredito allo stadio successivo, ma non hanno poi prodotto abbondanti strutture dello stadio superiore. I soggetti che hanno partecipato all'interazione ma non hanno negoziato, invece, non hanno progredito in nessun senso, come quelli del gruppo di controllo.

INSOMMA, ricapitolando i risultati di questi tre studi, possiamo concludere che, nonostante rimangano ancora alcune incertezze, gli studi più recenti e metodologicamente più accurati confermano la relazione positiva tra l'interazione e lo sviluppo grammaticale in L2, e sottolineano l'importanza della **partecipazione attiva all'interazione** da parte del nostro Tommaso.

Consideriamo adesso il tipo particolare di ambiente linguistico rappresentato dall'**INSEGNAMENTO**, e l'effetto che provoca sull'apprendimento della L2. Il ruolo dell'insegnamento è piuttosto controverso. Alla *querelle* contribuisce soprattutto scarsa chiarezza su due punti fondamentali: che cosa si intende esattamente per insegnamento, e su quale aspetto della competenza linguistica si stia di volta in volta discutendo, cioè quale livello di analisi si stia considerando. Nell'esposizione che segue teniamo presente questi due punti.

La distinzione tra apprendimento spontaneo e insegnamento (o apprendimento guidato) si basa di solito su tre fattori:

- la focalizzazione sulla forma;
- la correzione degli errori;
- la strutturazione del sillabo.

Prototipicamente, l'apprendimento spontaneo della L2 avviene con la massima attenzione dedicata al contenuto del messaggio, in assenza di evidenza negativa, e senza alcuna gradazione prestabilita nella elaborazione degli elementi linguistici. L'insegnamento, invece, prevede che l'attenzione sia focalizzata soprattutto sulla forma, il monitoraggio degli errori sia costante, e il trattamento degli elementi linguistici esplicito e sequenzialmente ordinato. Tutto questo favorisce lo sviluppo della consapevolezza metalinguistica, ma non porta necessariamente a risultati migliori quando si tratta di usare oralmente la L2 in situazioni comunicative reali. Oggi è quindi legittimo chiedersi se l'insegnamento serva. Gli scarsi risultati pratici ottenuti con l'insegnamento tradizionale hanno infatti diffuso l'idea che l'insegnamento possa essere tanto più efficace quanto meno vistoso, nel senso che più da vicino riproduca il contesto dell'apprendimento naturale. Si veda a questo proposito l'influente libro di Krashen e

Terrel (1983) intitolato, appunto, *The natural approach*. Se l'insegnamento serve, dobbiamo quindi chiederci quale insegnamento sia più efficace; e quali risultati specifici comporti. Per rispondere a queste domande esaminiamo **ALCUNI STUDI RAPPRESENTATIVI**.

Pica (1983) si chiede se l'insegnamento aiuta l'apprendimento della L2, e studia l'apprendimento di alcuni morfemi da parte di tre gruppi di 18 apprendenti ispanofoni che imparano l'inglese in condizioni ambientali diverse: (i) spontaneamente negli USA, (ii) sotto istruzione in Messico, e (iii) sia spontaneamente sia in classe negli USA. I risultati mostrano che, durante la conversazione libera, riguardo all'ordine di apprendimento dei 9 morfemi non si verificano differenze generali tra i tre gruppi (cfr. § 3.3). Si verificano invece alcune differenze specifiche riguardo ad alcuni morfemi particolari, e riguardo al tipo di errori prodotti.

Nel caso del morfema *-s* del plurale, l'istruzione produce maggiore accuratezza dell'apprendimento spontaneo. Nel caso del morfema *-ing* della forma progressiva, avviene il contrario: l'istruzione produce minore accuratezza dell'apprendimento spontaneo. In tutti e due i casi, l'apprendimento misto produce accuratezza intermedia. Infine, nel caso dell'articolo, non si verifica alcuna differenza nei tre gruppi. Dunque **l'effetto dell'insegnamento dipende dagli elementi insegnati**. Che cosa distingue i tre morfemi? Qui è in gioco la complessità sia della forma sia della funzione. Se, come nel caso del morfema del plurale, si tratta di un elemento formalmente semplice con un chiaro rapporto forma-funzione, l'insegnamento può essere efficace. Se, come nel caso del morfema progressivo, l'elemento è formalmente semplice e saliente, ma funzionalmente complesso, l'insegnamento è efficace per acquisirne la forma accurata, ma non perché venga usato in modo funzionalmente corretto. Se, come nel caso dell'articolo, l'elemento è poco saliente e funzionalmente complesso, l'insegnamento risulta inutile.

Un altro risultato di questo studio riguarda il tipo di errori prodotti: l'apprendimento spontaneo tenderebbe a provocare l'omissione dei morfemi; l'istruzione a esagerarne l'uso. L'apprendimento misto ha effetti simili all'apprendimento spontaneo ai livelli bassi di competenza, mentre ha effetti simili all'istruzione ai livelli più avanzati.

INSOMMA, fermo restando che l'insegnamento non altera l'ordine di apprendimento dei morfemi, esso può influenzare positiva-

mente l'accuratezza della produzione solo marginalmente, cioè nel caso dei morfemi più semplici e salienti.

Anche Pavesi (1984) si chiede se l'insegnamento porti dei vantaggi rispetto all'apprendimento spontaneo, e studia la relativizzazione inglese da parte di due gruppi di italiani con storie di apprendimento della L2 molto diverse: l'uno è costituito da 48 scolari tra i 14 e 18 anni che l'hanno imparata per un periodo che va da 2 a 7 anni nella scuola media italiana, quindi formalmente, con un'alta percentuale di input scritto e di testi letterari; l'altro gruppo è costituito da 38 lavoratori tra i 19 e i 50 anni, immigrati a Edimburgo, che l'hanno imparata per un periodo che va da 3 mesi a 25 anni praticamente senza istruzione in ambiente L2, quindi con un input molto più abbondante, ma soprattutto orale e di stile informale-conversazionale. Lo studio dimostra che la progressione attraverso gli stadi della gerarchia implicazionale di relativizzazione (cfr. § 3.3) è la stessa per i due gruppi: dalla costruzione meno marcata (relativizzazione del soggetto) alla più marcata (relativizzazione del genitivo). Quindi, ancora una volta, l'istruzione non ha alterato la sequenza di sviluppo naturale.

Senonché, come in Pica (1983), ci sono due differenze interessanti tra i due gruppi. Queste riguardano (i) il risultato finale, e (ii) il tipo di errori riscontrati. In primo luogo, i ragazzi in Italia salgono più in su nella gerarchia, quindi hanno sviluppato una interlingua più avanzata, rispetto ai lavoratori di Edimburgo. In secondo luogo, sebbene tutti e due i gruppi forniscano elementi di ripresa che l'inglese non tollera, gli scolari usano più spesso i pronomi, come in (1), mentre i lavoratori usano più spesso i nomi, come in (2):

- (1) Number four is the woman who the cat is looking at her.
- (2) Number four is the woman who the cat is looking at the woman.

Secondo Pavesi, la differenza dei risultati tra i due gruppi non dipenderebbe tanto direttamente dalla presenza o assenza di istruzione formale di per se stessa, quanto **indirettamente** dal fatto che la scuola espone gli scolari a un input più elaborato, più complesso, più pianificato, che con tutta probabilità contiene un maggiore numero e una più vasta gamma di relative marcate. Nella conversazione informale; invece, la relativizzazione ai livelli più alti della gerarchia è abbastanza rara. Secondo Larsen-Freeman e Long (1991:

318), invece, oltre che dal tipo di input, la differenza dipenderebbe anche e soprattutto dalla **messa a fuoco della forma** caratteristica dell'istruzione scolastica, senza la quale le forme marcate dell'input non verrebbero sufficientemente notate.

INSOMMA, pare accertato che, per una ragione o per l'altra, l'insegnamento possa sbloccare la fossilizzazione e portare Tommaso a livelli più alti di competenza di quelli che non raggiungerebbe con la sola evidenza positiva acquisita nell'ambiente informale della L2.

Pienemann (1984, 1986) si chiede quali siano gli elementi che si possono più utilmente insegnare, e propone l'**Ipotesi di Insegnabilità**, riprendendo i risultati del Progetto ZISA sull'apprendimento della sintassi tedesca (cfr. § 3.3 per il Modello ZISA, e § 5.6, dove l'Ipotesi di Insegnabilità viene ripresa come applicazione della Teoria della Processabilità). Questa Ipotesi è basata su un'indagine sperimentale svolta su 10 bambini italiani tra i 7 e i 9 anni che frequentano la scuola tedesca apprendendone la lingua in modo perlopiù spontaneo, scelti in modo che abbiano competenze linguistiche diverse; e cioè che si dispongano variamente tra gli stadi primo (l'ordine canonico) e terzo (la separazione del verbo) del percorso di sviluppo illustrato più sopra in § 3.3. Nell'esperimento, a tutti e 10 i bambini viene insegnata per due settimane una struttura del quarto stadio (l'inversione). Ebbene, i risultati mostrano che tutti i bambini hanno imparato la struttura, nel senso di sapere risolvere formalmente il problema che è stato loro insegnato, ma solo quelli che si trovavano al terzo stadio hanno trasferito questa 'conoscenza' nella loro effettiva produzione linguistica. Poiché l'insegnamento è identico per tutti, il diverso effetto dell'insegnamento deve dipendere dal diverso stadio dell'interlingua degli apprendenti. L'Ipotesi di Insegnabilità, nata per spiegare questo fatto, predice che l'insegnamento è efficace solo se l'interlingua è allo stadio immediatamente precedente a quello in cui la struttura insegnata è appresa naturalmente. Come dire, a primo avviso, che insegnare non serve, poiché può favorire l'apprendimento solo di quello che Tommaso è comunque pronto a imparare senza insegnamento.

Senonché, l'insegnamento può risultare efficace in due modi: (i) può accelerare l'apprendimento delle strutture per cui si è pronti; e (ii) l'Ipotesi di Insegnabilità riguarda solo la dimensione evolutiva dell'apprendimento, poiché all'interno della gerarchia fissa degli

stadi evolutivi, un individuo ha spazio sufficiente per trovare la propria strada verso la L2. Vediamo brevemente questi due punti.

In primo luogo, nonostante l'effetto condizionante dei prerequisiti della gerarchia di elaborazione, Pienemann (1984, 1986) dimostra che l'insegnamento può accelerare l'apprendimento di chi è pronto allo stadio giusto. Infatti, chi all'inizio dell'esperimento era già al terzo stadio, dopo le due settimane di insegnamento, ha usato l'inversione del quarto stadio più frequentemente e in una più vasta gamma di contesti linguistici di quanto non avrebbe fatto normalmente nello stesso periodo di apprendimento spontaneo. Paragonando questi dati con quelli originali del Progetto ZISA pare che, senza insegnamento, invece di due settimane ci sarebbero voluti sei mesi.

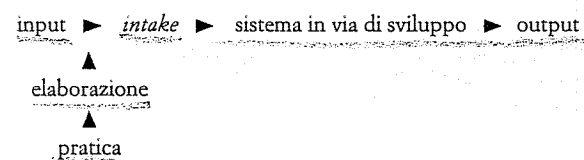
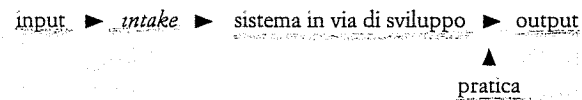
In secondo luogo, l'insegnamento può essere efficace nel caso di elementi che esulano dalla determinazione degli stadi di sviluppo. Prendiamo l'esempio della copula. Alcuni apprendenti cominciano a usare le frasi equative senza la copula, come in (3), altri le usano nella forma corretta con la copula fin dall'inizio, come in (4):

- (3) Pierina buona. Pierina mia sorella.
 (4) Pierino è bravo. Pierino è mio fratello.

La differenza sta nel fatto che chi usa la forma deviante usa le frasi equative prima, sia rispetto ad altri tratti strutturali, sia rispetto ad altri apprendenti che si trovano negli stessi stadi. Il fatto di commettere un errore permette di usare questa struttura presto nella comunicazione. Secondo i dati dell'esperimento dell'Insegnabilità, due dei bambini, Teresa e Giovanni, usano la copula rispettivamente al terzo e quarto stadio; tre invece, Carmine, Monica e Mimmo, che sono rispettivamente al secondo, terzo e quarto stadio, non la usano. Dopo le due settimane di insegnamento, anche questi tre bambini hanno imparato la copula; e continuano a usarla anche una settimana dopo che l'insegnamento è terminato.

INSOMMA, fermo restando che l'insegnamento non altera la gerarchia evolutiva, se opportunamente calibrato, pare che esso possa accelerare l'apprendimento sia delle strutture dello stadio gerarchico immediatamente successivo, sia di quelle che esulano dalla gerarchia.

VanPatten e Cadierno (1993) si chiedono quale sia l'insegnamento migliore, e ne distinguono due tipi fondamentalmente diversi: l'uno, più tradizionale, verte sulla 'spiegazione & pratica', e punta sulla produzione degli elementi insegnati con manipolazione dell'output; l'altro, più innovativo, verte sulla 'presentazione & spiegazione' dell'elemento insegnato, e punta sulla comprensione dell'input. I due tipi sono illustrati rispettivamente nel seguente modo:



L'effetto di questi due diversi metodi di insegnamento viene verificato sull'apprendimento della posizione dei clittici spagnoli da parte di apprendenti anglofoni. Notiamo che lo spagnolo, come l'italiano, ha l'ordine libero per il soggetto nominale (5) e (7), e posizione obbligatoria preverbale per l'oggetto clittico (9) e (11). L'inglese, invece, ha sempre l'ordine fisso per il soggetto (6) e (8), e posizione postverbale per l'oggetto (10) e (12):

- (5) El señor sigue a la señora.
 (6) The man follows the woman.
 (7) A la señora sigue el señor.
 (8) The man follows the woman.
 (9) El señor la sigue.
 (10) The man follows her.
 (11) La sigue el señor.
 (12) The man follows her.

I soggetti vengono divisi in due gruppi, e ricevono un'istruzione diversa: il primo riceve l'istruzione basata sulla produzione dell'output, e il secondo gruppo quella basata sull'elaborazione dell'input senza che gli venga richiesto di produrre niente: per esempio, quando i soggetti di questo secondo gruppo sentono (13), ne devono scegliere la migliore interpretazione tra le due versioni in L1 date in (14) e (15); oppure, in un esercizio più genuinamente comunicativo orientato sul significato anziché sulla forma, devono decidere se le due affermazioni in (16) e (17) fanno al loro caso:

- (13) Me llman los padres.
- (14) My parents call me.
- (15) I call my parents.
- (16) Los llamo con frecuencia por telefono.
- (17) Los visito los fines de semana.

Tutti e due i gruppi vengono testati prima e dopo l'istruzione con compiti sia di comprensione sia di produzione. Ebbene, riguardo alla comprensione, i soggetti del secondo gruppo con pratica post-input ottengono punteggi migliori di quelli del primo gruppo con pratica pre-output. Riguardo alla produzione, non si notano differenze significative tra i due gruppi. Dunque, l'istruzione che pratica la produzione permette agli apprendenti di svolgere il compito che viene loro insegnato, ma non ha effetto sullo sviluppo del sistema. L'istruzione che pratica la comprensione, invece, ha effetto sul sistema, poiché permette agli apprendenti di svolgere anche un compito che non era stato loro espressamente insegnato.

Questi risultati però vanno ridimensionati in tre direzioni: secondo (i) il livello di competenza di Tommaso, (ii) l'ambiente linguistico che lo circonda fuori dalla classe, e (iii) il livello di analisi considerato. Lightbown e Spada (1993), recensendo altri lavori, concludono che interi programmi di insegnamento della L2 basati sulla comprensione dell'input piuttosto che sulla produzione dell'output sembrano particolarmente efficaci nello sviluppo sia della comprensione sia della produzione solo in particolari condizioni, e cioè negli stadi iniziali dell'apprendimento della L2, e quando fuori della classe non c'è altro contatto con la lingua da imparare. Sembrano invece meno efficaci a livelli di competenza più avanzati, e se

l'ambiente linguistico che circonda Tommaso offre già un input abbondante. Inoltre, l'apprendimento basato sull'elaborazione dell'input porta a risultati migliori per la grammatica piuttosto che per il lessico. Nel caso del lessico possono essere efficaci anche l'insegnamento formale e la spiegazione esplicita. Tuttavia, come nota Jordens (1996: 435), dal momento che l'insegnamento tradizionale favorisce la conoscenza del lessico, e che a sua volta la conoscenza del lessico favorisce l'elaborazione dell'input, si potrebbe sostenere che anche l'insegnamento tradizionale possa indirettamente contribuire all'apprendimento delle proprietà più astratte del sistema. Quello che, invece, non solo lascia il tempo che trova, ma è addirittura controproducente per l'uso della L2 in tempo reale durante la conversazione, è la messa a fuoco delle forme grammaticali in contesti non comunicativi. Lo ha dimostrato VanPatten (1990).

INSOMMA, pare accertata la superiorità dell'istruzione con la pratica focalizzata sulla comprensione dell'input rispetto a quella con la pratica tesa alla produzione dell'output. Questo avviene soprattutto (i) agli stadi iniziali dell'interlingua piuttosto che a quelli avanzati, (ii) quando fuori della classe l'input è scarso, e (iii) riguardo alle strutture grammaticali piuttosto che al lessico. L'insegnamento formale tradizionale può essere utile direttamente nel caso del lessico, e indirettamente anche nel caso della grammatica, ma non può mai essere utile se prescinde dal contenuto.

White (1991) e Trahey e White (1993) si chiedono se, oltre all'evidenza positiva dell'input, servano anche l'esplicitazione della regola e l'evidenza negativa della correzione degli errori, e lo fanno studiando l'apprendimento della posizione dell'avverbio in inglese L2 da parte di un gruppo di ragazzini francesi. Qui l'inglese presenta una difficoltà nota anche agli apprendenti italiani. Infatti, mentre la L1 permette l'avverbio in tutte e quattro le posizioni (1)-(4), la L2 è più rigida e lo vieta tra il verbo finito e il complemento oggetto (5):

- (1) ASVO Caparbiamente Ludovica non ne vuole vedere la difficoltà.
- (2) SAVO Ludovica caparbiamente non ne vuole vedere la difficoltà.
- (3) SVAO Ludovica non ne vuole vedere caparbiamente la difficoltà.
- (4) SVOA Ludovica non ne vuole vedere la difficoltà caparbiamente.
- (5) * He gobbled hungrily the doughnut.

La difficoltà per Tommaso, francese o italiano, sta nel notare che tra le quattro posizioni possibili in L1, una nella L2 non è possibile, anche se dal punto di vista comunicativo è ugualmente efficace alle altre tre permesse.

Nell'esperimento, i ragazzini ricevono solamente l'evidenza positiva, cioè una grande quantità di input contenente numerose frasi con la struttura da imparare, senza alcuna esplicitazione della regola, e senza alcuna evidenza negativa, cioè senza correzione degli errori. Ebbene, dopo l'insegnamento, i ragazzini effettivamente scelgono più frequentemente di prima le posizioni corrette, ma spesso anche quella errata. Questo dimostra che l'inondazione dell'input può essere utile inizialmente per affrontare una struttura, ma non è sufficiente per prevenirne gli errori. Se non basta l'evidenza positiva, forse occorre l'evidenza negativa. White (1991) dimostra che la correzione degli errori, insieme con l'esplicitazione della regola, riduce la ricorrenza della struttura errata, almeno per un certo periodo subito dopo l'istruzione.

INSOMMA, pare accertato che nel caso in cui la L1 permette due o più strutture, tutte comunicativamente efficaci in L2, ma di cui una è errata, la correzione degli errori serve a eliminarla prima dall'interlingua.

RICAPITOLANDO, per quanto riguarda la grammatica della L2, l'insegnamento sembra incapace di alterare le sequenze di sviluppo, se non in casi marginali. Sembra invece influire sostanzialmente sulla velocità e sull'esito finale dell'apprendimento, purché interessi **gli elementi giusti al momento giusto e nel modo giusto**.

Infatti, pare che l'insegnamento possa accelerare il progresso e prevenire la fossilizzazione solo nel caso di

- strutture che appartengono allo stadio della gerarchia di sviluppo immediatamente successivo a quello in cui Tommaso si trova;
- alcune strutture che esulano dalla gerarchia evolutiva;
- alcune strutture fortemente marcate;
- alcuni contrasti tra L1 e L2 in cui la L2 non permette formalmente soluzioni comunicativamente efficaci permesse invece in L1.

Inoltre, l'istruzione sembra più efficace se

- l'esplicita messa a fuoco della forma avviene nel pieno rispetto del contenuto;
- la pratica, soprattutto agli stadi iniziali, verte più sui meccanismi di elaborazione dell'input che sulla produzione dell'output;
- la correzione degli errori non preclude un input abbondante, e avviene comunque solo riguardo alle strutture che esulano dalla gerarchia di sviluppo.

Infine, alla luce delle considerazioni che verranno esposte nei prossimi due paragrafi (§§ 4.3-4.4) relative alla grande variabilità individuale e sociale degli apprendenti, è legittimo supporre che l'insegnamento sia più efficace nel caso di alcuni di loro piuttosto che di altri.

4.3 Caratteristiche individuali

Che ci sia molta differenza tra apprendenti diversi sia nella velocità con cui imparano la L2 sia nell'esito finale dell'apprendimento è ovvio a tutti. Niente affatto ovvia è invece l'INDIVIDUAZIONE DEI FATTORI che rendono conto di questa variabilità. Per diverse ragioni connesse principalmente con la ricerca. Gli studi di questo settore generalmente cercano di rispondere a una domanda formulabile pressappoco così: **se Tommaso ha una particolare caratteristica personale, questa lo rende un apprendente migliore?** Una risposta scientifica esige che vengano resi espliciti tre punti:

- la definizione e misurazione della caratteristica in questione;
- un significato misurabile di 'migliore';
- il rapporto tra l'elemento personale e la competenza linguistica.

Sono tre questioni difficili da risolvere. Vediamo perché.

Prendiamo per esempio la motivazione, che intuitivamente sentiamo di cruciale importanza per il successo dell'apprendimento della L2. L'ipotesi che un Tommaso altamente motivato sia un apprendente migliore di uno che affronta la L2 svogliatamente è più

che plausibile. Ma la motivazione non è una caratteristica né semplice né indipendente: è un costrutto complesso, formato da varie caratteristiche e comportamenti a loro volta influenzabili da altri fattori. Skehan (1989), per esempio, ha distinto vari tipi di motivazione, tra cui: (i) la **motivazione intrinseca**, che deriva da un interesse, un piacere intrinseco nel compito di apprendimento che l'apprendente deve svolgere; (ii) la **motivazione risultativa**, che consegue al successo, nel senso che chi ottiene buoni risultati è spronato a proseguire; (iii) la **motivazione interna**, quando l'apprendente porta all'apprendimento una certa quantità di motivazione come data; e (iv) la **motivazione del bastone e della carota**, quando stimoli e incentivi esterni la possono modificare. Al problema della definizione si aggiungono quelli della misurazione. Tommaso non è solo motivato o non motivato; è una questione di grado, che di solito viene sondato con un questionario di autovalutazione, con tutti i problemi che questo comporta.

Inoltre, come misurare la competenza linguistica? Che cosa vuol dire essere migliori nell'apprendimento? Che si fanno meno errori? Errori meno seri? Tommaso è più bravo a tutti i livelli e in tutte le abilità (pronuncia, grammatica, lessico; fluenza, accuratezza, competenza sociolinguistica; lettura, scrittura, ecc.)?

Infine, come interpretare la correlazione tra motivazione e competenza? C'è una relazione di tipo solo descrittivo, o anche di tipo causale? Il fatto che una scarsa motivazione si trovi spesso associata a uno scarso risultato non vuole dire che ne sia la causa. Potrebbe esserne l'effetto.

Eppure, nonostante questi grossi problemi, che nominiamo non per criticare i lavori quanto per rendere conto della complessità del compito del ricercatore, vale la pena continuare a indagare perché ci siano differenze così grandi tra un apprendente e l'altro, per ragioni sia teoriche sia pratiche.

I diversi fattori individuali che influenzano il successo dell'apprendimento si possono raggruppare in modo diverso secondo i criteri che si usano. Alcuni, come l'ansia o la motivazione, sono di natura affettiva; altri, come l'età o il sesso, sono di natura biologica. Alcuni, come l'estroversione o l'empatia, sono legati alla personalità; altri, come lo stile cognitivo o l'intelligenza sono legati alla mente. Alcuni, come la memoria o l'atteggiamento, sono modificabili; altri, come l'attitudine o l'intelligenza, bisogna accettarli come so-

no, e così via. Ne esaminiamo qui di seguito brevemente alcuni tra i principali, riportando i risultati conseguiti dalla ricerca:

- età,
- motivazione,
- intelligenza,
- attitudine,
- stile cognitivo,
- personalità.

L'ETÀ DI TOMMASO è di gran lunga il più studiato tra i fattori di variabilità dell'apprendimento della L2, sia per motivi teorici sia per motivi pratici. **Teoricamente**, il fattore età è determinante nella discussione sulla natura dell'apprendimento linguistico in generale e sulle differenze tra l'apprendimento della L1 e della L2 in particolare (cfr. § 5.2). **Praticamente**, è determinante nelle decisioni politiche e pedagogiche che comportano grandi investimenti nella pubblica istruzione, ma anche in quelle familiari relative all'istruzione privata dei figli. A che età rende di più incominciare a imparare la L2? **Tecnicamente**, rispetto agli altri fattori che esaminiamo qui di seguito, ha un grosso vantaggio: è semplice da definire e misurare. Tuttavia, i problemi legati all'età rimangono notevolmente complessi.

È opinione largamente diffusa che i bambini imparino la L2 meglio degli adulti. Non solo nei paesi anglofoni e del nord Europa, ma ormai anche in Italia, è facile constatare che molto spesso, nelle famiglie immigrate, i nonni imparano la nuova L2 poco e male; i genitori, anche quando la padroneggiano con disinvoltura, continuano a parlarla in modo vistosamente diverso dai parlanti nativi per quanto riguarda la pronuncia, l'uso delle espressioni idiomatiche e l'occasionale abuso di qualche specifico elemento grammaticale; i figli invece in breve tempo imparano la L2 tanto bene da essere indistinguibili dai coetanei parlanti nativi. Tutto questo è inconfutabile. Ma la constatazione che i bambini imparano la L2 meglio degli adulti non vuole dire necessariamente che i bambini siano apprendenti migliori. Possono farlo per ragioni diverse da quella di essere bambini. Per esempio, possono averne più occasione.

Descrivere un evento non vuole dire spiegarlo. Infatti il fattore età implica almeno due spiegazioni molto diverse tra loro: una di natura **biologica organica** e l'altra di natura **sociale esperienziale**. Rispetto agli adulti, i bambini da una parte avrebbero una struttura neurologica più adatta all'apprendimento linguistico, nonostante abbiano un cervello cognitivamente meno maturo; e dall'altra avrebbero più opportunità di praticare la L2, meno distratti da altri impellenti impegni della vita adulta. Quale di queste due ipotesi li rende apprendenti migliori? La ricerca è stata tentata più dall'ipotesi biologica che da quella esperienziale. Infatti il fattore età è teoricamente interessante solo se la spiegazione ha una base organica (Bialystok e Hakuta 1994: 52). Se lo si riduce all'esperienza, diventa un'altra variabile di tipo psicologico e culturale, facilmente manipolabile in modo da fare rendere gli adulti quanto i bambini. L'asserzione che i bambini siano in assoluto apprendenti migliori degli adulti implica l'asserzione che tra tutti i fattori coinvolti nell'apprendimento linguistico quello biologico è il più importante. Questo è da provare. Ed è difficile farlo.

Tempo fa il biologo Lenneberg (1967) sosteneva che il fatto che gli adulti non possano raggiungere una padronanza completa della L2, pari a quella dei parlanti nativi, dipende dalla perdita di plasticità del cervello che subentra con la lateralizzazione. Questa è un processo secondo il quale la funzione linguistica si localizza nell'emisfero cerebrale sinistro. Secondo Lenneberg, il **periodo critico**, quello entro il quale la lingua può ancora essere imparata perfettamente, è determinato geneticamente e termina bruscamente con la pubertà.

Nel caso dell'apprendimento della L1, le prove dell'esistenza del periodo critico sono abbastanza convincenti, e provengono da varie fonti, tutte connesse con circostanze eccezionali: (i) le lesioni cerebrali; (ii) alcuni casi di bambini selvaggi che sono venuti in contatto con la lingua con notevole ritardo; e (iii) i bambini sordi dalla nascita. Normalmente i bambini imparano la L1 progressivamente entro i primi 12 anni di vita; ma, se intervengono circostanze eccezionali che lo impediscono, non possono più impararla perfettamente.

Nel caso dell'apprendimento della L2, invece, le prove dell'esistenza del periodo critico sono più sfumate. Studi successivi a quello di Lenneberg ne hanno minato la base; infatti è risultato sia che

la lateralizzazione è graduale e incomincia molto prima della pubertà, sia che la collocazione delle funzioni linguistiche tra i due emisferi e altre parti del cervello non è netta. Per dipanare una matassa notevolmente ingarbugliata, è opportuno considerare separatamente tre punti: l'effetto dell'età sul percorso, sulla velocità e sull'esito finale dell'apprendimento.

Riguardo al **percorso**, per quanto strano possa sembrare, gli studi specifici sono molto pochi. Tanto che normalmente si ricorre ai risultati dei *morpheme studies* (cfr. § 3.3). Questi, insieme con altri che esaminano i programmi canadesi di immersione (Harley 1986), sostengono che, nel caso della grammatica, l'età non influisce sul percorso dell'apprendimento. Forse influisce in misura minima nel caso della fonologia.

Riguardo alla **velocità**, gli studi sono più numerosi. Già Krashen *et al.* (1979), esaminando la letteratura allora disponibile, avevano dimostrato che, nel caso della sintassi e della morfologia, gli adulti imparano la L2 più in fretta dei bambini, e che i bambini più grandi la imparano più in fretta dei bambini più piccoli. Studi successivi concordano sostanzialmente con questa conclusione, anche se la loro incisività è appannata dal fatto che spesso il modo di testare la competenza grammaticale sembra favorire gli adulti. Questo avviene soprattutto quando le metodologie sperimentali sono cognitivamente più esigenti o quando interviene poco tempo (anche solo qualche secondo) tra l'insegnamento e il test (Larsen-Freeman e Long 1991: 155). Inoltre, come per il percorso di sviluppo, anche per la velocità pare necessario distinguere tra grammatica e fonologia. Infatti sembra che la differenza tra bambini e adulti diminuisca o addirittura si possa invertire nel caso della fonologia, e cioè che siano più veloci i bambini (Cochrane 1980).

Tutto sommato, oggi sembra che gli adulti imparino la L2 più velocemente dei bambini. Tuttavia, la cautela è d'obbligo, poiché questa asserzione deve essere qualificata: (i) più nel caso della grammatica che della pronuncia; (ii) più nelle prime fasi dell'apprendimento che in quelle avanzate; e (iii) più quando subentra l'insegnamento che nell'apprendimento spontaneo. Non è invece possibile concludere alcunché sull'età in cui i bambini diventano tanto veloci quanto gli adulti.

Riguardo all'**esito finale**, gli studi abbondano e le opinioni divergono. Il primo punto da determinare è se, incominciando da

adulti, l'esito finale possa essere perfetto. Che spesso non lo sia è un fatto innegabile, ma ci interessa sapere se lo possa essere. A favore di questa ipotesi, vengono spesso citati i risultati di Neufeld (1978), che per essere più convincente punta sulla pronuncia, la più ostica da domare completamente. I suoi studi dimostrano che non è categoricamente escluso che, in circostanze ideali, parlanti di L2 che l'hanno appresa dopo la pubertà siano indistinguibili dai parlanti nativi. Tuttavia, questi risultati non sono del tutto convincenti, per due motivi fondamentali: (i) si tratta di pochissime persone in circostanze speciali, e (ii) non è affatto garantito il contrario, e cioè che chi incomincia da bambino raggiunga una perfetta competenza, anche nelle condizioni di apprendimento più favorevoli. Questo ultimo punto è interessante, perché mette in gioco il rapporto tra la L2 e la L1 (Thompson 1991). Infatti, se l'apprendimento della L2 non comporta il deterioramento della L1, cioè se il bambino cresce bilingue, la mancata perfezione dell'esito finale potrebbe essere ascritta a un comportamento di contatto interlinguistico tipico del bilinguismo.

Tutto sommato, oggi è ragionevole ritenere che, almeno per la fonologia, esista un periodo critico oltre il quale è praticamente impossibile raggiungere un esito finale perfetto. Per la sintassi, la questione è ancora aperta.

Una volta che abbiamo ammesso l'esistenza di un periodo critico, il secondo punto da determinare è quando si verifichi questo periodo. Anche qui le opinioni divergono: c'è chi per la fonologia lo stabilisce persino a cinque anni, chi alla pubertà (Lenneberg 1967), chi per la sintassi constata un declino intorno ai venti anni (Johnson e Newport 1989). Qui non abbiamo spazio per riferire di studi particolari, ma possiamo affermare che, tutto sommato, oggi è ragionevole ritenere che l'esito finale dell'apprendimento della L2 declini progressivamente con l'aumentare dell'età tra i 6 e i 20 anni.

Ma è necessario attribuire questo declino solo alla maturazione biologica? Per puntare tutto su questa bisognerebbe dimostrare la coincidenza tra cambiamenti neurologici specifici e cambiamenti linguistici, e la diversità non solo quantitativa ma anche qualitativa dell'apprendimento linguistico tra bambini e adulti. Questo finora non è stato possibile. Nel frattempo, il favore accordato alla spiegazione biologica (Larsen-Freeman e Long 1991: 166) obbliga a giocare in difesa i sostenitori di altre spiegazioni. Tra queste ne fi-

gurano fondamentali alcune di tipo psicologico e di tipo ambientale che considereremo nel resto del capitolo. Rispetto agli adolescenti o agli adulti, i bambini avrebbero atteggiamenti più aperti nei confronti della cultura della L2, sarebbero più motivati a comunicare con i parlanti nativi, più inclini a integrarsi con loro, meno consapevoli di sé e quindi meno ansiosi di cambiare, e così via. Dovendo dimostrare la causalità di queste caratteristiche dell'età, piuttosto che dell'età in se stessa, si ripropongono i problemi della loro definizione e misurazione che abbiamo già nominato all'inizio di questo § 4.3.

LA MOTIVAZIONE sembra essere un fattore di variazione molto incisivo dell'apprendimento della L2, soprattutto per quanto riguarda la velocità e l'esito finale. Ne abbiamo già discusso all'inizio di questo paragrafo, dove abbiamo anche visto come Skehan (1989) proponga una distinzione tra 4 tipi di motivazioni: intrinseca, risultativa, interna, e 'del bastone e della carota'. Un'altra distinzione importante, e più volte testata, contrappone una motivazione **integrativa** a una motivazione **strumentale**. La prima è basata sul desiderio di identificarsi con il gruppo sociale che parla la L2 e di diventare un valido membro; la seconda, invece, è basata sull'obiettivo di ottenere un vantaggio pratico, di status sociale o legato al lavoro. L'ipotesi iniziale degli anni Settanta era che delle due, quella di tipo integrativo dovesse dare un esito migliore in termini di competenza linguistica (Gardner e Lambert 1972). I risultati degli studi variano molto tra loro, ma tutto sommato quanto a rendimento, questi due tipi di motivazione sembrano equiparabili: sia quella integrativa sia quella strumentale sono intimamente connesse con il successo nell'apprendimento della L2. Inoltre, se, in contesto scolastico, al desiderio interno di integrazione si associa anche l'incentivo esterno, le correlazioni tra motivazione e successo diventano più significative.

Rimangono tuttavia alcuni problemi, sostanzialmente di quattro ordini, anche se tutti legati tra loro. In primo luogo, la misurazione della motivazione è spesso affidata all'autovalutazione rilevata per mezzo di questionari. In secondo luogo, le distinzioni tra vari tipi di motivazione possono sfumare (Muchnick e Wolfe 1982), e in molti casi tipi diversi possono coesistere nello stesso individuo (Ely 1986). In terzo luogo, l'interazione con altri fattori è estremamente

complessa; tra questi sono fondamentali gli **atteggiamenti**, sia quelli nei confronti della L2, di chi la parla e della situazione dell'apprendimento, sia quelli da parte non solo di Tommaso ma anche dei genitori, del gruppo dei pari, degli insegnanti, del gruppo etnico della L1 e di quello della L2 (Spolsky 1969). E dunque, in quarto luogo, la motivazione, oltre che caratteristica dell'individuo, è intimamente legata al contesto sociale.

Imparare una L2 è in larga misura un compito cognitivo. Quindi la relazione tra **INTELLIGENZA** e successo nell'apprendimento è intuitivamente interessante, soprattutto in ambiente scolastico. Gli studi hanno dimostrato che effettivamente esiste una relazione positiva, e che in generale a diversi livelli di intelligenza corrispondono diversi gradi di successo.

Tuttavia, come abbiamo appena accennato per il fattore motivazione, anche qui è cruciale definire esattamente che cosa si intenda per intelligenza e che cosa per successo. Infatti, oggi è lecito avere grossi dubbi sulla chiarezza delle correlazioni stabilite venti o trenta anni fa dai primi studi sul tema. Secondo Oller (1981), per esempio, uno dei convinti sostenitori della correlazione positiva, l'intelligenza è un fattore generale che determina il livello del funzionamento in tutto il dominio cognitivo. L'apprendimento di una L2 non è dunque diverso da qualsiasi altra attività intellettuale, e l'abilità linguistica non è che un aspetto dell'intelligenza, una manifestazione del funzionamento generale del sistema cognitivo: tanta la testa, tanta la lingua.

Prima ancora che altri studi qualificassero i risultati di Oller (1981), una posizione così decisa e così generale vacillava perché era difficile spiegare come mai, invece, nel caso della L1, tutti quanti la imparano in uguale misura e con la stessa velocità nonostante quozienti di intelligenza diversi. Poi sono arrivate le prove che la confutavano, e oggi l'idea che l'intelligenza sia una chiara misura dell'abilità di imparare una L2 è screditata. Semmai, l'intelligenza può predire il successo in alcuni tipi di abilità linguistiche. Per esempio, già Genesee (1976) sosteneva che in alcune classi di immersione canadesi, l'intelligenza correlava positivamente con il successo nell'apprendimento del francese quando la competenza linguistica era misurata in termini di lettura, grammatica e vocabolario. Non c'entrava però quando si trattava di produzione orale.

INSOMMA, pare che l'intelligenza, almeno quando viene misurata con gli usuali test dei quozienti di intelligenza, (i) possa influenzare positivamente la competenza linguistica in L2 riguardo a quelle abilità che sono in gioco durante lo studio formale della lingua, quali la lettura, la scrittura e l'esplicitazione metalinguistica. Pare, invece, che (ii) c'entri poco quando l'istruzione è meno attenta alla forma e rivolta più al contenuto comunicativo; e che (iii) non c'entri affatto quando l'apprendimento avviene spontaneamente in contesto di L2 fuori della classe.

Tanta o poca che sia l'intelligenza, è un luogo comune ritenere che ci siano individui portati per le lingue, come altri lo sono per la matematica, la musica, e così via. Vale quindi la pena indagare se una speciale **ATTITUDINE** per le lingue regga alla prova scientifica.

Per trovare correlazioni significative tra l'attitudine e l'apprendimento della L2 si sono usati soprattutto alcuni test, tra cui i più noti sono il *Modern Language Aptitude Test* (MLAT) di Carroll e Sapon (1959) e il *Language Aptitude Battery* (PLAB) di Pimsleur (1966). Esaminandoli, risulta chiaro non solo il sistema della misurazione ma anche il concetto di attitudine che sottintendono. In tutti e due i test, questo fattore è composto da più abilità, ognuna delle quali è misurata separatamente. Tra queste abilità le seguenti, nella formulazione specifica di Carroll (1981), sono comuni ai due test:

- l'abilità di codificazione fonetica, cioè di identificare suoni distinti, di formare associazioni tra questi suoni e i simboli che li rappresentano, e di ritenere queste associazioni;
- la sensibilità grammaticale, cioè l'abilità di riconoscere le funzioni grammaticali delle parole (o di altre entità linguistiche) nella struttura della frase;
- l'abilità di memorizzare materiali linguistici, cioè di imparare rapidamente e efficientemente associazioni tra suoni e significati; e di ritenere queste associazioni;
- l'abilità di imparare induttivamente, cioè di inferire le regole che governano un set di materiali linguistici da esempi di materiali linguistici che permettano tali inferenze.

Il significato di attitudine è dunque specifico e misurabile. Sulla base di 25 anni di ricerca e di analisi statistiche su dati correlazionali

del suo test, ma anche di altri test e di risultati scolastici, Carroll (1981) dimostra che la variabilità nell'apprendimento di una lingua straniera può effettivamente essere spiegata in larga misura dall'attitudine. Inoltre, egli sostiene che i compiti misurati nei test attitudinali sono simili ai processi descritti dai cognitivisti per l'elaborazione dell'informazione, anticipando così il lavoro teorico più recente in questo campo (cfr. § 5.5).

Tuttavia, come la motivazione e l'intelligenza, anche questo speciale talento per le lingue risulta problematico, per varie ragioni. Innanzitutto, è concepito come un **costrutto multidimensionale**. In secondo luogo, le abilità che lo compongono sono molto simili a quelle che vengono normalmente insegnate e valutate nei programmi scolastici. In questo senso, più che essere doti che gli apprendenti portano in classe, sono obiettivi che l'insegnamento si prefigge di raggiungere. Quindi sono da ritenersi tipicamente insegnabili e apprendibili. In terzo luogo, i test della ricerca vengono somministrati e valutati come qualsiasi altro test scolastico. Chi raggiunge punteggi alti avrà certamente una resa scolastica superiore, ma siamo sicuri che questo valga anche per gli apprendenti fuori della classe? In quarto luogo, quante di queste abilità che compongono l'attitudine sono componenti anche di altri fattori, quali l'intelligenza, lo stile cognitivo o la personalità? Infine, non è un fatto trascurabile che i due test usati più spesso siano formulati in inglese. Come escludere un'influenza culturale quando vengono somministrati a soggetti con altre L1?

INSOMMA, nonostante questi problemi, i risultati della ricerca si possono riassumere così: la correlazione positiva tra una predisposizione innata all'apprendimento della L2 e l'effettivo successo esiste se la competenza linguistica è misurata in termini di accuratezza formale nelle risposte a test scritti essenzialmente simili a quelli che vengono usati normalmente a scuola. Se invece è misurata in termini di produzione comunicativa orale, la relazione sfuma. Non sorprende dunque se l'attitudine, come l'intelligenza, trova come fattore di variabilità nell'apprendimento della L2 alcuni sostenitori convinti ma anche parecchi critici scettici.

Per **STILE COGNITIVO** si intende il modo con cui le persone elaborano l'informazione, si orientano per risolvere un problema o più

semplicemente imparano. Modi diversi di imparare sono dovuti anche a modi diversi di pensare. Questi sembrano essere tratti individuali relativamente stabili, modi di essere innati delle persone.

Lo stile cognitivo è profondamente diverso dall'intelligenza e dall'attitudine, perché **non è una abilità**. L'abilità è una qualità unipolare: la sua misurazione dà punteggi massimi a un estremo del *continuum*, minimi a quello opposto; è meglio averla che non averla. Lo stile cognitivo invece è **bipolare**: la misurazione ne dà punteggi massimi a tutti e due i poli ma di segno opposto riguardo a qualche dimensione. Questo è molto importante perché implica che avere uno stile cognitivo piuttosto che un altro non è meglio o peggio. Ma c'è una seconda distinzione importante. Mentre i test delle abilità misurano il **risultato massimo**, ottimalmente raggiunto da un individuo, quelli dello stile cognitivo stabiliscono il **processo normale**, tipico di un individuo.

Considerare lo stile cognitivo come un fattore di variabilità individuale implica dunque riconoscere che la stessa meta può essere raggiunta per strade diverse. Inoltre, implica spostare l'attenzione dalla meta alle strade per raggiungerla, in altre parole **dal prodotto al processo**. Nel corso del terzo capitolo a proposito dell'interlingua, abbiamo già visto come negli anni Settanta si sia passati dai *morpheme studies*, che misuravano l'accuratezza formale del prodotto, all'individuazione delle tappe da percorrere per arrivarci. In realtà, questo cambiamento di direzione nel nostro campo, era stato preceduto negli anni Sessanta da un cambiamento parallelo in psicologia, con importanti conseguenze pedagogiche. Finalmente, alla ricerca empirica che misurava il rendimento scolastico considerando solo la soluzione finale del problema, si affianca la ricerca che considera anche il processo con cui Tommasino arriva alla soluzione.

Le dimensioni dello stile cognitivo sono varie: alcune persone preferiscono scrivere l'informazione o vederla scritta, altre sentirla oralmente prima di fissarla nella memoria; alcune tollerano facilmente l'ambiguità, altre funzionano male fino a quando non l'hanno risolta; alcune tendono a includere molti elementi in una categoria, anche quelli che c'entrano poco, altre sono di manica più stretta e tendono a escluderli anche quando ne dovrebbero fare parte; alcune tendono a risolvere i problemi lentamente e accuratamente, altre a farlo velocemente e impulsivamente, e così via.

Il contrasto bipolare dello stile cognitivo più studiato nel campo dell'apprendimento della L2 è quello tra **dipendenza e indipendenza dal campo**. Le persone dipendenti dal campo sono quelle che tendono a sintetizzare meglio l'intero campo, e a perderne i particolari; tendono a elaborare l'informazione dai fattori contestuali e hanno difficoltà a isolare gli elementi dal loro contesto. Di contro, le persone indipendenti dal campo non vengono distratte dall'informazione generale circostante, e tendono ad analizzare gli elementi uno a uno isolandoli dal loro contesto.

Tutto questo in teoria. In pratica, numerosi studi degli anni Settanta e Ottanta che hanno investigato la relazione tra dipendenza/indipendenza dal campo e apprendimento della L2 sono incappati in due problemi: uno ideologico e uno metodologico. **Ideologicamente**, sebbene tutti dicano che non c'è alcun giudizio di valore associato con uno stile anziché l'altro, è evidente che nel mondo occidentale essere indipendenti dal campo è più prestigioso che esserne dipendenti. Se c'è qualche dubbio, basta contrastare i due elenchi di R. Ellis (1994: 501) con le variabili comunemente associate con la dipendenza dal campo da una parte e l'indipendenza dall'altra:

<i>dipendenza dal campo</i>	<i>indipendenza dal campo</i>
bambini	adolescenti, adulti
donne	uomini
lavori orientati sulle persone	lavori orientati sugli oggetti
società rurali, agrarie	società urbane, tecnologiche
strutture sociali rigide	strutture sociali libere
persone centrate sul gruppo	persone individualiste

Spesso, anche in buona fede, i ricercatori sono influenzati dalla speranza di trovare qualche vantaggio, almeno nell'apprendimento della L2, per chi si trova ad avere lo stile meno accreditato. **Metodologicamente**, la critica più severa a questi studi è che essi spesso trattano lo stile cognitivo come una abilità. Infatti chi raggiunge punteggi alti verso il polo indipendente nei test di dipendenza/indipendenza, li raggiunge alti anche nei test che misurano l'intelligenza e il successo scolastico.

INSOMMA, ancora una volta, **come per l'intelligenza e l'attitudine, anche per lo stile cognitivo i risultati sono tutto sommato in-**

concludenti. Se è vero che gli individui variano nei confronti di come arrivano a padroneggiare la L2, oggi è prematuro affermare che la differenza sta in quello che sono, piuttosto che in quello che sanno fare (Bialystok e Hakuta 1994: 157).

Molti sono i tratti della **PERSONALITÀ** che hanno attirato l'attenzione degli analisti come fattori di variabilità nell'apprendimento della L2. Tra questi: **l'estroversione, la stima di sé, l'empatia, l'ansietà, l'inibizione, la sensibilità** alla critica, e altri ancora. Molti sono anche i metodi con cui questi tratti sono stati rilevati (questionari, diari, ecc.) e misurati statisticamente (correlazioni, regressioni multiple, ecc.). Le prove a sostegno di una ipotesi o di un'altra rimangono abbastanza discordi.

Facciamo l'esempio dell'ipotesi, testata più volte, che un Tommaso estroverso sia un apprendente migliore per quanto riguarda le **abilità di comunicazione interpersonali** (*basic interpersonal communicative skills*, BICS), mentre una Tommasina introversa abbia maggiore successo nella **competenza linguistica cognitivo-accademica** (*cognitive academic language proficiency*, CALP). La distinzione tra BICS e CALP, proposta da Cummins (1979), è nota nel campo della problematica pedagogica del bilinguismo (cfr. Baker 1993), e può essere illustrata con il seguente esempio: al bambino viene posto un quesito del tipo

se tu hai 20 ciliege, e ne hai 5 più di me, quante ne ho io?

A livello BICS la parola 'più' potrebbe mantenere il valore che ha nella normale conversazione, suggerire l'addizione e provocare una risposta sbagliata; a livello CALP invece il bambino concettualizzerà correttamente la sottrazione nonostante la parola 'più': 20-5=15. È quindi evidente che per *stare* bene a scuola al bambino basteranno le abilità BICS, ma che per *fare* bene a scuola occorrerà anche la competenza CALP.

Questa ipotesi dell'estroversione-introversione si basa sul fatto che le persone estroverse e socievoli riescono a procurarsi maggiori occasioni per usare la lingua orale, mentre quelle introversive riescono meglio nelle attività accademiche forse perché tendono a leggere di più. Strong (1983) recensisce altri studi che verificano que-

sta ipotesi, riporta risultati propri relativi a bambini ispanofoni che imparano l'inglese, e conclude che effettivamente, nel caso BICS, l'ipotesi tiene, soprattutto quando l'estroversione è misurata con l'osservazione in classe oltre che con questionario su tratti quali la loquacità e la socievolezza. Nel caso CALP, invece, pare dubbio che l'introversione sia di aiuto.

IN GENERALE, i risultati relativi ai fattori della personalità, come quelli dell'estroversione in particolare, non ci permettono di affermare che un tipo di personalità sia **sistematicamente** favorito o sfavorito rispetto a un altro. A meno che non si verifichino due condizioni: una **estrema**, l'altra **indiretta**. In primo luogo, gli estremi di qualsiasi tratto della personalità non conducono a un apprendimento migliore. Per esempio, troppa ansia debilita, mentre un po' di ansia può stimolare. Dunque per essere favorevoli, i tratti della personalità devono essere presenti a livelli medi. In secondo luogo, la personalità di Tommaso in generale e la sua introversione in particolare non devono essere tali da precludergli la possibilità di procurarsi sufficiente esperienza linguistica in termini di input e output affinché si verifichi l'apprendimento. In questo caso non sarebbe tanto la personalità a correlare direttamente con il successo, quanto la quantità e qualità dell'input in L2 che la personalità genera. Seliger (1977) ha distinto gli apprendenti tra alti generatori di input e bassi generatori di input, e Lalonde e Gardner (1984) hanno dimostrato che la personalità influenza gli atteggiamenti, e che questi a loro volta influenzano il livello di competenza. Dunque semmai la personalità è un fattore che può influire indirettamente sull'apprendimento della L2.

4.4 Caratteristiche culturali

È noto come l'apprendimento della L2 possa variare secondo l'**AMBIENTE CULTURALE**. Gli abitanti di interi paesi, per esempio quelli slavi in generale, godono della fama di imparare le lingue facilmente e di saperle bene; altri invece godono della fama inversa, come quelli di lingua romanza, tra cui purtroppo l'Italia. Ma sono pochi gli studi che indagano se questo sia effettivamente vero, in quale misura, e **perché** avvenga. Così non sappiamo, per esempio, né se l'apprendimento sia davvero migliore nella Repubblica Ceca che in Ita-

lia, o se non si tratti più semplicemente di un sistema scolastico che là tiene maggiormente in conto la L2 e nel curriculum le dedica più ore di insegnamento per più anni; né se si tratti di motivazioni individuali diverse nei due paesi, di atteggiamenti sociali diversi nei confronti dei parlanti della L2, o di altro ancora che, a parità di quantità e qualità di ambiente linguistico (cioè di input e di istruzione), porta a risultati diversi.

Abbiamo invece alcuni studi che trattano di variabili ambientali relative a situazioni più limitate. Ne riportiamo due, tutti e due – forse non a caso – relativi all'apprendimento della L2 in **contesti di immigrazione**: il primo propone come variabile la distanza sociale nell'ambito del Modello dell'Acculturazione, e il secondo l'orientamento culturale nell'ambito del Modello Multidimensionale del Progetto ZISA. Vediamoli brevemente.

Il **MODELLO DELL'ACCULTURAZIONE** di Schumann (1978, 1986) nasce per spiegare l'apprendimento – o meglio, il mancato apprendimento – dell'inglese negli USA da parte di Alberto, un costaricano di 33 anni. Dopo avere frequentato le scuole superiori in patria studiando anche l'inglese per 6 anni, questo uomo emigra a Cambridge nel Massachusetts. Qui vive con una coppia di costaricani, lavora in una fabbrica in cui è l'unico ispanofono ma dove incontra altri immigrati con altre L1, e nel tempo libero socializza soprattutto con altri costaricani. Presto, dopo l'arrivo negli USA, Alberto viene seguito longitudinalmente per 10 mesi durante l'apprendimento spontaneo. Poiché, tra altri soggetti che partecipano allo stesso progetto, Alberto è chiaramente quello che progredisce meno, viene seguito per altri 7 mesi. Ebbene, nonostante durante questo periodo gli venga anche impartito un insegnamento individualmente mirato, il progresso continua a essere minimo. Variabili personali come l'intelligenza o la motivazione non riescono a spiegarne l'insuccesso; infatti, formalmente testato, Alberto ha capacità cognitive normali e, almeno a parole, si dimostra interessato all'apprendimento dell'inglese. Questo porta Schumann a cercare altre spiegazioni, che trova nella distanza sociale e psicologica che separa Alberto dai parlanti della L2.

La **distanza sociale** è una dimensione del gruppo, e interessa la misura in cui i singoli apprendenti riescono a diventare parte del

gruppo di parlanti della L2. È una dimensione composita, formata da 8 fattori:

- dominanza rapporti di dominanza e subordinazione (politica, economica, ecc.) tra il gruppo L1 e il gruppo L2;
- integrazione perdita o mantenimento dell'identità culturale da parte del gruppo L1 nel contatto con il gruppo L2;
- chiusura impermeabilità o permeabilità verso l'esterno del gruppo L1;
- coesione forza dei legami all'interno del gruppo L1;
- dimensione numero di individui che formano il gruppo L1;
- congruenza somiglianza culturale tra il gruppo L1 e il gruppo L2;
- atteggiamento sentimenti, opinioni, ecc. del gruppo L1 nei confronti del gruppo L2;
- intenzione durata prevista del soggiorno nel paese L2.

Nel caso di Alberto, il soggetto costaricano, la distanza sociale è grande poiché tutti questi fattori risultano negativi o al massimo neutri. Infatti, il gruppo cui appartiene è subalterno rispetto agli americani anglofoni, mantiene una sua discreta identità culturale, con i propri clubs, giornali, negozi, ecc., rimane piuttosto chiuso verso l'esterno e coeso all'interno, è di dimensioni notevoli, non è culturalmente affine al gruppo L2, nutre atteggiamenti a volte anche ostili nei confronti del gruppo L2, e generalmente non intende permanente il soggiorno in USA.

In un primo momento, la posizione di Schumann (1978: 34) è molto decisa, e la relazione tra acculturazione e apprendimento è diretta: l'apprendimento della L2 è solo un aspetto dell'acculturazione, e il grado di acculturazione al gruppo della L2 controlla il grado di apprendimento della L2. Mentre si può intuitivamente concordare che una relazione possa esistere, la forza di questa posizione suscita non poche critiche, soprattutto di due tipi: di natura metodologica, e di natura teorica.

Metodologicamente, riguardo alla misurazione dei fattori che compongono la distanza sociale, si ripropongono tutti i problemi

che abbiamo già visto in § 4.3 per i fattori personali, più altri ancora: come interagiscono tra di loro, e con altri fattori psicologici che Schumann elenca ma reputa subordinati a quelli sociali? Per esempio, quanto positivi o negativi devono essere i valori dei fattori prima di avere conseguenze sull'apprendimento? Può un valore molto positivo su un fattore annullare l'effetto di un valore negativo su un altro? Quanto positivi devono essere i valori dei fattori psicologici, che sono subordinati, per prevalere su valori blandamente neutri dei fattori sociali, che sono più incisivi? Il Modello dell'Acculturazione non risponde a queste domande.

Teoricamente, riguardo alla relazione diretta di causa-effetto tra acculturazione e apprendimento, Schumann (1986) smorza la sua posizione iniziale, e afferma che potrebbe esserci una catena di causalità nell'apprendimento naturale della L2 che forse opera nel seguente modo: l'acculturazione, come causa remota, mette l'apprendente in contatto con i parlanti della L2. L'interazione verbale con questi, come causa vicina, permette la negoziazione dell'input linguistico adatto, che a sua volta opera come causa immediata dell'apprendimento linguistico. Possiamo rappresentare le due posizioni così:

acculturazione > apprendimento L2

acculturazione > contatto > input > apprendimento L2

INSOMMA, messa la faccenda in questo secondo modo, si può convenire che l'acculturazione possa essere importante per iniziare la catena di causalità che porta all'apprendimento della L2. Tuttavia, si deve anche ammetterne i limiti, poiché non ne è causa né sufficiente né necessaria. **L'acculturazione non è sufficiente**, perché senza l'input linguistico non serve a niente. **Non è necessaria**, perché l'input può essere ottenuto anche senza acculturazione, se l'individuo decide di mantenere una distanza sociale decisa con il gruppo L2.

Il **MODELLO MULTIDIMENSIONALE** nasce dal Progetto ZISA che abbiamo già nominato due volte, una prima volta a proposito della dimensione universale dell'evoluzione per stadi dell'interlingua riguardo alla sintassi tedesca (cfr. § 3.3), e una seconda a proposito della dimensione variabile riguardo all'Ipotesi di Insegnabilità

(cfr. § 4.2). In questa ultima occasione, abbiamo già notato che non tutte le strutture linguistiche sono determinate dalla gerarchia evolutiva, e abbiamo fatto l'esempio della copula. Ma ce ne sono altre, e tutte insieme permettono ai singoli apprendenti un notevole margine di variazione nel trovare la propria strada verso la L2 all'interno della gerarchia fissa. Non per niente il Modello ZISA si chiama 'Multidimensionale', perché considera sia la dimensione universale, sia quella variabile. Qui riprendiamo quest'ultima dimensione, facendone altri due esempi: l'uno dell'interazione tra gli ausiliari e la regola di separazione del verbo (SEP); l'altro dell'interazione tra la regola di anteposizione dell'avverbio (AVV) e quella di inversione (INV).

Nello sviluppo della sintassi tedesca, l'uso degli ausiliari permette all'apprendente di esprimere relazioni temporali comunicativamente importanti, ma l'apprendimento del gruppo verbale Aus+V è complesso poiché richiede la separazione del verbo, come in (1). Poiché questa regola può essere imparata solo al terzo stadio, l'apprendente che si trova a stadi inferiori ha due possibilità: usare precocemente una struttura efficace dal punto di vista comunicativo e commettere un errore, come in (2), o non usarla e comunicare meno.

- (1) Wir haben mit dem Ball gespielt.
- (2) Wir haben gespielt mit dem Ball.

Anche nel caso dell'AVV e dell'INV, l'apprendente si trova in una situazione di conflitto non appena entra nel secondo stadio dell'anteposizione dell'avverbio. La collocazione di un elemento in prima posizione serve per focalizzare su di esso l'attenzione dell'ascoltatore. In (3) e (4), gli avverbiali anteposti chiariscono lo sfondo dell'informazione comunicata, rispettivamente locale e temporale:

- (3) in Italia viel interessiert die Kinder die Familie
[= in Italia la gente si interessa molto dei bambini e della famiglia]
- (4) Mittag Frau Mann komme essen Salon
[= a mezzogiorno la signora e il signore venivano a mangiare in soggiorno]

Se gli avverbiali fossero comparsi in fondo alle due frasi, un tedesco avrebbe faticato a capirle. Ebbene, tipicamente, i soggetti orientati verso la comunicazione applicano AVV, anche a costo di violare automaticamente INV, che a questo stadio non sono ancora in grado di elaborare. I soggetti orientati verso la norma, invece, evitano AVV a scapito della comunicazione.

Questo orientamento degli apprendenti pare costante, nel senso che non solo per questi tre esempi (copula, Aus e SEP, e AVV e INV), ma anche per altre strutture, l'interlingua di un apprendente può venire collocata lungo un *continuum* tra due poli opposti costituiti da due scopi in concorrenza l'uno con l'altro: **l'efficacia comunicativa vs l'accuratezza formale**.

Non solo. Una delle ipotesi centrali del Modello Multidimensionale è che la posizione degli apprendenti su questo *continuum* di orientamento dell'apprendimento della L2 sia determinata da fattori socio-psicologici dell'ambiente di apprendimento. Per verificare questa ipotesi Clahsen *et al.* (1983) hanno considerato l'interlingua tedesca di 45 soggetti, e confrontato 15 strutture dell'interlingua da una parte, e 35 tratti socio-psicologici dei soggetti dall'altra. Invero, questa verifica della dimensione variabile del Modello ZISA ha incontrato qualche critica tecnica dal punto di vista statistico (Hudson 1993). Comunque i risultati sono in linea di massima accettabili, e dimostrano che esiste una correlazione significativa tra i tratti linguistici e le caratteristiche sociali. Chi usa la L2 puntando sull'accuratezza formale anche a rischio di comunicare meno tende, **segregatamente**, a:

- essere incerto sulla durata della permanenza in Germania;
- non avere con sé l'intera famiglia;
- avere sul lavoro contatti minimi con i tedeschi;
- essere privi di ambizioni sociali;
- avere minimi livelli di istruzione.

Chi invece usa la L2 puntando sull'efficacia comunicativa anche a rischio di commettere errori tende, **integrativamente**, a:

- abitare in un vicinato tedesco;
- avere sul lavoro maggiori contatti con i tedeschi;
- essere socialmente più ambizioso.

Tutto questo ovviamente nei limiti della situazione generale dell'immigrazione tedesca degli anni Settanta, dove i contatti inter-etnici rimangono limitati, e gli operai non sono necessariamente soddisfatti del proprio lavoro.

Per concludere questa parte sul Modello Multidimensionale, ricordiamo che in § 4.3, nella sezione dedicata all'insegnamento, abbiamo già visto come esista la possibilità di pilotare l'apprendimento delle strutture dell'asse variazionale. Notiamo adesso che l'orientamento culturale degli apprendenti non preclude il successo dell'insegnamento: l'insegnamento delle strutture appropriate può favorire l'accuratezza anche in apprendenti orientati verso l'efficacia comunicativa.

RICAPITOLANDO, non c'è dubbio che le caratteristiche dell'ambiente culturale abbiano un ruolo non marginale nel determinare la variazione dell'apprendimento della L2. Tuttavia, i problemi della dimostrazione scientifica sono ancora notevoli.

Dei due modelli che abbiamo proposto, risulta senz'altro più convincente quello Multidimensionale tedesco del Gruppo ZISA. Infatti, se anche questo, come quello della Acculturazione statunitense di Schumann, rimane piuttosto vago sulla definizione, misurazione e relazione delle caratteristiche psicologiche e sociali che determinano l'ambiente culturale, esso è almeno più preciso nel rapportarle più **direttamente** alle strutture linguistiche.

4.5 Strategie di apprendimento

Nei due paragrafi precedenti, abbiamo visto come l'apprendimento della L2 possa variare se gli apprendenti sono diversi (cfr. § 4.3), e se si trovano in condizioni diverse (cfr. § 4.4). Vediamo adesso come l'apprendimento possa variare se gli apprendenti fanno cose diverse.

Tutte le attività che portano all'apprendimento sono state chiamate strategie di apprendimento. Queste sono frutto in parte delle caratteristiche individuali degli apprendenti, quali la personalità, lo stile cognitivo e l'età, e in parte delle caratteristiche ambientali in cui si trovano, quali il contesto generale dell'apprendimento, la situazione specifica e il *task* da svolgere. In questo senso influiscono solo **indirettamente** sul processo di apprendimento.

A partire da un primo lavoro di Rubin (1975), le strategie di apprendimento della L2 hanno ricevuto parecchia attenzione da parte della ricerca soprattutto per una ragione molto pratica: sarebbe davvero interessante identificare quelle più efficaci, poiché molte di esse sono a loro volta eminentemente **apprendibili** (e insegnabili). Tuttavia, queste strategie hanno ancora una **posizione teorica incerta**, dovuta in larga misura alla loro eterogeneità, e a problemi di definizione e classificazione, e di metodologia di ricerca. Infatti, mancano solide basi teoriche su cui fondarle. Né potrebbe essere altrimenti: se le avessimo, ci saremmo spiegati l'intero processo di apprendimento, e ne avremmo dedotto il modo migliore per accelerarlo.

LE DEFINIZIONI delle strategie di apprendimento non mancano. Definite inizialmente in senso lato in modo da includere ogni attività che porti all'apprendimento, sono state poi interpretate più specificamente in vario modo. Per esempio, per un verso, si è distinto tra **attività comportamentali e attività mentali**; e alcuni includono tra le strategie sia le une sia le altre; altri le interpretano soprattutto in senso comportamentale; altri ancora soprattutto in senso mentale. Per un altro verso, si è distinto tra **strategie dirette** (come la richiesta del significato di una parola sconosciuta), e **strategie indirette** (come la creazione di opportunità di pratica). Per un altro ancora, tra **strategie consapevoli e strategie inconsapevoli**. Il rigore della definizione rimane comunque difficile, anche per l'inevitabile sovrapposizione delle strategie di apprendimento con le **strategie di comunicazione**. Queste sono le strategie messe in atto con l'intento non tanto di imparare quanto di risolvere problemi di comunicazione che si riscontrano durante l'interazione.

Anche per quanto riguarda **LA CLASSIFICAZIONE** delle strategie di apprendimento, le proposte non mancano. Presentiamo brevemente la tassonomia di O'Malley e Chamot (1990), che è tra le poche che abbia una base teorica. Il modello adottato è quello psicologico cognitivo dell'*Adaptive Control of Thought* di Anderson (1983, 1985). Questo, nella memoria a lungo termine, distingue tra una **conoscenza dichiarativa** e una **conoscenza procedurale**, e prevede che il progresso nell'apprendimento della L2 avvenga nel passaggio dalla prima alla seconda. Un conto è sapere, per esempio, che la *-s* della terza persona singolare del presente indicativo inglese è necessaria, un conto è usarla in tempo reale nella conversazione spontanea.

Man mano che le conoscenze procedurali sono acquisite e le operazioni sono automatizzate, la memoria a breve termine si libera, e nuovi elementi dichiarativi possono essere imparati, e così via incrementalmente. Secondo la tassonomia di O'Malley e Chamot, le strategie di apprendimento sono di tre tipi:

- cognitive,
- metacognitive,
- sociali e affettive.

Le strategie cognitive operano direttamente sui materiali linguistici analizzando, ripetendo, raggruppando, deducendo, riassumendo, inferendo, ecc. Le strategie metacognitive usano le conoscenze dei processi cognitivi e cercano di regolare l'apprendimento pianificando, monitorando, valutando, ecc. Le strategie cognitive sarebbero dunque usate prima per immagazzinare, poi per ordinare e infine per recuperare le conoscenze dichiarative (le parole del lessico e le regole della grammatica). Le strategie metacognitive, invece, sarebbero presumibilmente usate quando le conoscenze dichiarative vengono messe alla prova nella comprensione e produzione del parlato. Le strategie sociali e affettive, infine, permettono l'interazione con i parlanti nativi e gli altri apprendenti, cooperando, chiedendo chiarificazioni, ecc. Queste non trovano riscontro nel particolare Modello di elaborazione dell'informazione di Anderson, ma la loro importanza per l'apprendimento è costantemente rilevata anche dalla letteratura psicologica cognitiva.

Per la VERIFICA EMPIRICA dell'uso di queste strategie, nominiamo due studi. Nel primo, O'Malley *et al.* (1985) esaminano le strategie usate entro e fuori la classe da due gruppi di soggetti inglesi che imparano lo spagnolo a due diversi livelli di competenza linguistica. Il confronto tra i due gruppi rivela poche differenze: tutti e due usano poco le strategie metacognitive e quelle sociali e affettive, mentre usano prevalentemente le strategie di tipo cognitivo, e tra queste quelle piuttosto semplici, come la ripetizione. Questi risultati vengono poi replicati con altri studenti di spagnolo e studenti di russo. Ancora una volta le strategie più usate sono quelle cognitive; gli studenti di spagnolo riportano l'uso frequente della traduzione, mentre quelli principianti di russo privilegiano anche la

ripetizione, e quelli intermedi-avanzati di russo il prendere appunti. Molto più rare appaiono le strategie cognitive più complesse, come riassumere e raggruppare.

Nel secondo studio, Chamot e O'Malley (1994) mettono in relazione l'uso delle strategie con il successo nell'apprendimento della L2. Le correlazioni sono significative, anche se non fortissime. Gli apprendenti migliori non userebbero le strategie più frequentemente, ma ne userebbero una gamma più ampia, e saprebbero sceglierle più oculatamente secondo il compito linguistico che svolgono. Gli apprendenti più deboli, invece, non sono passivi, come si ritiene spesso, ma non sembrano avere la capacità metacognitiva di scegliere le strategie più appropriate al compito.

Problemi tassonomici a parte, i maggiori problemi della ricerca empirica in questa area sono sostanzialmente due, uno metodologico, e uno teorico. Metodologicamente, non potrebbe essere che le strategie più semplici risultino empiricamente più frequenti perché sono più facili da verbalizzare nella rilevazione per mezzo dell'auto-osservazione? Teoricamente, se sappiamo che i buoni apprendenti usano una data strategia, mentre i cattivi apprendenti non la usano, non c'è nessuna garanzia che se questi la usassero diventerebbero bravi quanto quelli. Lo sapremo se avessimo risolto il dilemma dell'uovo e della gallina: è l'uso della strategia che porta al successo, o è il successo che porta all'uso della strategia?

RICAPITOLANDO, le strategie di apprendimento della L2 si stanno rivelando un'area molto fruttuosa, potenzialmente ricca di risultati notevoli anche per le sue applicazioni pratiche. Necessita tuttavia di essere ancorata più solidamente alle teorie di apprendimento della L2 (cfr. cap. 5) e validata da più numerosi e diversificati lavori empirici. È chiaro comunque che queste strategie non cambiano la strada con cui si arriva al successo, ma solo la velocità con cui la si percorre.

4.6 Conclusione

Gli apprendenti della L2 sono diversi gli uni dagli altri rispetto alla L1 di partenza e al numero di lingue che già conoscono, rispetto all'età in cui la imparano, rispetto a numerose caratteristiche personali, rispetto alla qualità e quantità di input linguistico che rice-

vono, rispetto all'ambiente culturale in cui la imparano, e rispetto alle strategie di apprendimento che mettono in atto per imparare. Non sorprende dunque che imparino la L2 diversamente. Tuttavia, le caratteristiche cognitive universali garantiscono che il **percorso** di sviluppo dell'interlingua sia sostanzialmente uguale per tutti. Cambiano invece la **velocità** con cui si impara e l'**esito finale**.

I fattori di variazione che abbiamo considerato sono molto eterogenei: la L1 di partenza e l'input cui è esposto Tommaso sono fattori linguistici; tra le caratteristiche personali, ci sono abilità, tratti, stati; tra le caratteristiche culturali, ci sono quelle sociali del gruppo e quelle psicologiche degli individui. Con l'eccezione di § 4.1 sulla L1 e forse di § 4.2 sull'input, il lettore avrà notato che, rispetto al capitolo precedente, questo sulla variabilità dell'apprendimento della L2 riporta risultati più controversi.

Molto è stato studiato, ma poco è stato accertato, per varie ragioni. Se le definizioni dei fattori di variabilità sono state perfezionate, rimangono problematiche le misurazioni. Se nuovi fattori hanno allungato le tassonomie, rimane oscura la loro interazione. Se la relazione tra le variabili linguistiche e quelle extralinguistiche è stata provata, rimane incerta la direzione tra la causa e l'effetto, come nel caso della motivazione e delle strategie di apprendimento: sono la forte motivazione e l'oculato uso delle strategie che portano al successo linguistico, o è il successo linguistico che aumenta la motivazione e incoraggia/permite la messa in atto delle strategie? Senza spiegazioni univoche, è prematuro affermare quali esattamente siano i fattori decisivi per spiegare le differenze nella velocità e nell'esito finale dell'apprendimento della L2.

INSOMMA, i fattori individuali e ambientali svolgono certamente un ruolo importante nell'apprendimento della L2. Il loro ruolo tuttavia sembra essere indiretto, nel senso che essi condizionano la quantità e qualità dell'input cui Tommaso viene esposto. Essi pongono le premesse, le condizioni, affinché l'apprendimento avvenga, piuttosto che causarlo. Per l'effettivo apprendimento contano poi le variabili linguistiche e quelle cognitive.

Quali **APPLICAZIONI** ne può ricavare Tommaso? La ricerca sulla variabilità dell'apprendimento della L2 ha raggiunto finora poche certezze. Ma tra queste la più importante è senz'altro che **non c'è un modo ottimale di imparare la L2** che valga per tutti gli appren-

denti, in tutte le situazioni, per tutti i livelli di competenza, e per tutti gli aspetti della L2.

I suggerimenti devono quindi rimanere generali. A Tommaso è senz'altro utile essere **consapevole** delle proprie caratteristiche personali, situazionali e culturali. Questo per valorizzare al massimo non tanto quelle che (forse) favoriscono direttamente l'apprendimento della L2, quanto quelle che gli procurano le migliori **occasioni di immersione in un ambiente linguistico ricco** di input negoziabile in cui potere sia ascoltare sia intervenire parlando la L2. Queste occasioni indirettamente ne provocheranno l'apprendimento. Inoltre, gli giova prestare **attenzione alla forma** dell'input, soprattutto ai livelli intermedi e avanzati, purché questa attività non sia fine a se stessa e non lo distolga dal prestare attenzione sempre anche al contenuto. Infine, gli può essere utile **sperimentare con nuove strategie** di apprendimento per allargare la propria gamma e scegliere quelle che gli sembrano migliori nel suo caso specifico.

Capitolo quinto Le spiegazioni

Le teorie dell'apprendimento della L2 sono molto numerose e molto diverse le une dalle altre. Questo perché oggi nessuna teoria è perfettamente convincente, né è in grado di spiegare tutti gli aspetti in gioco, quelli che abbiamo esaminato nei capitoli precedenti.

Le teorie dell'apprendimento della L2, come le teorie linguistiche in generale e quelle dell'apprendimento della L1 in particolare, si possono classificare in vario modo secondo i **criteri** che si vogliono usare. Eccone alcuni dei principali.

Secondo criteri largamente filosofici, le teorie possono rientrare in correnti di pensiero **empiriste** da una parte, o **razionaliste** dall'altra. In tutti e due i casi, le componenti in gioco da spiegare possono essere raffigurate con Archibald (1993: 3) nel seguente modo:

(1) esperienza > mente > sistema di conoscenze > comportamento

(2) input > facoltà del linguaggio > conoscenza di una lingua particolare > enunciati

Più genericamente in (1), l'esperienza agisce sulla mente producendo un sistema di conoscenze, che risulta in un comportamento. Linguisticamente in (2), l'input linguistico agisce sulla facoltà del linguaggio per produrre il sistema di conoscenze di una particolare lingua, che risulta in una serie di enunciati specifici di quella lingua. Ma la mente umana può essere vista in modi diversi.

Gli empiristi, come originariamente il filosofo scozzese David Hume, ritengono che nell'apprendimento umano il ruolo maggiore sia dovuto all'esperienza, e usano comunemente la metafora della mente come una tavoletta di cera. Tutto nella mente viene creato da impressioni che vengono dall'ambiente esterno, dall'esperienza. Gli empiristi non negano che la mente abbia strutture innate, ma negano che queste limitino le possibilità formali della conoscenza da acquisire. Ne consegue che la mente, o più specificamente la facoltà del linguaggio, procede induttivamente, e cioè derivando l'ordine dal mondo, e dunque senza porre limiti alle possibili grammatiche da imparare. Di contro, i razionalisti, come originariamente il filosofo francese René Descartes, ritengono che la mente sia dotata di molte capacità innate, e usano la metafora del museo al buio. Tutto quello che esiste nel museo esiste dall'inizio e deve solo essere attivato dall'esperienza. Ne consegue che secondo i razionalisti la facoltà del linguaggio procede deduttivamente, cioè imponendo ordine sul mondo, e dunque ponendo severi limiti sulle possibili grammatiche da acquisire. Abbiamo così, da una parte, le teorie ambientaliste e dall'altra le teorie innatiste, e ancora da una parte le teorie induttive, e dall'altra le teorie deduttive.

Secondo che concepiscano i processi linguistici fondamentalmente diversi e separati da quelli cognitivi, oppure al contrario che li concepiscano come un tipo di processi cognitivi, le teorie possono essere rispettivamente **modulari** o **non modulari**. A scanso di equivoco, notiamo che di solito le teorie che non sono modulari vengono chiamate interazioniste. Noi evitiamo di farlo qui perché useremo il termine "interazionismo" per un altro tipo di teorie dell'apprendimento della L2, che oltre a essere interazioniste nel senso di non-modulari, lo sono soprattutto perché sostengono la centralità dell'interazione tra apprendente e parlante nativo (cfr. § 5.4).

Secondo il tipo di variabili considerate per spiegare i fenomeni linguistici osservati, le teorie possono essere **linguistiche, cognitive, sociologiche, antropologiche, neurologiche**, e così via.

Secondo la preminenza che accordano ai due termini del rapporto forma-funzione, le teorie possono essere **formaliste** o **funzionaliste**. Le prime, privilegiando la forma, sostengono che sebbene la lingua serva a espletare utili funzioni, si trova ad avere la forma che ha per via di categorie astratte che sono indipendenti da queste funzioni. Le seconde, privilegiando la funzione, sostengono che

le forme linguistiche sono create, acquisite e usate al servizio delle funzioni comunicative.

Secondo i costrutti teorici prettamente linguistici che vengono utilizzati, le teorie possono essere di **impianto generativo, tipologico, strutturale**, ecc.

Secondo l'enfasi che, nei confronti dell'apprendimento della L2, pongono sulla L2 (cioè sull'interlingua) oppure sull'apprendimento, R. Ellis (1994: 682, riprendendo altri) propone una divisione tra **teorie delle proprietà** (*property theories*) e **teorie della transizione** (*transition theories*). Le prime si preoccupano di fornire un resoconto dei sistemi statici delle conoscenze, le seconde dei meccanismi responsabili dei cambiamenti da un sistema al successivo, di come avvengano questi cambiamenti negli stati dei sistemi.

Secondo il modo con cui vengono costruite, le teorie possono essere **data-driven**, cioè partire induttivamente da una minuta raccolta empirica dei dati, e poi arrivare alla formulazione esplicativa globale, oppure **theory-driven**, cioè partire deduttivamente dall'elaborazione di una ipotesi, e poi verificare se questa regge alla prova dei dati empirici. E così via.

Qui di seguito presentiamo alcune delle teorie più rappresentative e oggi più produttive, specificandone di volta in volta le maggiori caratteristiche secondo i criteri appena nominati.

5.1 Il contrastivismo

L'**IPOTESI DELL'ANALISI CONTRASTIVA**, molto in voga negli anni Cinquanta, è storicamente la prima teoria che tenta di spiegare l'apprendimento della L2. Per questo la presentiamo per prima. Si tratta di una teoria linguistica di stampo empirista. Non solo per la sua matrice chiaramente comportamentista, ma anche per i suoi ovvi limiti, oggi non trova seguaci tra gli specialisti nella sua formulazione originaria. Tuttavia rimane interessante conoscerla soprattutto per due motivi: da una parte, dopo tante critiche, alcuni dei suoi aspetti contrastivi e meccanicistici vengono adesso ripresi da alcune teorie più moderne; e dall'altra l'idea fissa della appiccicosità della L1 e l'ossessione con la pratica non hanno mai smesso di fare presa su parte del pubblico e degli insegnanti.

Nata con lo scopo pratico di migliorare l'insegnamento delle L2, l'**Ipotesi dell'Analisi Contrastiva** si sviluppa completa di presup-

posti psicologici, ipotesi linguistiche e applicazioni glottodidattiche. Vediamoli brevemente.

IN PSICOLOGIA trionfava negli anni Cinquanta il **comportamentismo**. Secondo questa teoria, tutto l'apprendimento, verbale e non verbale, è un processo di **formazione di abitudini**. L'apprendente riceve lo stimolo dall'ambiente, e reagisce: se con la reazione non consegue il successo voluto, desiste; se lo consegue, persevera, e con la ripetizione la reazione diventa abitudine. Quando quello che si deve apprendere è troppo complesso, lo si scompone in unità più semplici, imparandole una per volta. Questa teoria si basa dunque su tre principi generali:

- l'effetto,
- la pratica,
- la scomposizione.

LINGUISTICAMENTE, nell'apprendimento della L1, questo processo psicologico non incontra ostacoli: Tommasina comincia come tabula rasa, riceve l'input, e con l'imitazione e la ripetizione corrette riceve il rinforzo positivo. Nell'apprendimento della L2, **le abitudini della L1** sono già salde, e **interferiscono** con quelle nuove della L2. Lo fanno in due modi: **facilitando l'apprendimento** quando le strutture della L1 sono simili a quelle della L2; e **rendendolo difficile** quando sono diverse (Lado 1957). Ecco dunque tutta una serie di ipotesi linguistiche, elaborate secondo i principi e le tecniche della linguistica strutturale che dominava negli anni Quaranta e Cinquanta (cfr. Fries 1945): mettendo a confronto le strutture delle due lingue in gioco, si possono prevedere le difficoltà, quindi gli **errori**. Per esempio, data la perfetta corrispondenza della L1 e della L2 in (1), il compito di Tommasina italofona sarà facile e l'apprendimento della struttura tedesca veloce. In (2) invece, la differenza renderà il compito più difficile e aumenterà la probabilità di un errore interlinguistico:

	L1	interlingua	L2 di arrivo
(1)	Pierina è contenta.	Pierina ist froh.	Pierina ist froh.
(2)	Pierina ha fame.	Pierina hat Hunger.	Pierina ist hungrig.

LE APPLICAZIONI DIDATTICHE dell'Ipotesi dell'Analisi Contrastiva vengono validate da entrambi i presupposti, psicologici e linguistici. Psicologicamente, la convinzione che la pratica renda perfetti porta alla creazione di esercitazioni che si basano sull'insistente imitazione meccanica del modello. Linguisticamente, vengono selezionate come modello da esercitare soprattutto le strutture che nella L2 sono diverse da quelle della L1.

Senonché, in questa sua versione storica forte, l'Ipotesi non è stata confermata. Linguisticamente, non regge alla prova dei dati, poiché nella realtà non tutti gli errori previsti si verificano, mentre se ne verificano altri non previsti. Questo risulta chiaro da due fatti oggi inconfutabili: (i) le sequenze di sviluppo sono, da una parte, indipendenti dalla L1 di partenza, e dall'altra, simili a quelle dei bambini che imparando la L1 partono come tabula rasa (cfr. cap. 3); e (ii) il ruolo della L1 come fattore di variabilità, almeno per quanto riguarda la grammatica, incide più sulla velocità dell'apprendimento che sul percorso (cfr. § 4.1).

Inoltre, culturalmente più generale ma forse per questo con ancora più forza, l'Ipotesi dell'Analisi Contrastiva viene abbandonata quando, al periodo favorevole allo strutturalismo in linguistica e al comportamentismo in psicologia, ne subentra uno favorevole al creativismo, sia che si trattasse di innatismo razionalista alla Chomsky (1957) o di emergentismo costruttivista alla Piaget (1970). In linguistica, mentre lo strutturalismo, soprattutto quello formalista americano, descriveva le strutture superficiali di una gran varietà di lingue, il generativismo chomskiano sottolineava l'astrattezza delle regole profonde del linguaggio. Queste sono tanto complesse da non potere essere dedotte meccanicamente dall'input, ma vengono ricreate individualmente secondo i principi e i parametri della Grammatica Universale (cfr. § 5.2). In psicologia, anche l'imitazione non è mai meccanica: come il bambino, e diversamente dal pappagallo, Tommasina imita selettivamente in base a quello che sa già e che le serve per imparare ulteriormente, non passivamente quello che le fornisce l'ambiente.

Tuttavia, sia l'aspetto contrastivo dell'Ipotesi, sia quello meccanicistico ad essa associato ritornano nello studio dell'apprendimento della L2 in vario modo.

In primo luogo, l'Ipotesi dell'Analisi Contrastiva, storicamente sconfitta come **tesi esplicativa**, non è mai stata abbandonata come

opzione metodologica (Larsen-Freeman e Long 1991). La contrastività è ripresa, per esempio, nello studio del transfer dalla L1 dall'Ipotesi della Marcatezza Differenziale (cfr. § 4.1), e dal Modello della Competizione (cfr. § 5.3). Inoltre, ne fa largo uso la Grammatica Universale quando discute sulla fissazione dei diversi valori parametrici nella L1 e nella L2 (cfr. § 5.2).

In secondo luogo, dopo essere stata tanto trascurata nell'euforia della scoperta della creatività dell'apprendimento, un po' di meccanicità della ripetizione ritorna adesso in veste diversa. Secondo il connessionismo, per esempio, l'apprendente non costruisce le regole astratte estraendole dall'input e applicandole guidato da una facoltà innata, ma semplicemente registra degli schemi probabilistici notando associativamente le regolarità nell'input, e questi schemi si consolidano con l'uso ripetuto. Ma ci sono anche altre teorie cognitive che oggi prestano dovuta attenzione ai processi automatici (cfr. il Modello di Levelt in §§ 2.2 e 3.5, ripreso dalla Teoria della Processabilità in § 5.6). E per l'automatizzazione, la ripetizione è cruciale. Tommasina l'apprendente e Tommaso l'insegnante intuitivamente concordano: non tutto è creatività.

5.2 Il generativismo

La teoria linguistica formalista per eccellenza che ha dominato la seconda metà del Novecento è il generativismo, elaborato da Noam Chomsky e dai suoi allievi. La presentiamo qui per sommi capi nella versione recente della **GRAMMATICA UNIVERSALE**.

Si tratta di una teoria razionalista, innatista e induttiva. Come teoria linguistica generale, essa vuole spiegare in che cosa consiste e come viene acquisita la conoscenza linguistica, tanto quella generale del linguaggio umano, distinto da ogni altro sistema di comunicazione, quanto quella particolare delle singole lingue, distinte le une dalle altre. Non ha tra i suoi interessi primari l'apprendimento della L2, ma per il suo grande potere descrittivo ed esplicativo è stata applicata in questo campo con notevole successo. Infatti, anche l'interlingua è una lingua naturale da descrivere e da spiegare. In questo senso, anche quando vuole spiegare come venga ottenuta la conoscenza della L2 non indaga tanto il percorso dell'apprendente quanto la facoltà innata che gli permette di percorrerlo. In altre parole, è una *property theory* e non una *transition theory*.

La Grammatica Universale non è affatto una grammatica, né una serie di possibili grammatiche. Per Chomsky e i suoi seguaci, la Grammatica Universale è la **predisposizione genetica** della mente umana all'apprendimento del linguaggio, una matrice biologica che fornisce la possibilità di sviluppo del linguaggio. Come sistema di conoscenze, comprende una serie di universali linguistici. Questi consistono nei principi e nei parametri. **I principi** sono proprietà molto astratte e generali che valgono per tutte le lingue del mondo. Non sono necessariamente tutti presenti in tutte le lingue, ma non sono violati da nessuna lingua. Dunque il linguaggio umano è unico, e non esistono lingue 'selvagge' totalmente diverse le une dalle altre. Ma la Grammatica Universale è anche un sistema non compiutamente definito che lascia alcune proprietà aperte. Queste sono i **parametri**, anche essi uguali per tutte le lingue, ma con un valore che è fissato diversamente da lingua a lingua. Se i principi pongono i limiti della variazione, questa è espressa nei termini dei parametri. Dunque, la grammatica di una lingua particolare è frutto della fissazione dei valori parametrici della Grammatica Universale. Inoltre, mentre **i principi sono innati, il valore dei parametri è appreso in base all'esperienza**. Dunque, l'apprendimento di una lingua particolare consiste nella fissazione dei valori parametrici della Grammatica Universale.

O più compiutamente, l'apprendimento linguistico avviene in tre modi (Cook 1996): l'apprendente deve

- attivare i principi del linguaggio, cioè scoprire in che modo una lingua specifica concorda con i principi universali già presenti nella mente;
- fissare il valore dei parametri, cioè scoprire come questa lingua varia entro i limiti permessi dai principi;
- imparare gli elementi lessicali, ognuno con la sua specificazione del modo con cui si connette alla struttura della frase.

UN ESEMPIO DI PRINCIPIO della Grammatica Universale è quello **della dipendenza dalla struttura**. In nessuna lingua le relazioni sintattiche sono riducibili alla semplice successione delle parole, ma si fondano su una struttura più astratta. Ne consegue che qualsiasi operazione sintattica che riordini gli elementi di una frase è condizionata da tale struttura. Così, date le seguenti frasi:

- (1a) Le chiavi sono sul tavolo.
 (2a) Le chiavi che cercava Piero sono sul tavolo.
 (3a) Le chiavi del cassetto che ha aggiustato il falegname che abita nel paese dove siamo andati ieri sono sul tavolo.
- (1b) Dove sono le chiavi?
 (2b) Dove sono le chiavi che cercava Piero?
 (3b) Dove sono le chiavi del cassetto che ha aggiustato il falegname che abita nel paese dove siamo andati ieri?
- (2c) *Dove sono che cercava Piero le chiavi?
 (3c) *Le chiavi del cassetto dove sono che ha aggiustato il falegname che abita nel paese dove siamo andati ieri?

intuitivamente sappiamo che *le chiavi* in (1a), *le chiavi che cercava Piero* in (2a), e *le chiavi del cassetto che ha aggiustato il falegname che abita nel paese dove siamo andati ieri* in (3a) formano tre raggruppamenti dello stesso tipo (specificamente un sintagma nominale). Tanto è vero che se facciamo una domanda e trasformiamo le frasi affermative in interrogative, le parole dei tre raggruppamenti devono essere spostate tutte insieme, come mostrano (1b)-(3b) che sono grammaticali, e non possono essere separate, come mostrano (2c)-(3c) che sono agrammaticali.

UN ESEMPIO DI PARAMETRO della Grammatica Universale è quello **della testa**. Esso specifica la posizione che nel sintagma occupa la testa in relazione ai suoi complementi. Nelle lingue naturali il parametro della testa può assumere due valori: "testa iniziale" e "testa finale". L'italiano è una lingua con ordine testa-complementi, il giapponese invece è una lingua con ordine complementi-testa. Questo è illustrato nei due esempi seguenti (quello giapponese proviene da Graffi 1994, che a sua volta lo riprende da Kuno 1978), dove compaiono due sintagmi, uno verbale in (4a) e (5a) e l'altro preposizionale in (4b) e (5b):

- (4) Ha lucidato la cornice del quadro.
- (4a) ha lucidato la cornice del quadro
 testa complemento

- (4b) del quadro
testa complemento
- (5) Yuusyoku go hon o yonda.
cena dopo libro/i lessi
[dopo cena lessi un libro/dei libri]
- (5a) hon o yonda
libro/i-ACC lessi
complemento testa
- (5b) yuusyoku go
cena dopo
complemento testa

Considerando insieme l'esempio del principio della dipendenza dalla struttura e l'esempio del parametro della testa, vediamo come da un lato un principio universale strutturi tutte le lingue in sintagmi che contengono una testa e dei complementi facoltativi; dall'altro un parametro stabilisce i due ordini possibili dei costituenti del sintagma in relazione alla testa.

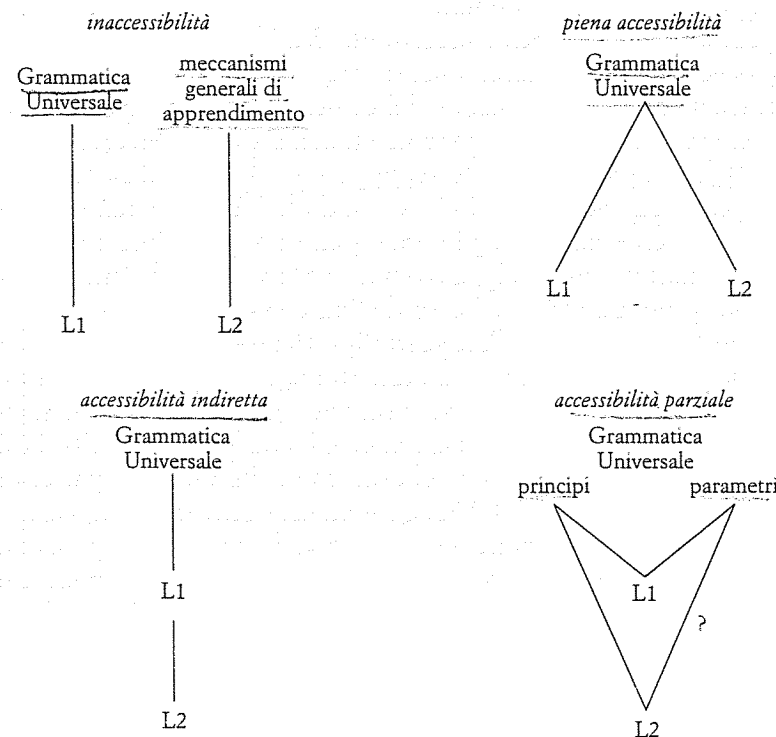
NEL CASO DELL'APPRENDIMENTO DELLA L1, questa teoria dei principi e dei parametri spiega come mai i bambini riescano a imparare l'ordine relativo della testa e dei complementi così in fretta, uniformemente e senza fare errori. Secondo Radford (1990) i bambini anglofoni hanno già fissato il parametro della testa con il valore testa iniziale fin da quando producono enunciati di due sole parole, come mostrano i seguenti esempi:

Cup tea.	[= a cup of tea]
Ball wool.	[= a ball of wool]
Open box.	[= open the box]
Get toys.	[= get my toys]
In there.	[= put it in there]
Out cot.	[= I want to get out of the cot]

Se la Grammatica Universale, innata, indica al bambino che le uniche possibilità per una lingua sono uniformemente testa-iniziale o uniformemente testa-finale per qualsiasi sintagma, il compito è re-

lativamente facile: si tratta solo di fissare il parametro binario nel suo valore appropriato. Non solo, una volta fissato per un tipo di sintagma, vale anche per tutti gli altri. Tra l'altro, questo spiegherebbe anche come mai ne bastano pochi esempi nell'input.

Ma NEL CASO DELL'APPRENDIMENTO DELLA L2? I sostenitori della teoria della Grammatica Universale la accettano più o meno tutti come "teoria delle proprietà", nel senso che a questa espressione abbiamo dato nell'introduzione del capitolo, quindi come teoria adeguata per la descrizione e spiegazione dell'interlingua. Infatti anche l'interlingua è una lingua naturale. Discutono invece vivacemente la rilevanza della Grammatica Universale come "teoria della transizione", e quindi come teoria per la spiegazione dell'apprendimento della L2, e si dividono sostenendo quattro posizioni principali. Le riprendiamo da Mitchell e Myles (1998: 61-62), che le rappresentano come quattro possibilità nelle seguenti figure:



Secondo l'**Ipotesi dell'Inaccessibilità**, la Grammatica Universale non c'entra con l'acquisizione della L2. Dopo avere assolto il proprio compito nell'apprendimento della L1, con l'età si esaurisce. Di conseguenza, per la L2 gli apprendenti devono ricorrere ad altre abilità generali di apprendimento non specificamente linguistiche ma generalmente cognitive. In questo caso, è ovvio che viene presa una netta posizione favorevole su due questioni cruciali: viene affermata l'esistenza di un periodo critico in cui si atrofizzerebbe la Grammatica Universale, e vengono notate le differenze tra apprendimento della L1 e apprendimento della L2 insistendo sul fatto che il risultato finale è diverso. (Cfr. al § 4.3 la discussione relativa all'età come fattore di variabilità nell'apprendimento della L2.)

Secondo l'**Ipotesi della Piena Accessibilità**, la Grammatica Universale c'entra come per la L1. L'esistenza del periodo critico viene negata: l'apprendimento della L1 e l'apprendimento della L2 sono processi praticamente identici, e le differenze che si riscontrano sono attribuite solo alla diversa maturità cognitiva e ai diversi bisogni degli adulti rispetto ai bambini.

Secondo l'**Ipotesi dell'Accessibilità Indiretta**, la Grammatica Universale non c'entra direttamente, ma vi si accede indirettamente attraverso la L1. L'attivazione dei principi del linguaggio avviene una volta sola, e i parametri sono fissati con il valore della L1. Questa è la base di partenza per lo sviluppo della L2. Un'altra fissazione dei parametri non è possibile. Quando la L2 ha i parametri fissati diversamente dalla L1, gli apprendenti non potranno ricorrere alla Grammatica Universale, ma dovranno ricorrere ad altri meccanismi più generali, come nel caso dell'inaccessibilità completa.

Secondo l'**Ipotesi dell'Accessibilità Parziale**, la Grammatica Universale è accessibile in alcuni aspetti ma non in tutti. Per esempio, possono rimanere accessibili i principi, ma può diventare inaccessibile la fissazione di alcuni parametri. La differenza con l'Ipotesi dell'Accessibilità Indiretta sta nel fatto che qui il punto di partenza per l'apprendimento della L2 è la Grammatica Universale, non la L1.

In passato la discussione verteva più sulle prime due ipotesi (è o non è accessibile la Grammatica Universale?). Oggi l'ipotesi più discussa è la quarta (quali componenti della Grammatica Universale sono accessibili e quali no?). Che lo siano i principi è generalmente accettato, dato che gli apprendenti non producono enunciati che li violano. Sull'accessibilità dei parametri e su quali in parti-

colare, invece, si discute parecchio, con risultati incerti. Come trovarne LE PROVE? Come sostenere una di queste quattro ipotesi anziché un'altra?

Metodologicamente, i sostenitori della Grammatica Universale sono guidati dai limiti della teoria. Questa infatti, come è noto, è una **teoria della competenza** linguistica o delle conoscenze astratte, delle rappresentazioni mentali; non è una teoria dell'esecuzione, del comportamento effettivo, dell'abilità di usare queste conoscenze nella comunicazione. Naturalmente, per conoscenza qui si intende quella implicita inconscia, non quella esplicita metalinguistica. Inoltre, la Grammatica Universale è tipicamente una teoria *theory-driven*, che prova o confuta ipotesi elaborate dall'alto, non dal basso in base ai dati. Ne consegue che nella formulazione della teoria in generale, per provare o confutare un'ipotesi, si lavora piuttosto sulle intuizioni dei parlanti nativi (e ne basta uno solo, poiché la competenza nativa è per definizione perfetta e uguale per tutti), anziché raccogliere larghi corpus di dati spontanei. Questi infatti non sono solo pallidi riflessi della competenza ma variano anche in base alle condizioni psicologiche e sociali dell'esecuzione.

Ma nel caso particolare della L2 la competenza dell'apprendente è instabile, non c'è una competenza finale standard, e non possiamo usare come prove le intuizioni del perfetto apprendente della L2 (Cook 1996: 179). Tra le varie tecniche con cui si cerca di ovviare a questo inconveniente, la principale è il test del **giudizio di grammaticalità**. Esso consiste nel sottoporre al giudizio dei soggetti una serie di frasi, che sono in parte grammaticali e in parte agrammaticali, per vedere se le accettano per buone oppure no. Il vantaggio è notevole, perché obbliga i soggetti non solo a considerare esattamente le frasi che servono al ricercatore, ma tra queste a considerarne alcune che violano la Grammatica Universale: rifiutarle vorrebbe dire che questa continua a operare, accettarle che è morta.

Ma non basta: se i soggetti giudicano in accordo con la Grammatica Universale, lo fanno perché ne hanno accesso diretto, o indiretto attraverso la L1? Per deciderlo è necessario considerare apprendenti con L1 che non manifesti il principio in questione. Questo è possibile, poiché non tutti i principi della Grammatica Universale sono presenti in tutte le lingue. A questo proposito, è molto discusso il **principio della soggiacenza** (cfr. tra altri Bley-Vroman *et al.* 1988; Schachter 1989, 1996; Yusa 1999). Purtroppo la soggia-

cenza è un principio molto tecnico di cui esistono parecchie versioni. Per una presentazione migliore rimandiamo altrove (cfr. tra altri Graffi 1994: 241-242, 258-260; Cook 1996: 212-227), limitandoci qui a presentarlo per i sommi capi che interessano la nostra argomentazione. Secondo questo principio, il movimento di un costituente può avvenire attraverso un nodo limitante di un solo tipo. Eccone un esempio inglese, lingua in cui sono nodi limitanti il Soggetto e il Sintagma Nominale (Schachter 1989: 76):

- (6) Sam destroyed a book.
 What did Sam destroy?
 What [_S did Sam destroy *t*]?



- (7) Claire heard that Peter thought that Sam destroyed a book.
 What did Claire hear that Peter thought that Sam destroyed?
 What [_S did Claire hear that [_S Peter thought that [_S Sam destroyed *t*]]]?



- (8) Sam destroyed a book about tulips.
 * What did Sam destroy a book about?
 * What [_S did Sam destroy [_{SN} a book about *t*]]?



Nella notazione formale, S e SN indicano i due tipi di nodi e *t* la traccia dell'elemento spostato. Sia in (6) sia in (7), il movimento ha spostato l'elemento *wh*- dalla fine all'inizio della frase, e in (7) sembrerebbe che il movimento possa essere illimitato, cioè che possa scavalcare qualsiasi cosa. Invece, la agrammaticalità di (8) mostra che il movimento è soggetto a determinate restrizioni. Infatti, mentre in (7), per andare al suo posto, l'elemento spostato passa attraverso 3 nodi che però sono di un solo tipo (S), in (8) passa attraverso due nodi soltanto che invece sono di due tipi diversi (S e SN).

Questo principio della soggiacenza è universale, nel senso che in ogni lingua con movimento *wh*- (come l'italiano e l'inglese), il movimento è limitato da questo principio – anche se poi in lingue diverse può variare che cosa costituisca un nodo. Ma, se una lingua non ha il movimento *wh*- (come il coreano e il giapponese), gli ef-

fetti limitanti della Grammatica Universale non saranno evidenti. Perciò, se gli apprendenti coreani o giapponesi seguono il principio della soggiacenza nella loro interlingua italiana o inglese, questo proverebbe che operano in accordo con le limitazioni della Grammatica Universale, avendone accesso diretto.

Anche nel caso dei parametri, la contrastività tra L1 e L2 è cruciale per determinare quale dei valori parametrici possibili operi nell'interlingua. Per esempio, è stato molto studiato il **parametro del soggetto nullo** (*pro-drop*, in inglese), relativo alla omissibilità o meno del pronome soggetto, che opera in lingue come l'italiano e lo spagnolo, ma non in francese, inglese o tedesco:

parlo	*(I) speak
hablo	*(je) parle
	*(ich) spreche

Come giudicano gli apprendenti italofoeni le frasi dell'interlingua inglese con o senza pronome? E quelli anglofoeni le frasi dell'interlingua italiana senza o con pronome? Non solo, ma che giudizi di grammaticalità dà Tommasina con L1 e L2 che hanno tutte e due lo stesso valore parametrico?

Sia nel caso del principio della soggiacenza, sia in quello del parametro del soggetto nullo, come in altri simili, le risposte degli studi non sono univoche, e dunque **la questione è ancora controversa**.

INSOMMA, l'applicazione della teoria della Grammatica Universale all'apprendimento della L2 offre punti di forza e di debolezza. Prima di riassumerli, è bene ricordare che la teoria della Grammatica Universale non è una teoria dell'apprendimento della L2, ma una teoria generale del linguaggio e delle lingue. Come tale, serve ai ricercatori nel nostro campo solo indirettamente. E lo fa nella misura in cui essi hanno bisogno, per capire il processo di apprendimento, di sapere **che cosa è che si deve apprendere** (Mitchell e Myles 1998: 69).

TRA I PUNTI DI DEBOLEZZA ci sono l'area di interesse della teoria, e la metodologia usata per testarla.

L'**area di interesse** della teoria rimane limitata. Tra i limiti ne nominiamo due, uno fondamentale, sostanziale alla teoria, l'altro più specifico, più contingente.

In primo luogo, come teoria formale della competenza, la Grammatica Universale ha un'idea idealizzata della lingua che program-

maticamente **esclude** dal suo dominio l'**esecuzione**, la produzione linguistica. Questo porta a trascurare due serie di fenomeni: da una parte, i rapporti tra la facoltà specifica del linguaggio e le altre facoltà cognitive più generali che governano l'apprendimento e l'uso della lingua in tempo reale. I sostenitori della Grammatica Universale oggi perlopiù concordano che gli apprendenti adulti, oltre alla facoltà del linguaggio, possano ricorrere ad altre facoltà cognitive più generali per imparare la L2. Come allora distinguere tra apprendimento basato sulla Grammatica Universale e apprendimento basati altrimenti? Per poterlo fare, bisogna trovare degli indicatori di questi due tipi di apprendimento che siano sufficientemente precisi da essere verificabili empiricamente (R. Ellis 1994: 459). Dall'altra, con l'esclusione della produzione, viene esclusa tutta la variabilità che non sia legata al fattore età, che invece abbiamo visto nel quarto capitolo costituisce l'altra faccia, inscindibile, della medaglia, cioè del nostro campo.

In secondo luogo, più contingentemente, la Grammatica Universale **privilegia la sintassi**, e all'interno della sintassi la frase, anche se va acquistando sempre più importanza il lessico. E, persino in sintassi, il centro dei principi e dei parametri ha finora dominato sulla periferia costituita dalle costruzioni marcate, anche se un recente ramo del generativismo, la Teoria dell'Ottimalità (cfr. Archangeli 1997), sta recuperando la centralità della marcatezza. Insomma, gli interessi del nostro campo sono molto più ampi di quelli della teoria formale della grammatica.

Il secondo punto di debolezza della teoria della Grammatica Universale è costituito dalla **metodologia** degli studi, che non convince del tutto, per vari motivi. Molte delle strutture testate sono piuttosto complesse. Se i soggetti violano un universale potrebbero farlo perché le strutture sono al di sopra delle loro capacità, piuttosto che per l'inaccessibilità della Grammatica Universale (White 1989: 61). Inoltre, pare eccessivo l'affidamento accordato ai test dei giudizi di grammaticalità (per una discussione, cfr. Sorace 1996). Questi lasciano qualche dubbio già nel caso dei parlanti nativi, ma in quello degli apprendenti convincono ancora meno. Infatti, specialmente se gli apprendenti sono poco alfabetizzati, poco abituati ai test, e poco inclini alle considerazioni metalinguistiche, le risposte rischiano di essere arbitrarie. Quando le frasi da giudicare sono veramente complesse, come si può essere sicuri che venga testata

proprio la competenza linguistica e non altre abilità di analisi? D'altra parte, una teoria della competenza che programmaticamente esclude la produzione non può poi puntare sui dati dell'esecuzione, ma deve per forza affidarsi ai giudizi di grammaticalità.

IL PUNTO DI FORZA ECCEZIONALE dell'applicazione della Grammatica Universale all'apprendimento della L2 sta nel fatto che la Grammatica Universale offre una solida **base teorica** per analizzare come gli apprendenti imparino le **proprietà formali** della L2. La base teorica a sua volta offre tutta una serie di **ipotesi precise ed empiricamente verificabili**. Scientificamente, questo non è poco.

Infine, nell'altra direzione, vale la pena nominare il contributo dello studio dell'apprendimento della L2 alla teoria linguistica: non è irragionevole considerare che queste ipotesi precise sulle proprietà formali delle interlingue con varie combinazioni di L1 e L2, empiricamente verificabili ed effettivamente verificate, possano a loro volta contribuire alla teoria generale della Grammatica Universale (Schwartz e Tomaselli 1991: 267).

5.3 Il funzionalismo

Diversamente dalla teoria formalista della Grammatica Universale, il funzionalismo non è una teoria omogenea, ma si riferisce piuttosto a un **approccio linguistico generale**. In linguistica, Tomlin (1990) ne distingue quattro filoni: (i) il funzionalismo della scuola di Praga, con enfasi sullo statuto informativo degli elementi della frase (tema-remà) e le loro associazioni con l'ordine delle parole e l'intonazione (cfr. Daneš 1974, Jones 1979); (ii) il funzionalismo europeo rappresentato specialmente da Simon Dik e i suoi collaboratori (Dik 1978), dedicato alla specificazione formale dell'interazione funzionale; (iii) il funzionalismo sistemico, sviluppato da Michael Halliday (1985); e (iv) il funzionalismo americano, che a sua volta è rappresentato da un'ampia serie di indirizzi diversi (cfr. Givón 1979, Slobin 1973, Bates e MacWhinney 1989, ecc.).

Inoltre, diversamente dalla Grammatica Universale e dalle altre teorie formaliste, preoccupate 'solamente' di rendere conto delle qualità formali della lingua senza curarsi di come questa venga usata nella comunicazione reale, le teorie funzionaliste mirano a spiegare proprio questo: **le forme linguistiche sono create, governate,**

limitate, acquisite e usate al servizio delle funzioni comunicative (MacWhinney 1998: 402).

Anche i formalisti ovviamente non negano l'importanza delle funzioni del linguaggio, che usiamo per comunicare le nostre intenzioni agli altri, per tenerci compagnia, per giocare, minacciare, promettere, e così via. Più da vicino, usiamo – di solito – i nomi per riferirci alle cose, e i verbi per riferirci alle azioni; usiamo l'ordine delle parole per distinguere chi fa che cosa:

- (1) Piero accarezza Maria.
- (2) Maria accarezza Piero.

e così via. Ma quello che interessa i funzionalisti è il modo preciso e la misura in cui le funzioni determinano la forma. C'è solo un modo con cui le funzioni determinano le forme, o il rapporto forma-funzione è di vario tipo? È diretto o indiretto? E **non potrebbe essere che le forme**, anche se inizialmente nate in rapporto diretto con le funzioni, **abbiano ormai assunto un'esistenza autonoma?**

Per il formalismo è così: sebbene la lingua espleti molte funzioni utili, le effettive singole forme che assume sono determinate da categorie astratte che non hanno niente a che fare con particolari funzioni o significati. La lingua è specifica della specie umana, che ha una mente capace di elaborare astrattamente categorie grammaticali come 'verbo' e 'soggetto'. Queste categorie non derivano dalla pressione funzionale o concettualizzante, ma sono innate, e la loro elaborazione avviene in un modulo della mente che è separato e autonomo, perché non dipende da altri aspetti della cognizione. Dunque le teorie formaliste, come la Grammatica Universale, sono anche innate e modulari.

Per il funzionalismo, evidentemente, non è così: la mente non è modulare, e opera con categorie linguistiche continuamente soggette al bisogno di esprimere messaggi concettuali e sociali. Dunque **il rapporto forma-funzione è centrale**. Nella sua espressione più forte e limpida, il rapporto forma-funzione è uno-a-uno, e cioè a una funzione corrisponde una sola forma, e a una forma corrisponde una sola funzione. Senonché nelle lingue naturali questo avviene raramente. È invece più comune che il rapporto sia una-a-molte, molte-a-una, e molte-a-molte. Per esempio, la forma attiva e

la forma passiva rappresentano due diverse strutture formali per comunicare la stessa proposizione semantica:

- (3) Amelia ha sbucciato le mele.
- (4) Le mele sono state sbucciate da Amelia.

Qui tutte e due le frasi hanno il verbo *sbucciare*, e questo ha gli stessi argomenti: *Amelia* e *le mele*. Quello che cambia non sono le relazioni semantiche tra il verbo e i suoi argomenti: Amelia è sempre l'agente, e le mele sono sempre il paziente. Cambiano invece le relazioni grammaticali: in (3) *Amelia* è soggetto, in (4) è oggetto; e in (3) *le mele* sono oggetto, in (4) soggetto. Le analisi funzionaliste si chiedono quali siano le condizioni che favoriscono (o forse causano) la selezione tra le due alternative.

Le condizioni che determinano la forma sono di vario tipo. Tradizionalmente sono preminenti quelle di tipo semantico e discorsivo, ma oggi – sotto la spinta di un crescente interesse psicologico – sono studiate anche quelle di tipo cognitivo e persino sociale. Quindi, rispetto alla Grammatica Universale, le teorie funzionaliste hanno **interessi più vasti**. Per esempio, **cognitivamente**, il flusso naturale dell'attenzione è di solito riflesso iconicamente nell'ordine delle parole, per cui il punto di partenza del flusso viene menzionato per primo: *Amelia* prima di *le mele* in (3) e *le mele* prima di *Amelia* in (4). **Semanticamente**, l'agente ha di solito un referente animato, per cui è più probabile che sia l'agente (*Amelia*) che 'fa qualcosa' al paziente (*le mele*), che non viceversa. Inoltre, **linguisticamente**, l'agente si presta meglio di qualsiasi altro argomento a essere il soggetto grammaticale, per cui la frase attiva risulta più naturale, più comune di quella passiva. Questa però può essere usata quando per ragioni discorsive il tema dell'enunciato non è *Amelia* ma *le mele*; se per esempio qualcuno indagasse su che cosa è successo alle mele. Ma quando il discorso capovolge la normale relazione tra l'agente e il paziente mettendo l'agente dopo, deve subentrare la grammatica per evitare che si capisca che 'le mele hanno sbucciato Amelia'. Dunque la grammatica, lungi dal dettare legge, sta al servizio dei principi cognitivi, semantici e discorsivi. Infine, come vedremo meglio a proposito dell'interazionismo in § 5.4, anche **socialmente** la situazione comunicativa può condizionare gli esiti linguistici.

Nell'indagare le relazioni tra la forma e la funzione, **le direzioni dell'analisi possono essere due**. Si può partire dalla forma e chiedersi che funzione codifichi. Per esempio, in (5) la *-e* di *pesche* codifica le funzioni semantiche del numero e del genere, e il pronome *-le* ha la funzione testuale di legare le frasi:

- (5) Sbuccia tre pesche e tagliale a fettine. Poi mettile in una pirofila imburata.

Nell'altra direzione, si può partire dalla funzione e chiedersi in quali forme venga codificata. Per esempio, in italiano la funzione semantica dell'agente può essere codificata formalmente dal soggetto del verbo attivo, come in (3), o dal sintagma preposizionale con il verbo passivo, come in (4). Oppure, la funzione testuale del tema può essere formalmente espletata dalla posizione iniziale, come in (6), o dal clitico iniziale e dall'intonazione, come in (7):

- (6) Le pesche, le hai tagliate troppo sottili.
 (7) Le hai tagliate troppo sottili, le pesche.

L'applicazione dell'approccio funzionalista allo studio dell'interlingua è ovvia (Cooreman e Kilborn 1991): l'apprendimento di una lingua, sia L1 sia L2, ha la sua ragione d'essere nelle circostanze del suo uso nell'interazione comunicativa. Il compito di Tommasina è di scoprire i particolari rapporti forma-funzione caratteristici della L2, e il compito del ricercatore è di scoprire i particolari rapporti forma-funzione *sui generis* che Tommasina usa nei vari stadi dell'interlingua. Non a caso, l'approccio funzionale è quello più usato dagli studi del nostro campo. È quello usato nel Progetto di Pavia sull'apprendimento dell'italiano L2, che abbiamo già nominato in § 1.7, e i cui maggiori lavori sono indicati tra le *Altre letture* in fondo al libro. È anche quello che abbiamo spesso usato noi per presentare le sequenze di sviluppo nel terzo capitolo, che possono essere rivisitate da questo punto di vista.

Tra numerosi modelli funzionalisti, ne presentiamo qui uno specifico elaborato in ambito cognitivista: il **MODELLO DELLA COMPETIZIONE** (*Competition Model*) (MacWhinney e Bates 1989). In quanto funzionalista, questo modello cerca di determinare i complessi

rapporti tra le forme e le funzioni; in quanto cognitivista (cfr. § 5.5), cerca di spiegare l'elaborazione linguistica in tempo reale.

Secondo questo Modello, l'ascoltatore/parlante deve essere in grado di determinare la relazione degli elementi della frase. Per questa elaborazione si serve di una serie di indizi formali. Facciamo l'esempio spesso citato dell'**agentività** (funzione), che può essere espressa da vari indizi (forme):

- l'ordine delle parole,
- l'accordo,
- il caso,
- l'animatezza.

Nella seguente frase, **gli indizi collaborano** l'uno con l'altro, operando simultaneamente in pacifica coesistenza:

- (1) Io lascio Venezia domani in aereo con le tre valigie.

In questa costruzione con il verbo transitivo, (i) tra i quattro elementi candidati alla funzione di agente (*io*, *Venezia*, *aereo* e *valigie*) è probabile che sia il primo menzionato a espletarla piuttosto che i tre successivi; (ii) il sintagma che funge da agente si accorda con il verbo (*io lascio*); (iii) è marcato al nominativo (*io*, e non *me* o *mi*); e, (iv) tra i quattro elementi candidati alla funzione di agente è più normale che sia quello animato a espletarla piuttosto che i tre inanimati.

Senonché, la faccenda non è sempre così pacifica: anziché collaborare, **gli indizi possono trovarsi in competizione** l'uno con l'altro. Sebbene siano universalmente limitati di numero, gli indizi operano con forza diversa sia all'interno di una lingua, sia in lingue diverse. Ne diamo alcuni esempi. Nell'espressione della agentività, in italiano, può cedere facilmente l'ordine delle parole, come in (2) dove l'agente sta all'ultimo posto; e può cedere anche l'animatezza, come in (3)-(4) che hanno per agente un nome inanimato; ma non può mai cedere l'accordo tra il soggetto e il verbo, come in (5)-(7):

- (2) Domani in aereo con le tre valigie parto io.
 (3) L'aereo domani mi porta in Finlandia con le tre valigie.
 (4) Le tre valigie domani mi accompagnano in aereo.

- (5) * Domani in aereo con le tre valigie partono io.
 (6) * L'aereo domani mi porto in Finlandia con le tre valigie.
 (7) * Le tre valigie domani mi accompagna in aereo.

In italiano l'accordo è decisamente l'indizio più forte, perché in caso di conflitto con l'animatezza (8) o con l'ordine delle parole (9) sono questi due indizi che cedono, non quello:

- (8) Gli zaffiri hanno azzannato lo zingaro.
 (9) Lo zingaro hanno azzannato gli zaffiri.

Infatti, in queste frasi che abbiamo scelto apposta strane per confonderci semanticamente, l'assegnazione dell'agentività avviene inequivocabilmente in base all'accordo.

In inglese, invece, per marcare formalmente l'agente, è (quasi) sempre utile l'ordine delle parole (10)-(11), più utile dell'accordo, che è disponibile solo nel caso della terza persona singolare del presente (12). È più utile anche dell'animatezza, che come in italiano è disponibile solo nel caso che la frase contenga la distinzione tra animato e inanimato (13)-(14):

- (10) Andrew is leaving Palermo by plane tomorrow.
 (11) * Is leaving Palermo by plane tomorrow Andrew.
 (12) I hate risotto. I loved tiramisù.
 You hate risotto. You loved tiramisù.
 She hates risotto. He loved tiramisù.
 We hate risotto. We loved tiramisù.
 They hate risotto. They loved tiramisù.
 (13) Bill broke the window.
 (14) The ball broke the window.

Quando c'è conflitto, tuttavia, anche in inglese come in italiano, è l'animatezza che cede, sebbene in inglese lo faccia nei confronti dell'ordine delle parole e non all'accordo:

- (15) The sapphires bit the gipsy.
 (16) The gipsy bit the sapphires.

Infatti, se in italiano (8) e (9) mantengono lo stesso significato, in inglese (15) e (16) lo cambiano (anche se rimane comunque strano).

E ancora, considerando altre lingue, in tedesco l'agente è più utilmente individuato per mezzo del caso, in giapponese per mezzo dell'animatezza, e così via. Succede allora che l'ordine delle parole abbia più forza in inglese che in italiano o in tedesco; l'accordo più in italiano che in inglese o in tedesco, l'animatezza più in giapponese che in italiano o inglese; il caso più in tedesco e in russo che in italiano o inglese, e così via (MacWhinney 1997).

Un indizio è dunque più o meno forte, e quindi utile, nella misura in cui ha le seguenti proprietà:

- affidabilità,
- disponibilità,
- validità nel conflitto.

L'**affidabilità** è data dalla regolarità con cui a una forma corrisponde una funzione, in modo che l'indizio possa portare alla conclusione corretta; la **disponibilità** dalla frequenza con un indizio cui ricorre nell'input; e la **validità** dal rapporto tra il numero di volte in cui un indizio vince sugli altri e il numero di volte in cui si trova in conflitto.

Tutto questo può essere calcolato statisticamente, per cui i rapporti tra le forme superficiali e le funzioni sottostanti possono essere descritti in termini di forza. E siccome competizioni come questa dell'agentività esistono a tutti i livelli di elaborazione, questo vale per l'intera lingua, non solo per la grammatica ma anche per il lessico e la fonologia (MacWhinney 1997: 118). Dunque il Modello della Competizione è di **natura probabilistica**, e viene costruito in base ai dati.

In un primo momento, questo Modello è stato testato con successo esaminando l'esecuzione monolingue di L1 diverse, sia di persone adulte sia di bambini in vari stadi di apprendimento. Un po' come abbiamo fatto noi paragonando la forza degli indizi dell'agentività in italiano e in inglese. Recentemente è stato applicato anche all'interlingua, soprattutto in relazione al ruolo della L1. Vediamone dunque l'**APPLICAZIONE ALL'APPRENDIMENTO DELLA L2**.

Per imparare la L2, Tommasina deve fare due scoperte: prima deve scoprire in quali forme si espletano le funzioni in L2, e poi qual è la loro forza, la forza degli indizi. Poiché il Modello della Competizione si basa su corrispondenze statistiche dedotte dall'in-

put, è ovvio che inizialmente Tommasina, conoscendo solo le corrispondenze della L1, parta trasferendo dalla L1 tutti gli aspetti che possono essere trasferiti. Almeno finché non abbia scoperto probabilità statistiche diverse. Questa è una predizione molto forte che testiamo riportando i risultati di alcuni studi che esaminano, ancora una volta, l'agentività.

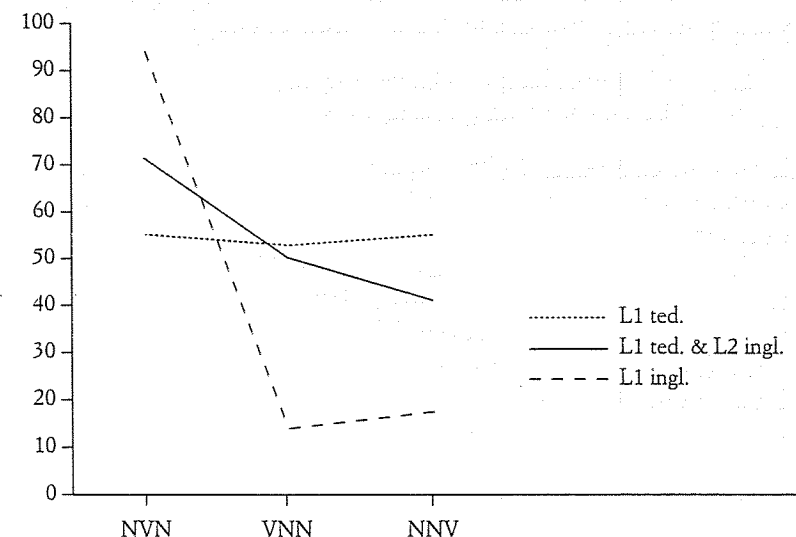
La metodologia usata da questi studi è tipicamente la stessa. Consiste in esercizi di comprensione disegnati in modo da testare la collaborazione e la competizione tra i vari indizi grammaticali. I soggetti sentono delle frasi come le seguenti, che contengono due nomi e un verbo: alcune con vari ordini tra queste tre parole (17)-(19), altre con vari accordi verbali (20)-(23), e altre ancora con varia animatezza dei due nomi (24)-(27):

- | | |
|---|------------------------------|
| (17) NVN | Piero bacia Maria. |
| (18) NNV | Piero Maria bacia. |
| (19) VNN | Bacia Piero Maria. |
| (20) accordo con il 1° nome | I bambini baciano la mamma. |
| (21) accordo con il 2° nome | La mamma baciano i bambini. |
| (22) accordo sia con il 1°, sia con il 2° | Il bambino bacia la mamma. |
| (23) accordo né con il 1° né con il 2° | I bambini bacciate la mamma. |
| (24) 1° e 2° animati | Il cane annusa il gatto. |
| (25) 1° animato, 2° inanimato | Il cane annusa l'osso. |
| (26) 1° inanimato, 2° animato | L'osso annusa il cane. |
| (27) 1° e 2° inanimati | L'osso annusa l'acqua. |

I soggetti devono identificare l'agente, 'chi l'ha fatto' o l'attore nella frase. Alcuni degli studi impongono che lo identifichino velocemente, altri invece misurano anche la velocità con cui vengono date le risposte. Di fronte a un conflitto, quale indizio vince, e con quanta forza? Per esempio, in (21), vince l'ordine delle parole, o vince l'accordo? In (23) quanto forte è l'ordine delle parole? In (26) vince il criterio di animatezza o quello dell'ordine delle parole? Poiché le risposte non sono sempre ovvie ed è questione di interpretazione, si calcolano le percentuali delle identificazioni dell'agente da parte dei soggetti.

Kilborn (1987, ripreso in Cooreman e Kilborn 1991) paragona le reazioni di un gruppo di soggetti tedeschi a due serie di frasi stimolo, una in tedesco L1 e una in inglese L2, con la reazione di un gruppo di soggetti inglesi alla stessa serie di frasi inglesi (che per lo-

ro è L1). La seguente figura mostra i risultati relativi all'ordine delle parole: vediamo subito che i soggetti tedeschi usano strategie di comprensione abbastanza simili nelle loro due lingue (L1 tedesco e L2 inglese), strategie che invece sono decisamente diverse da quelle usate dai soggetti inglesi:



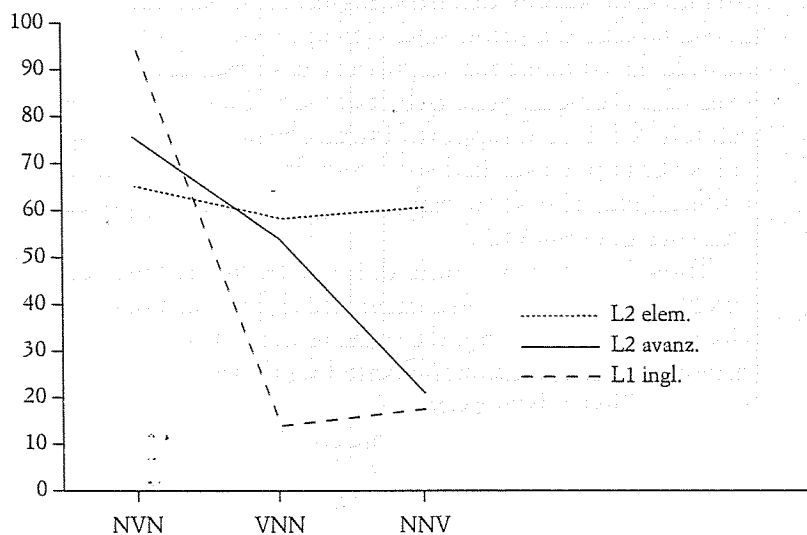
Per i soggetti inglesi testati sull'inglese L1 (linea tratteggiata larga), l'ordine delle parole è un indizio sicuro, dato che essi scelgono come agente il primo nome dell'ordine canonico NVN nel 94% dei casi, nonostante la presenza di indizi competitivi in due terzi delle frasi stimolo. In questo modo viene confermata la forza dell'ordine canonico delle parole per l'inglese, già notata più su, con il suo utilissimo effetto sulla comprensione. Se viene a mancare l'ordine canonico (VNN e NNV), gli inglesi non scelgono come agente il primo nome (le percentuali nella figura sono molto basse) ma scelgono perlopiù il secondo, tenendo in pochissimo conto sia l'accordo sia l'animatezza.

Per i soggetti tedeschi testati sul tedesco L1 (linea tratteggiata fitta), l'ordine delle parole non è un indizio sicuro, visto che, per qualsiasi ordine delle parole (NVN, VNN e NNV), essi scelgono come agente il primo nome in poco più di metà dei casi (l'intera linea è ap-

pena sopra il 50%). Anche quando sono testati sull'inglese L2 (linea piena), l'ordine delle parole rimane sostanzialmente inaffidabile. Però notiamo qualche differenza significativa, che va nella direzione dei soggetti inglesi. Infatti, la sequenza NVN è interpretata come SVO più spesso in inglese (71%) che in tedesco (53%), dunque in misura più simile agli inglesi (94%); la sequenza VNN non è interessante; ma quella NNV di nuovo avvicina l'interpretazione dei soggetti tedeschi nei confronti dell'inglese L2 a quella dei soggetti inglesi.

Insomma, nell'elaborazione delle frasi inglesi, i soggetti tedeschi non usano l'ordine delle parole, come fanno gli inglesi, ma lo fanno più spesso che nell'elaborazione delle frasi tedesche. Non si comportano (ancora) come gli inglesi, ma mostrano una certa sensibilità nei confronti della forza funzionale dell'ordine delle parole inglese come indizio formale di Agentività.

Non solo, il Modello della Competizione predice anche che con l'aumento dell'esposizione all'input, dunque con l'aumento dell'esposizione alla distribuzione statistica dell'associazione tra forme e funzioni, il livello di elaborazione degli apprendenti si avvicina a quello dell'elaborazione dei parlanti nativi. Lo dimostra il seguente grafico, tratto dallo stesso studio di Kilborn (1987), anche questo relativo all'ordine delle parole:



I soggetti tedeschi con livello di competenza elementare in L2 inglese assegnano l'agentività al primo nome con valori costanti intorno al 60%; quelli con livello di competenza avanzata lo fanno con valori più simili a quelli dei parlanti nativi inglesi nel caso di frasi a sequenza NVN (rispettivamente 76% e 94% vs 65% dei principianti) e a sequenza NNV (rispettivamente 20% e 18% vs 61% dei principianti). Nel caso delle sequenze VNN, la mancata differenziazione tra i due gruppi di apprendenti e la notevole resistenza a cedere in direzione dell'inglese anche da parte dei più avanzati viene spiegata con il fatto che l'ordine VSO è frequente nelle forme interrogative tedesche.

Insomma, sembra che le strategie di elaborazione vengano in un primo momento trasferite più o meno **direttamente** dalla L1 all'interlingua, e che poi la forza relativa assegnata agli indizi si avvicini progressivamente ai livelli statistici che essi effettivamente hanno nella L2.

Tuttavia le strategie di elaborazione vengono trasferite anche **indirettamente**. Qui l'esempio viene dagli apprendenti inglesi che imparano il giapponese (Kilborn e Ito 1989, citato in Cooreman e Kilborn 1991). Nell'interpretazione di frasi simili a quelle dello studio precedente, i soggetti inglesi usano la propria strategia inglese dell'ordine delle parole anche per il giapponese. Tuttavia, se si trattasse di un transfer semplice ci aspetteremmo che l'interpretazione avvenisse nel seguente modo:

NVN interpretato come SVO
 NNV interpretato come OSV
 VNN interpretato come VOS

e cioè nello stesso modo in cui gli inglesi lo fanno in L1 (si ricordino, negli ultimi due grafici, i valori alti dell'identificazione dell'agente con il primo nome per NVN, e quelli bassi per NNV e VNN – il che vuol dire che in questi due ultimi casi gli inglesi prendono per soggetto il secondo nome). Senonché, i soggetti inglesi interpretano NNV secondo l'ordine canonico giapponese SOV, e NVN e VNN a caso – anche se non si comportano ancora come i giapponesi, che si servono poco dell'ordine canonico delle parole a tutto favore degli indizi di animatezza e, quando disponibili, della morfologia. Questa interpretazione degli inglesi avviene perché, a-

bituati a usare l'ordine delle parole, ne tengono conto anche in giapponese, ma trasferiscono solo la strategia di interpretazione basata sull'ordine delle parole, non l'effettivo ordine delle parole inglese. Una volta capito, abbastanza presto, che l'ordine basico giapponese è SOV, ne tengono conto finché non capiscono anche che in giapponese ha minore forza di altri indizi, quali l'animatezza e la morfologia. Dunque **il trasferimento dalla L1 alla L2 riguarda le strategie non le forme.**

Infine, pare che alcune strategie di interpretazione delle frasi siano più universali di altre. Più precisamente, in sintonia con l'aspetto funzionalista del Modello della Competizione, quelle basate sul significato e sulla pragmatica sarebbero più universali di quelle basate sulla grammatica. Per esempio, Gass (1987) dimostra che gli apprendenti inglesi di italiano L2 trasferiscono meno la loro strategia sintattica dell'ordine delle parole, di quanto gli apprendenti italiani di inglese L2 non trasferiscano la loro strategia lessico-semantica dell'animatezza. Infatti, Bates *et al.* (1984) ipotizzano che l'italiano sia una lingua più semantica dell'inglese, poiché nel determinare le relazioni all'interno delle frasi, gli italiani monolingui – una volta escluso l'accordo – si affidano maggiormente degli inglesi monolingui al significato degli elementi lessicali. Nominando anche altri studi su altre lingue, Gass (1996: 335-336) conclude (i) che le strategie basate sul significato e sulla pragmatica hanno più probabilità di essere trasferite di quelle basate sulla grammatica; ma anche (ii) che Tommasina prima cerca corrispondenze con la propria L1, e solo quando non le trova ricorre a una prepotenza universale: quella di usare il significato piuttosto della grammatica per interpretare le frasi.

La maggior parte degli studi empirici per validare il Modello della Competizione verte finora sulla **comprensione**, ma il Modello offre la possibilità di un'analisi equivalente anche per la **produzione** (MacWhinney 1997). Il processo di produzione di una frase implica l'attivazione di una serie di funzioni da esprimere. Queste funzioni poi competono per l'associazione con una serie di forme. Il Modello vede la produzione di ogni frase come il risultato della competizione tra le forme espressive alternative. In questa competizione il successo è determinato dall'affidabilità della forma. Nella produzione l'affidabilità è definita come la probabilità condizionale di potere usare la forma X quando si ha un'idea Y. Per esempio,

in inglese la preposizione *to* è una marca affidabile dell'oggetto indiretto (28). Tuttavia, il dativo con la preposizione compete con la costruzione del doppio oggetto (29). La determinazione di quale forma alternativa vincerà di solito dipende dalla presenza di altri indizi. In questa particolare competizione, di solito vince il doppio oggetto quando come ulteriore indizio il dativo è pronominale (30):

(28) She sold the house to her brother.

(29) She sold her brother the house.

(30) She sold him her house.

Ma l'applicazione del Modello della Competizione alla produzione in L2 deve ancora attendere.

INSOMMA, il **PUNTO DI FORZA** maggiore dell'intero approccio funzionalista è l'**ancoraggio della lingua al mondo reale** ottenuto con il tentativo di determinare il rapporto forma-funzione in base a fattori pragmatici, semantici, cognitivi e psicologici. Il fatto, per esempio, che normalmente il soggetto della frase (un elemento linguistico) sia anche il tema del discorso, l'informazione data, l'agente, una persona definita, e il punto di partenza psicologico di quello che si vuol dire (elementi del mondo) riflette vere relazioni del mondo in cui viviamo. Questo non è di poco conto.

Applicato al nostro campo, **il funzionalismo ha contribuito moltissimo allo studio dell'interlingua** come sistema, soprattutto di quella iniziale dei primi stadi dell'apprendimento della L2. Infatti, quando la competenza linguistica è scarsa, le considerazioni semantiche e pragmatiche del lessico dominano su quelle grammaticali (cfr. § 3.1), e il rapporto forma-funzione è più trasparente. Relativamente poco studiati sono stati finora gli stadi più avanzati dell'interlingua, che sono caratterizzati dallo sviluppo di complesse strutture grammaticali.

Tuttavia, insito nel punto di forza del funzionalismo, c'è anche il suo **PUNTO DEBOLE**. Contrariamente al formalismo, che attribuendo alla lingua un modulo indipendente non ha bisogno di alcuna validazione esterna, **il funzionalismo linguistico ancorato al reale deve essere validato dalla psicologia** (MacWhinney 1998: 411). In altre parole, se non ci si limita alla sola competenza, ma ci si indirizza specificamente all'esecuzione, sono gli psicolinguisti che devono poi dimostrare come Tommasina, parlante e ascoltatrice, si comporti du-

rante l'effettiva elaborazione linguistica in tempo reale (cfr. il cognitivismo in § 5.5). Questa validazione del funzionalismo da parte degli psicologi spesso manca. Il rapporto forma-funzione rimane perciò più intuito che provato.

Da questo punto debole dell'approccio funzionalista in generale è esente il Modello della Competizione, che è appunto un modello psicolinguistico dell'esecuzione. Il PUNTO DI FORZA di questo Modello è la possibilità di essere testato su ipotesi molto precise, e in questo rispetto assomiglia ai modelli basati sulla Grammatica Universale. Inoltre, riesce a spiegare alcuni aspetti importanti dell'apprendimento linguistico che nessuna teoria può ignorare. Tra questi figurano preminenti (i) il ruolo dell'input e delle sue regolarità statistiche, (ii) l'effetto della L1, e (iii) il modo graduale di avvicinamento alla L2.

D'altra parte, i PUNTI DEBOLI non mancano. Ne nominiamo tre. In primo luogo, il Modello trascura molti aspetti, tra cui importantissima è la produzione. In secondo luogo, a parte il calcolo probabilistico con cui Tommasina deduce dall'input gli elementi da imparare, rimangono oscuri i meccanismi cognitivi della comprensione. In terzo luogo, metodologicamente, sembra eccessiva la fiducia accordata ai compiti interpretativi finora prevalentemente usati per testare il Modello. Infatti, viene privilegiata l'elaborazione di frasi artificialmente asettiche, mentre l'apprendimento linguistico è risultato dell'elaborazione di enunciati contestualizzati nel reale. Questo divario tra artificio e realtà risulta particolarmente discutibile quando molte delle frasi sottoposte a giudizio interpretativo sono a dire poco 'strane'.

5.4 L'interazionismo

Funzionalismo e interazionismo hanno parecchio in comune. Come il funzionalismo, anche l'interazionismo è un **approccio teorico** più che una teoria specifica. Inoltre, tutti e due questi approcci sono di natura empirista e *data-driven*, e mirano a spiegare l'apprendimento linguistico mettendo in relazione causale il rapporto forma-funzione con lo scopo e la situazione comunicativa. Da questo punto di vista, l'interazionismo è in effetti un tipo di funzionalismo sociale (cfr. §§ 5.3 e 5.5).

Tuttavia, li teniamo separati perché funzionalismo e interazionismo presentano almeno tre differenze, la prima più sostanziale, le altre due più contingenti. La prima differenza, sostanziale, è che ognuno dei due approcci mette a fuoco più specificamente uno dei due poli di questa relazione causale. Mentre il funzionalismo mette a fuoco maggiormente il rapporto forma-funzione, l'interazionismo mette a fuoco maggiormente l'interazione comunicativa. Una seconda differenza, più contingente, è che mentre finora il funzionalismo è stato applicato al nostro campo sia come *property theory* per l'interpretazione degli stadi dell'interlingua, sia come *transition theory* per l'interpretazione del passaggio da uno stadio all'altro, l'interazionismo verte soprattutto su questo secondo aspetto dello sviluppo. Una terza differenza, anche questa contingente, è che mentre finora il funzionalismo si è occupato poco e con scetticismo delle applicazioni didattiche (Mitchell e Myles 1998: 120), l'interazionismo se ne è occupato parecchio e con piena convinzione nell'efficacia di un intervento.

In §§ 2.1 e 4.2 abbiamo già parlato della negoziazione dell'input, e ne abbiamo affermato l'importanza prima per la comprensione, e poi per l'apprendimento. Ma l'abbiamo fatto considerando **la negoziazione durante l'interazione come una variabile dell'input**. Infatti **l'input non è tutto uguale: può essere più o meno abbondante, più o meno contestualizzato, più o meno calibrato sulla competenza dell'apprendente, più o meno modificato monologicamente o – appunto – negoziato, e così via**. Anche se non ci siamo dilungati a discutere gli studi sempre più numerosi che tentano di trovare (e spiegare) correlazioni significative tra il variare dell'input e il variare dell'apprendimento, la prospettiva con cui ne abbiamo discusso è quella della variabilità. Ne ripariamo adesso qui tra le teorie perché, logicamente precedente alla considerazione dei particolari della variabilità dell'ambiente linguistico, è bene chiarire in generale il ruolo dell'ambiente linguistico nell'approccio interazionista, ma non solo in quello.

Discutiamo dunque brevemente **IL RUOLO DELL'AMBIENTE LINGUISTICO**. Nessuna teoria nega che l'input sia essenziale per l'apprendimento della L2. Tuttavia, uno dei punti più controversi del nostro campo, prima ancora della discussione sulla qualità e quantità ottimale dell'input, è se oltre all'input occorra dell'altro. In altre parole, se è fuori discussione che l'input è necessario, si discute invece molto se sia anche sufficiente.

Per la Grammatica Universale chiaramente l'input non è sufficiente, tanto è vero che in questa teoria la causa determinante dell'apprendimento linguistico è una facoltà innata specificamente linguistica, una predisposizione genetica, detta – appunto – Grammatica Universale. L'input è necessario, ma il suo ruolo è ridotto a catalizzatore dell'apprendimento. Per dirla con una metafora, il seme diventa pianta perché è programmato geneticamente per diventarlo; l'ambiente in cui cresce (terra, acqua, sole, ecc.) è necessario ma solo per fare scattare i meccanismi genetici, senza i quali non ci sarebbe crescita – o meglio, senza i quali ci sarebbe crescita selvaggia, indiscriminatamente in tutte le direzioni. Per l'interazionismo puro, invece, l'input è non solo necessario ma anche sufficiente. Terra, acqua, sole, ecc. con la loro azione congiunta determinano la crescita del seme. Dunque l'input causa l'apprendimento. In questo modo si ripropone l'antica controversia di Aristotele e Platone, Cartesio e Hume, tra razionalismo ed empirismo, tra natura e cultura, tra innatismo e ambientalismo.

In realtà, i sostenitori di una teoria ambientalista dell'input così radicale sono pochi. Più che i linguisti tendono ad esserlo gli psicologi: oggi lo sono i connessionisti (cfr. Elman *et al.* 1996); negli anni Cinquanta e Sessanta lo erano i comportamentisti, per i quali l'input era tutto, ma è stato proprio l'estremismo della loro posizione che ha finito per squalificarli (cfr. § 5.1). All'inizio di questo capitolo, abbiamo già notato che anche gli empiristi classici non negano affatto che la mente abbia delle strutture innate, ma negano solo che queste pongano dei limiti alle possibilità formali delle conoscenze da acquisire. Oggi, l'antica controversia tra natura e cultura continua, ma è meno polarizzata: tutte e due le posizioni ragionevolmente concordano che in gioco ci sono sia il patrimonio genetico sia l'ambiente. Esse si contrappongono sostenendo l'una che sia più importante la natura, il patrimonio genetico, la Grammatica Universale, ecc., l'altra che sia più importante la cultura, l'ambiente, l'input, ecc. Oppure, in altre parole, le due posizioni si contrappongono assegnando all'input un ruolo diverso, quella innatista da catalizzatore, e quella ambientalista da formatore del processo di apprendimento linguistico.

Se è solo questione di enfasi, perché si continua a discuterne così animatamente? Si può trovare una risposta nei risvolti pratici che la controversia porta con sé (Bates *et al.* 1998). Dal privilegio ac-

cordato a uno dei due poli anziché all'altro conseguono due prospettive diverse nell'affrontare il nostro campo, e due atteggiamenti diversi nei confronti dell'intervento applicativo. Da una parte, se la causa prima dell'apprendimento linguistico è il patrimonio genetico invariabile, è ovvio che la Grammatica Universale punti tutta sull'invariabilità, trascuri l'input, e disperi di potere intervenire con l'insegnamento per evitare cattivi risultati e garantirne di buoni (Cinque 1991). Dall'altra parte, se la causa prima dell'apprendimento della L2 è l'ambiente linguistico, non sorprende che l'ambientalismo cerchi di provare questa potenza dell'input prendendone in seria considerazione la variabilità, e soprattutto cercando di dimostrare che c'è spazio per l'intervento. L'input linguistico di un certo tipo è migliore? Per i razionalisti questa è una domanda di nessun conto. Per gli empiristi è di vitale interesse.

Tra le numerose variabili dell'ambiente, l'interazionismo (lo dice la parola) privilegia l'input interattivo, quello della conversazione quando apprendente e interlocutore, intenti alla comunicazione, insieme ne negoziano i contenuti. E ritorniamo così alle variabili già brevemente discusse in §§ 2.1 e 4.2. Non le riprendiamo qui, se non per presentare le conclusioni a cui è arrivato Long (1996: 451-452) dopo anni di impegnata verifica dell'Ipotesi Interazionista, basata non solo sui risultati delle sue ricerche, ma anche sulla recensione delle più importanti di questa area:

La negoziazione del significato, specialmente quella che provoca modifiche interazionali da parte del parlante nativo o di un apprendente più competente, facilita l'apprendimento della L2 perché connette in modo produttivo l'input, le capacità interne dell'apprendente, tra cui specialmente l'attenzione selettiva, e l'output.

La negoziazione del significato implica per definizione frequenze più dense del solito di parlato semanticamente contingente da parte del parlante nativo. Tale parlato a sua volta implica frequenze più dense del solito di forme contingenti usate nelle ripetizioni, estensioni, riformulazioni, ecc. Tutto questo rende le forme ancora più salienti di quanto non facciano le modifiche del *foreigner talk*, quindi più facilmente notabili e apprendibili. Inoltre, ogni tentativo di incorporamento nell'interlingua di queste forme appena notate nell'input può essere testato nell'output immediatamente, provocando a sua volta

una reazione positiva o negativa da parte del parlante nativo. Ne diamo un esempio inglese di Pica (1994, citato in Gass 1997: 112):

- | | |
|-------------------------|--|
| (1) <i>apprendente:</i> | The windows are crozed. |
| <i>parlante nativo:</i> | The windows are what? |
| <i>apprendente:</i> | Closed. |
| <i>parlante nativo:</i> | Crossed? I'm not sure what you're saying here. |
| <i>apprendente:</i> | Windows are closed. |
| <i>parlante nativo:</i> | Oh, the windows are closed, oh, OK, sorry. |

Qui l'effetto positivo della negoziazione è evidente.

Tuttavia rimangono due problemi fondamentali, legati l'uno all'altro, uno da parte di Tommasina, e uno da parte del ricercatore. Il primo: potendo scegliere quello che vuole mettere a fuoco, Tommasina ha preferenze riguardo all'input che sono per il momento inscrutabili, come mostra il seguente scambio intercorso tra un mio amico anglofono, mio fratello e me:

- | | |
|---------------------|---|
| (2) <i>Gregory:</i> | Se la terrazza è meno di due metri la gente non si usa. |
| <i>Camilla:</i> | Non si usa. |
| <i>Alberto:</i> | La gente non la usa. |
| <i>Gregory:</i> | No no, la gente non si usa. |

Qui, le riformulazioni formalmente corrette dei due parlanti nativi vengono totalmente ignorate dall'apprendente a favore del significato? Parrebbe di sì, ma non possiamo esserne sicuri (cfr. Mackey *et al.* in stampa). Il secondo problema sta nel passaggio dalla percezione all'apprendimento. Se il ricercatore non è in grado di sapere esattamente che cosa dell'input viene percepito, **il nesso causale sfugge**.

Infatti, Long stesso, nella citazione che abbiamo appena dato, parla di **facilitare** l'apprendimento della L2 non di causarlo, e poi prosegue (1996: 453) con una nota di grande cautela: l'ipotesi interazionista è ancora un misto di

- risultati più o meno stabilmente acquisiti riguardo all'apprendimento della L1 più che della L2;
- interpretazioni altamente inferenziali;
- speculazione.

Dunque siamo ancora agli inizi, per cui è prematuro attribuire relazione causale sia alle variabili dell'input sia a quelle dell'esperienza conversazionale di Tommasina.

RICAPITOLANDO, l'interazionismo, in quanto parte dell'approccio ambientalista, contrasta con l'approccio mentalista. Mentre il mentalismo assegna all'ambiente linguistico il ruolo minimo di un catalizzatore, e quindi lo trascura, l'interazionismo gli assegna un ruolo massimo, quindi lo pone al centro dei propri interessi. Con le loro diverse focalizzazioni, approcci teorici diversi contribuiscono a chiarire aspetti diversi del complesso fenomeno dell'apprendimento della L2. La loro validazione non viene dalla focalizzazione che privilegiano, ma da come la affrontano, dalla qualità e utilità dei risultati cui arrivano.

L'interazionismo, inteso come attenzione all'ambiente linguistico in generale e in particolare all'input negoziato interattivamente con l'interlocutore, ha **fondamentalmente DUE PUNTI DI FORZA**. Primo, quello più generale di avere portato **la variabilità al centro del dibattito teorico**; e secondo, quello più specifico di offrire – se non ancora la certezza – **almeno la speranza di potere fondare su questa variabilità le applicazioni didattiche** (cfr. § 4.2). Infatti chi, come R. Ellis (1999: 30-31), preferisce l'interazionismo al mentalismo è spesso motivato dalla convinzione che questo approccio ottenga la sua principale validazione dalla possibilità di tradurre i risultati in efficaci proposte applicative. Dal punto di vista teorico, il **PUNTO DI DEBOLEZZA** principale è l'aspetto ancora speculativo di gran parte delle ipotesi avanzate.

5.5 Il cognitivismo

Come il funzionalismo e l'interazionismo, anche il cognitivismo è **un approccio generale, non una teoria specifica**. Inoltre, come l'interazionismo, anche il cognitivismo è già stato nominato in più parti nelle pagine che precedono. In primo luogo, dal punto di vista dell'interpretazione teorica, sono cognitivisti il Modello di Levelt, che abbiamo prima adattato all'ascolto (cfr. § 2.2) e poi presentato per il parlato (cfr. § 3.5), il Modello Multidimensionale ZISA (cfr. §§ 3.2, 4.2 e 4.4) e il Modello della Competizione (cfr. § 5.3); ed è

cognitivista anche il Modello della Processabilità che discutiamo più avanti (cfr. § 5.6). In secondo luogo, dal punto di vista della variabilità, tra le caratteristiche personali trattate, interessano la cognizione l'intelligenza, l'attitudine e lo stile cognitivo (cfr. § 4.3); e tra le strategie di apprendimento, sono cognitive alcune delle più importanti (cfr. § 4.5). Se riprendiamo qui il cognitivismo, non è per aggiungere altri modelli specifici, ma per chiarire, all'esterno, il posto che occupa nel nostro campo, e per mettere, al suo interno, nel giusto rilievo questa materia sparsa.

Prendiamola alla larga. Il cognitivismo è la parte della psicologia che interessa la mente. Studiando **la natura delle attività e dei processi mentali**, il cognitivismo studia fenomeni come l'attenzione, la consapevolezza, la memoria, la percezione, e ovviamente la lingua. Dunque, essendo la lingua un fenomeno mentale, in un senso molto generale, tutta la linguistica è cognitiva.

In questo senso generale è certamente cognitivista il **generativismo** chomskiano (Tomasello 1998: 477), tanto che Chomsky può essere considerato uno dei primi promotori del cognitivismo moderno (Bechtel *et al.* 1998: 4), in opposizione al comportamentismo – l'imperante teoria psicologica anti-cognitivista degli anni Cinquanta e Sessanta (cfr. § 5.1). Senonché, detto questo, siamo di fronte a un **paradosso** di fondo. Una volta teorizzato il cognitivismo linguistico contro il comportamentismo, Chomsky e i suoi colleghi abbandonano proprio la parte più specificamente cognitiva dell'impresa teorica: quella di spiegare l'esecuzione, cioè le attività e i processi mentali non tanto della conoscenza linguistica quanto dell'uso linguistico. Infatti, programmaticamente, i generativisti non solo si limitano alla competenza e ne rendono conto in termini esclusivamente formali (cfr. § 5.2), ma si vantano anche di non cercare alcuna plausibilità e validazione psicologica per le loro spiegazioni, accontentandosi che queste abbiano una loro coerenza interna. Quindi, in un senso più specifico, il generativismo non può affatto dirsi una teoria cognitivista. È invece una teoria linguistica, poiché intende la mente modularmente e separa le capacità linguistiche da quelle cognitive, usando solo le prime e non le seconde per spiegare la lingua.

Nello stesso senso generale, è cognitivista anche il **funzionalismo**, e lo è a maggiore ragione del formalismo di derivazione chomskiana. Infatti, mentre la linguistica formalista analizza le lingue naturali nei

termini delle loro formule matematiche tenendo conto solo della competenza, la linguistica funzionale lo fa nei termini delle loro funzioni anche psicologiche partendo proprio dall'esecuzione (cfr. § 5.3). Senonché, in pratica, in un senso più stretto, non tutto il funzionalismo viene detto cognitivo. All'inizio di § 5.3 abbiamo già visto che di teorie funzionaliste ce ne sono di vario tipo. Da una parte, sarebbe un po' tirato dire che è cognitivo in senso stretto il funzionalismo pragheso o quello sistemico di Halliday, per esempio; dall'altra, il Modello della Competizione è insieme funzionalista e chiaramente cognitivista. Questa divisione entro il funzionalismo esiste perché di funzioni la lingua ne ha tante, di tanti tipi. Ma, come le varie funzioni non sono facilmente classificabili in una nitida tipologia, così non lo sono neppure i vari tipi di funzionalismo. È quindi una questione di enfasi. Per esempio, la funzione del soggetto è più linguistico-sintattica della funzione dell'agentività, che è più cognitivo-semantic; a sua volta la funzione dell'agentività è meno sociale della funzione dell'interlocutore durante la conversazione. Dunque esiste un funzionalismo più prettamente linguistico, uno più sociale e uno – appunto – più cognitivo. Di questi tre funzionalismi, solo i primi due verrebbero detti tali, il terzo dovrebbe essere il cognitivismo. Detto questo, però, per confondere ulteriormente una faccenda già complessa e parecchio ingarbugliata, è anche vero che molto funzionalismo linguistico usa categorie cognitive...

Lasciando così perdere il senso generale, per **cognitivismo** si intende un approccio teorico che mira a rendere conto del linguaggio umano in accordo con quello che si sa della mente e del cervello, cioè di come mente e cervello **operano** (Lakóff 1990: 40, citato in Serra Borneto 1993). Anche se la definizione rimane ancora ampia, c'è dunque un'enfasi specifica che la limita: **l'elaborazione linguistica**, il *processing*.

In sintonia con questa dimensione sostanziale delle operazioni mentali, ce n'è un'altra che caratterizza il cognitivismo: **la metodologia**, che è perlopiù sperimentale. Non avendo accesso diretto alla mente, i processi mentali sono individuati sperimentalmente registrando le reazioni dei soggetti a specifici stimoli costruiti appositamente per testare esattamente quello che serve per dimostrare l'ipotesi da cui si è partiti. Nel secondo capitolo, abbiamo già accennato ai problemi di analisi dell'ascolto. Per esempio, per provare che durante l'ascolto la comprensione delle parole avviene per

pezzi, e cioè che le loro proprietà semantiche, sintattiche e fonologiche non sono recuperate simultaneamente ma in rapidissima successione, si è lavorato sperimentalmente in laboratorio: così sappiamo che in L1 alcuni indicatori elettrofisiologici dei processi di recupero semantico precedono di circa 100 millisecondi gli indicatori dei processi di recupero fonologico (Van Turenhout *et al.* 1997, citato in Bock e Garsney 1998). Ne consegue che negli esperimenti gli elementi linguistici di stimolo sono spesso abbastanza strani, a volte addirittura artificiali. Non deve sorprendere perciò che, per chi non è addentro alla materia e non le interpreta come una minuscola tessera di un complesso mosaico, le analisi dei cognitivisti possano a volte sembrare – individualmente – insieme astruse per metodo e banali per risultato. Questo è spesso il destino delle prove sperimentali, per altro necessarie, che gli esperti cercano per validare i propri modelli formali.

Senonché, per indicare ancora una volta che, nel nostro campo in generale, i confini non sono (quasi) mai netti, e che, qui in particolare, la matassa è parecchio ingarbugliata, è anche vero che l'approccio cognitivista non si serve sempre di metodologie sperimentali. Per esempio, la Teoria della Processabilità che vedremo in § 5.6 è insieme cognitivista e *data-driven*, e deduce i processi mentali indirettamente analizzando il prodotto. A questo proposito, sono molto utili i **lapses** (cfr. Poulisse 1999). Eccone due esempi, presi da Bock e Levelt (1994):

- (1a) He was handing her some cauliflower.
- (1b) He was handing her some broccoli.
- (1c) He was handing her some pillows.
- (1d) * He was handing her some beautiful.

- (2a) You ended up ordering some fish dish.
- (2b) You ordered up ending some fish dish.
- (2c) * You ordering up ended some fish dish.

Qui il lapsus che scambia *cauliflower* (1a) con *broccoli* (1b) ci fa capire che nella produzione del parlato (cfr. § 3.5), la selezione del lemma porta con sé, oltre all'informazione semantica, anche della preziosa informazione grammaticale riguardo alla classe morfologica (nome, verbo, ecc.). Infatti, lo scambio più comune è, non solo tra

due lemmi semanticamente affini, ma anche morfologicamente appartenenti alla stessa classe – tanto che, come lapsus di (1a), (1c) e ancora di più (1d) risultano altamente improbabili. Similmente, il lapsus che scambia (2a) con (2b) ci fa capire che i morfemi flessivi vengono sistemati separatamente dal loro morfema radice. Infatti, se fossero sistemati insieme il lapsus consisterebbe in un semplice scambio di parole, e produrrebbe (2c), che invece è improbabilissimo.

INSOMMA, che cosa ha in comune tutta la materia cognitivista sparsa nel libro? Riguardo all'apprendimento della L2, certamente il fatto che ponga l'accento principale **sull'apprendimento** come *transition theory*, sull'acquisizione di informazione nuova, **piuttosto che sulla L2** come *property theory*. Poi, che le teorie cognitiviste tendano a rappresentare **soprattutto l'elaborazione in tempo reale**. Quindi con il cognitivismo si parla di attività, di operazioni, di strategie, di regole di apprendimento, piuttosto che di regole linguistiche. Quindi si può parlare anche di abilità procedurali come il controllo, l'automatizzazione e la memorizzazione.

Dunque, le teorie cognitiviste oggi sono molto varie e produttive e il loro **PUNTO DI FORZA** principale è che esse **allargano il nostro campo** per includere aspetti importanti che le teorie più strettamente linguistiche tendono a escludere.

Inoltre, diversamente dalle teorie linguistiche che intendono la mente modularmente e separano le capacità linguistiche da quelle cognitive, le teorie cognitiviste **ambiscono a spiegare il linguaggio solo con le capacità cognitive della mente**. In linea di principio, una teoria che riesce a spiegare gli stessi fenomeni senza ricorrere a un modulo speciale per farlo è migliore di una teoria che invece deve postularlo. Dunque anche per l'apprendimento della L2 l'approccio cognitivista potrebbe essere migliore di quello linguistico. Tuttavia, da questo punto di vista è una **DEBOLEZZA** il fatto che non riesca (ancora?) a spiegare tutti i fenomeni del nostro campo.

Quali sono i processi cognitivi che determinano l'apprendimento linguistico? La domanda è complicata perché bisogna dipanare la matassa dell'apprendimento in generale da quello linguistico in particolare. Inoltre, è complicata ulteriormente dal fatto che mancano, o non sono facilmente reperibili, descrizioni indipendenti (cioè non-linguistiche) dei principi cognitivi che potrebbero essere pertinenti all'apprendimento linguistico. Questo obbliga i linguisti

a sviluppare la propria terminologia e formulare i propri principi a livello linguistico, senza validazioni psicologiche o neurologiche. Se non troviamo principi cognitivi indipendenti dalla lingua, può essere ugualmente utile formulare almeno principi "linguo-cognitivi", poiché questi saranno comuni a tutte le lingue. Nel prossimo paragrafo consideriamo un'ultima teoria che, appunto, sembra in grado di abbinare in modo molto preciso aspetti cognitivi e aspetti linguistici.

Così, **gli approcci linguistici e gli approcci cognitivisti rimangono complementari**, per cui in definitiva ha poco senso chiedersi quale sia il migliore. Nel nostro campo ci serve capire sia lo sviluppo della competenza linguistica come sistema (area di primario interesse della linguistica), sia lo sviluppo dell'abilità di elaborare la L2 durante l'uso (area di primario interesse della psicologia cognitivista).

5.6 La processabilità

Diversamente da tutte le altre teorie discusse finora, che sono prima di tutto teorie generali poi applicate all'apprendimento della L2, la **TEORIA DELLA PROCESSABILITÀ** è proprio una teoria dell'apprendimento della L2. Infatti è stata formulata specificamente per spiegare le sequenze di sviluppo dell'interlingua, anzi le **sequenze di sviluppo delle abilità procedurali che permettono le sequenze dell'interlingua**. Tuttavia, diversamente dalle teorie cognitiviste, che privilegiano l'apprendimento più in generale, questa Teoria ha una solida base linguistica che le permette di formulare ipotesi linguistiche più precise. Queste ipotesi, rispetto alla teoria della Grammatica Universale, che è una teoria linguistica generale e non ha tra i suoi interessi primari l'apprendimento di una L2, sono chiaramente più limitate; e rispetto a quelle del funzionalismo, sono formalmente più rigorose. Inoltre, poiché nel mettere a fuoco l'apprendimento della L2 considera tanto gli aspetti linguistici formali quanto gli aspetti cognitivi procedurali, e cerca di abbinarli, la Teoria della Processabilità è una **teoria psicolinguistica, insieme cognitiva e linguistica**. In comune con il cognitivismo, la Teoria della Processabilità sostiene che l'apprendimento linguistico comporti abilità procedurali che hanno a che fare con l'automatizzazione, la

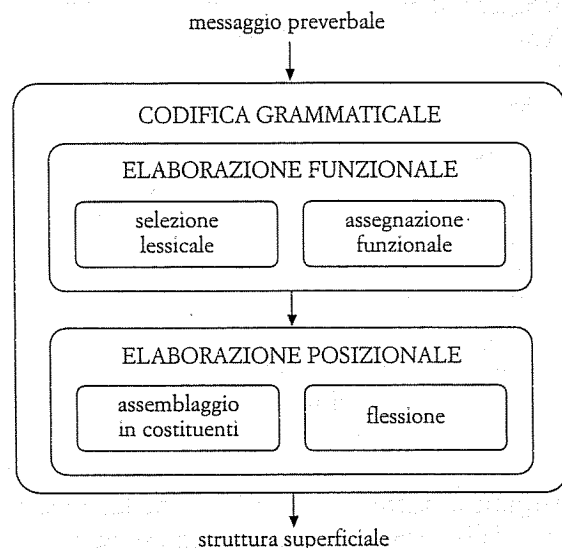
memoria e l'attenzione. Quello che le interessa specificamente è la componente procedurale specifica della lingua.

Le **PREMESSE LOGICHE** dell'approccio procedurale all'interpretazione del parlato sono le seguenti. La produzione linguistica in tempo reale può essere spiegata solo ricorrendo a un sistema in cui le parole e la composizione delle strutture vengono recuperate molto velocemente e senza richiedere alcuna attenzione. Infatti, il locus dei processi che richiedono attenzione è la memoria a breve tempo, e questa ha una capacità limitata, in grado di compiere solo un numero di operazioni minore rispetto a quelle che invece sono necessarie per gli enunciati anche più semplici. Si deve dunque supporre che i meccanismi di produzione linguistica siano altamente automatizzati. In questo senso, l'apprendimento linguistico deve essere inteso come un **processo di automatizzazione delle operazioni linguistiche**.

Così come è elaborata in Pienemann (1998), la Teoria della Processabilità ha **TRE FONTI PRINCIPALI**:

- per quanto riguarda l'identificazione delle sequenze linguistiche e una loro prima interpretazione in senso psicolinguistico, prende l'avvio dalle strategie di elaborazione del parlato del Progetto ZISA degli anni Settanta, che abbiamo già presentato in § 3.3;
- per quanto riguarda i processi di produzione linguistica, si rifà al Modello psicolinguistico di Levelt, che abbiamo già presentato in §§ 2.2 e 3.5;
- per quanto riguarda la formalizzazione della descrizione grammaticale, usa il modello della Grammatica Lessico-funzionale (cfr. Bresnan 1982).

Ci è utile partire dal **MODELLO DI LEVELT**. Dato l'interesse specifico della Teoria della Processabilità per le abilità procedurali che permettono le sequenze di sviluppo grammaticali dell'interlingua, nel Modello ci soffermiamo solo sulla **codifica grammaticale**. Tra la concettualizzazione del messaggio ancora preverbale e la codifica fonologica della sua struttura già superficiale, come mostra la figura qui sotto, **la codifica grammaticale comprende due livelli di elaborazione**: uno funzionale e l'altro posizionale (Bock e Levelt 1994: 946):



Al livello funzionale, agiscono due componenti di elaborazione: (i) la selezione lessicale, cioè l'identificazione dei concetti lessicali adatti per comunicare il messaggio, e (ii) l'assegnazione funzionale, cioè l'assegnazione delle funzioni sintattiche (soggetto, oggetto, nome, verbo, ecc.) agli elementi lessicali scelti. Al livello posizionale, agiscono altre due componenti di elaborazione: (i) l'assemblaggio sintattico dei costituenti in un ordine gerarchico, e (ii) la flessione morfologica (numero, genere, tempo, modo, ecc.). Il prodotto di questi processi ai due livelli funzionali e posizionali non è ancora il parlato, ma una specificazione dell'enunciato adeguata per controllare il processo di articolazione in termini di unità segmentali e prosodiche.

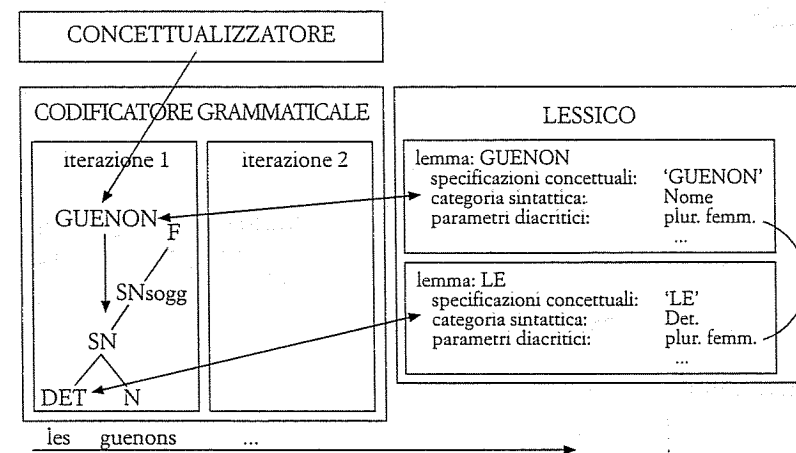
Ricordiamo i cardini del Modello di Levelt: le componenti dell'elaborazione grammaticale (per esempio, le procedure per costruire i sintagmi nominali) operano in modo altamente **specializzato**, relativamente **autonomo**, **automatico** e **incrementale**. Questo implica la necessità di una memoria grammaticale. Affinché l'elaborazione successiva possa lavorare sull'output ancora incompleto dell'elaborazione attuale, e affinché tutto questo risulti in forme superficiali coerenti, una parte dell'output intermedio incompleto deve essere tenuto in memoria. Infatti, l'output dell'elaboratore grammaticale è li-

neare, anche se può non essere stato pianificato in modo lineare sul significato sottostante. Prendiamo un esempio francese:

(1) Les guenons dansent le tango.

Qui, la suffissazione dell'accordo del soggetto con il verbo dipende, tra l'altro, dalla memorizzazione dell'informazione relativa al soggetto (numero: plurale, persona: terza), poiché questa informazione viene creata prima che il verbo venga recuperato dal lessico.

Una illustrazione dell'elaborazione incrementale della frase (1) è data nella seguente figura:



Il materiale concettuale prodotto dal concettualizzatore attiva il lemma GUENON nel lessico. Il lemma contiene l'informazione categorica Nome, che richiama la procedura Sintagma Nominale. Questa procedura costruisce la categoria sintagmatica in cui il Nome è testa, cioè il Sintagma Nominale. La procedura categoriale compie due operazioni: (i) ispeziona il materiale concettuale della iterazione attuale (cioè il materiale attualmente in elaborazione) per stabilire se ci sono complementi e specificatori (in questo esempio, le scimmie potrebbero essere anche rispettivamente *vecchie* e *del pascià*),

(2) Les vieilles guenons du pacha dansent le tango.

e (ii) assegna i valori dei parametri diacritici, inclusi quelli della testa del sintagma. Date certe specificazioni concettuali, viene così attivato il lemma LE (che con i diacritici diventa *les*), e la procedura del Sintagma Nominale attacca il ramo Determinante al Sintagma Nominale.

Durante questo processo, nel nostro esempio, i parametri diacritici del determinante e del nome vengono controllati l'uno contro l'altro. Il controllo implica che l'informazione grammaticale 'plurale' e 'femminile' venga estratta da ognuno dei due lemmi (GUENON e LE) nel momento in cui vengono attivati e poi immagazzinata fino a quando viene prodotta la testa del sintagma e vengono confrontati i valori dei parametri diacritici del determinante e del nome. Questo processo di **scambio di informazione grammaticale** è un concetto chiave della produzione linguistica.

A questo punto del processo di produzione, è stata creata la struttura di un sintagma e sono stati attivati i lemmi ad esso associati. Affinché tutto questo diventi l'inizio di un enunciato continuo e coerente deve essere ancora stabilita la relazione tra il sintagma e il resto del messaggio. Questo avviene assegnando una funzione grammaticale (soggetto, nel nostro esempio) al sintagma appena creato, così da poterlo attaccare a un nodo più alto della gerarchia. SN_{sogg} richiama la procedura Frase, che accetta SN come soggetto e ne mette in memoria i valori dei parametri diacritici per un eventuale uso futuro. Per esempio, le vecchie scimmie potrebbero ballare felici (*heureuses*) il tango:

- (3) Les vieilles guenons dansent heureuses le tango.

Qui, lo scambio di informazione grammaticale ha una distanza maggiore, non più solo intra-sintagmatica (*les vieilles guenons*) ma inter-sintagmatica (*les vieilles guenons... heureuses*).

E mentre avviene tutto questo (cioè viene creata questa struttura, vengono attivati i lemmi ad essa associati, e le viene assegnata la sua funzione grammaticale), da una parte nel concettualizzatore viene già elaborato il frammento concettuale successivo, e dall'altra viene ancora consegnato all'articolatore l'output della codifica fonologica del formulatore. Dunque la nuova concettualizzazione avviene mentre è ancora in produzione la struttura della iterazione precedente. E l'intero processo continua così di iterazione in iterazione.

Nel processo di questa generazione linguistica incrementale vengono attivate le seguenti procedure di codifica, nel seguente ordine:

1. accesso lessicale,
2. procedura categoriale,
3. procedura sintagmatica,
4. procedura frasale,
5. procedura della proposizione subordinata, se applicabile.

Con il sintagma *les guenons* qui sopra abbiamo già dato un esempio delle prime tre procedure. La quarta interessa l'intera frase *les guenons dansent le tango*. La quinta procedura interessa la subordinazione ed è applicabile, ovviamente, solo nelle lingue in cui esiste; infatti non in tutte le lingue le subordinate si comportano diversamente dalle principali. Eccone un esempio in italiano:

- (4) Le vecchie scimmie del pascià ballano il tango felici nonostante abbiano l'artrite.

dove la subordinata è marcata con il congiuntivo rispetto all'indicativo della principale equivalente.

L'ordine di queste procedure segue la sequenza con cui vengono attivate nel processo di generazione linguistica. **La sequenza è implicazionale**: ognuna delle procedure è requisito necessario per la successiva, e non è possibile attivarne una senza avere attivato tutte quelle precedenti. Cioè, una parola deve esistere nel lessico, prima che le si possa assegnare la sua categoria grammaticale. È necessario che un lemma abbia la sua categoria grammaticale perché possa essere richiamata la procedura categoriale. Solo se è stata assegnata la categoria grammaticale alla testa di un sintagma, si può richiamare la procedura sintagmatica. Solo se tale procedura è stata completata, si può determinare la funzione del sintagma (soggetto, oggetto, ecc.). Solo se è stata determinata la funzione del sintagma, si può attaccarlo al nodo frasale e l'informazione frasale può essere immagazzinata nella procedura frasale.

Come abbiamo già visto in § 3.5, questo Modello della produzione linguistica monolingue di Levelt è stato adattato alla produ-

zione linguistica delle persone bilingui (De Bot 1992). Nel Modello bilingue, la decisione su quale lingua usare viene presa nel concettualizzatore insieme alla formulazione del messaggio preverbale. Il risultato di questa decisione porta poi alla selezione, nel formulatore, degli elementi lessicali e delle routines specifici di quella lingua. Dunque in tutti i casi in cui le due lingue non sono strettamente imparentate, si devono supporre diverse procedure specifiche per le due lingue.

Ovviamente queste procedure sono tutte operative solo nei parlanti maturi, monolingui o bilingui che siano, non in Tommasina apprendente della L2. Nell'apprendimento, sono le diverse procedure della L2 che sono da imparare, da automatizzare. L'ipotesi centrale della Teoria della Processabilità è questa: **l'acquisizione delle procedure di elaborazione linguistica segue la sequenza implicazionale con cui vengono attivate nella produzione del parlato.**

La chiave per predire la processabilità grammaticale è stabilire prima la presenza (o assenza) e poi la distanza dello **scambio di informazione** tra gli elementi linguistici prodotti dal parlante. Nella seguente tabella (ridotta rispetto all'originale in Pienemann 1998: 87), le procedure di elaborazione nella prima colonna sono ordinate secondo l'effettiva sequenza temporale con cui sono attivate nel parlante maturo quando produce il parlato per rivelare agli altri le sue intenzioni comunicative. Nell'altra colonna, a queste procedure viene abbinata la tipologia dello scambio informativo richiesto:

<i>procedura</i>	<i>scambio di informazione</i>
1. accesso al lemma	nessuno - nessuna sequenza di costituenti
2. proc. categoriale	nessuno - uso di info. in loco
3. proc. sintagmatica	tra la testa e altri costituenti del sintagma
4. proc. frasale	tra le teste di sintagmi diversi
5. proc. prop. subord.	tra proposizioni diverse

Che cosa succede quando manca un elemento nella gerarchia implicazionale delle procedure? La Teoria della Processabilità ipotizza che la gerarchia cesserà di operare nell'interlingua di Tommasina nel punto in cui manca l'elemento procedurale, e che per il resto della gerarchia ci sarà una corrispondenza diretta tra le strutture concettuali e le strutture superficiali. In altre parole, nella se-

quenza di apprendimento le procedure di elaborazione del parlato si sviluppano implicazionalmente in cinque tempi, come mostra la seguente tabella:

<i>procedura</i>	<i>t1</i>	<i>t2</i>	<i>t3</i>	<i>t4</i>	<i>t5</i>
1. accesso al lemma	+	+	+	+	+
2. proc. categoriale	+	-	+	+	+
3. proc. sintagmatica	-	-	+	+	+
4. proc. frasale	-	-	-	+	+
5. proc. prop. subord.	-	-	-	-	+

Se, nell'apprendimento linguistico, la gerarchia della Processabilità funziona universalmente, deve essere rintracciabile in ogni singola lingua da imparare. Un'ipotesi da testare. Per farlo, occorre però un accorgimento: occorre che le singole L2 vengano formalmente descritte secondo una teoria della grammatica compatibile con le procedure psicolinguistiche. Quella scelta da Pienemann (1998) è la **Grammatica Lessico-funzionale** (cfr. Bresnan 1982), che all'inizio di questo paragrafo abbiamo già nominato come la terza fonte della Teoria della Processabilità. Per le ragioni di questa scelta e l'esposizione dei principali elementi di questa teoria grammaticale che interessano la processabilità rimandiamo all'originale di Pienemann (1989: 89-98). Qui procediamo con minore formalità.

Le ipotesi della Teoria della Processabilità sono già state testate con grande precisione su **ampi corpus di dati** di diversa provenienza: innanzitutto quelli sintattici tedeschi del Progetto ZISA (cfr. Clahsen *et al.* 1983) e quelli morfologici e sintattici australiani di Johnston (1985), che hanno fornito l'avvio alla formulazione della Teoria (cfr. § 3.3); poi altri raccolti espressamente da Pienemann e dai suoi collaboratori per raffinare la Teoria e applicarla ad altre lingue: lo spagnolo (Johnston 1995), lo svedese (Pienemann e Håkansson 1999), e più recentemente anche l'italiano (Di Biase 1999) e il giapponese (Kawaguchi 2000). Alla luce della gerarchia di processabilità trovano così una spiegazione psicolinguistica plausibile molti tratti grammaticali delle sequenze dell'interlingua descritte in § 3.3.

Illustriamo brevemente i primi tre stadi della gerarchia di Processabilità per l'apprendimento dell'italiano con alcuni esempi australiani presi dal corpus di Di Biase (1997, 1999):

1° stadio

- (5) ciao sono Wendy
 (6) does your animali hop?

All'inizio, le formule non sono analizzate e i costituenti sono singoli (cfr. § 3.1); non c'è alcuna sequenza poiché non può avvenire alcuno scambio di informazione tra i costituenti.

2° stadio

- (7) sitting in my seat il mamma too says um somebody's in my seat and il piccolo orsi says somebody's ...
 (8) .io voglio studiata musica [= volevo studiare musica]

Al secondo stadio, l'uso dell'informazione è locale. In (7) i nomi sono flessi forse per numero, ma non ancora per genere, e sono marcati come classe di parola per mezzo dell'articolo. Ma l'articolo è ancora basico (*il* in questo caso), poiché non c'è alcun passaggio di informazione, nemmeno all'interno del sintagma nominale tra il nome e il suo determinante. A questo stadio, emerge anche la flessione temporale del verbo con la distinzione minima tra non-passato e passato (8). Infatti, il tempo di una frase è un'informazione che, secondo Kaplan e Bresnan (1982, citati in Johnston 1995), per particolari forme verbali viene data nell'elemento lessicale. Quindi l'elaborazione della marca temporale del verbo non richiede il trasferimento di informazione grammaticale, poiché l'informazione richiesta è già nell'elemento in cui avviene il processo morfologico (Johnston 1995: 3).

3° stadio

- (9) molto .. molte donne e . alcuni . uomini
 (10) tre . tre sono . più grandi
 (11) è difficile in Australia perché noi parla .. parliamo inglese qui

Al terzo stadio, lo scambio avviene tra la testa del sintagma e gli altri costituenti, ma non ancora al di fuori. Così, in (9) i nomi e i loro determinanti si scambiano l'informazione di numero e genere entro il sintagma nominale, e in (10)-(11) la copula e l'aggettivo si scambiano quella di numero entro il sintagma verbale. In (11) il discorso è un po' più complesso, perché in un primo momento parrebbe che l'accordo tra il soggetto e il verbo dovesse scambiare informazione tra il

sintagma (pro)nominale e il sintagma verbale, e quindi emergere al quarto stadio, non al terzo. Infatti, nell'esempio francese delle *guenons* che *dansent* appena riportato qui sopra (cfr. (2)-(3)), abbiamo parlato di procedura frasale del quarto stadio. Perché invece in italiano la morfologia personale del verbo emerge al terzo?

Lavorando sull'inglese e sul tedesco, Pienemann (1998) pone l'accordo tra il soggetto e il verbo al quarto stadio, poiché esso implica scambio di informazione tra il sintagma (pro)nominale e quello verbale. E così abbiamo fatto noi nell'esempio francese. Ma, lavorando rispettivamente sullo spagnolo e sull'italiano, Johnston (1995) e Di Biase (1999) rilevano che in queste due lingue la coniugazione verbale relativa alla persona del soggetto incomincia a emergere prima che nelle altre tre. Cioè, dati alla mano, essi rilevano che emerge insieme con gli altri tratti caratteristici del terzo stadio, e in certi casi persino del secondo. La spiegazione sta nel fatto che lo spagnolo e l'italiano sono lingue *pro-drop*, in cui il soggetto pronominale non è né obbligatorio, né (quando c'è) necessariamente preverbale; di contro, l'inglese, il tedesco e il francese non sono lingue *pro-drop*, e richiedono il soggetto, che è necessariamente preverbale:

Piove. Non vengo. Cioè, non vengo io, ma viene Federico.

Llueve. No voy a venir. O sea, no voy a venir yo, pero Alberto sí.

Il pleut. Je ne viens pas. C'est-à-dire, je ne viens pas, mais Yves il vient.

It's raining. I'm not coming. That is, I'm not coming, but Alistair is.

Es regnet. Ich komme nicht. Dass heisst, ich komme nicht, aber Helmut kommt.

Ne consegue che, nelle lingue non *pro-drop*, l'informazione della marca personale nel sintagma verbale proviene effettivamente dal sintagma (pro)nominale soggetto, e quindi passa da un sintagma all'altro; di contro, nelle lingue *pro-drop*, la marca personale del verbo ha uno statuto diverso (cfr. Vigliocco *et al.* 1995, 1996): non tanto di marca di accordo con qualcosa d'altro, quanto essa stessa una *feature* lessicale indipendente e locale già inclusa nel magazzino lessicale, e quindi senza conseguenze altrove. Infatti, in spagnolo e in italiano, avrebbe poco senso dire che il verbo si accorda con un soggetto che il più delle volte non c'è o viene elaborato dopo il verbo. Difficoltà e precisazioni teoriche di questo tipo a proposito di lingue

diverse, tuttavia, non invalidano l'intera concettualizzazione gerarchica della Teoria, che anzi pare appunto reggere nonostante esse.

I dubbi maggiori sull'universalità della Teoria della Processabilità sono stati sollevati dai variazionisti, preoccupati dalla **VARIATIONE** implicita nelle sequenze di sviluppo (cfr. § 3.4). Eppure, nella Teoria la variabilità non solo è definita rigorosamente, ma aiuta anche a rendere conto del fenomeno della fossilizzazione.

Prima la definizione. La variabilità dell'interlingua non è definita meramente come fluttuazione nei livelli di correttezza. Essa è definita a priori dalla specifica gamma di opzioni strutturali di cui Tommasina dispone allo stadio dell'interlingua in cui si trova. Questa gamma di opzioni viene chiamata **Spazio delle Ipotesi** (*Hypothesis Space*). Deriva dal fatto che le risorse di elaborazione limitate restringono il modo con cui Tommasina può supplire alle strutture che non ha ancora imparato. Prendiamo con Pienemann (1998: 235-240) l'esempio dell'inversione soggetto-oggetto inglese: allo stadio prima di potere invertire correttamente come in (12), entro i confini dello Spazio delle Ipotesi, Tommasina può scegliere tra (i) l'omissione dell'ausiliare come in (13), o del pronome come in (14); (ii) la violazione dell'inversione come in (15); o (iii) l'elusione come in (16):

- (12) Where is she going?
- (13) Where she going?
- (14) Where is going?
- (15) Where she is going?
- (16) She is going where?

Dunque la Teoria della Processabilità delinea **le forme possibili a ogni stadio dell'interlingua**.

Tuttavia, non tutte le forme emergono effettivamente in tutte le circostanze. Una delle ragioni è il **diverso statuto di alcuni tratti**, che può interagire con la elaborabilità. Prendiamo l'esempio del sintagma nominale italiano, i cui nomi, aggettivi e determinanti sono marcati per numero (singolare e plurale) e genere (maschile e femminile). All'interno del sintagma nominale, le marcature del numero e del genere richiedono procedure simili, tra cui l'immagazzinamento in memoria dei tratti diacritici 'numero' e 'genere' specifici del lemma in via di elaborazione che funge da testa del sintagma.

Senonché, la marcatura del numero viene imparata prima e quella del genere dopo. Perché? Perché il tratto diacritico 'numero' proviene già dalla struttura concettuale dell'enunciato concepita nel concettualizzatore. Il tratto 'genere', invece, deve essere introdotto di volta in volta nel lessico, data la grande arbitrarietà che lo caratterizza in italiano (cfr. § 3.3).

La Teoria della Processabilità va dunque testata in base all'**emergenza** delle forme (per esempio, c'è o non c'è l'accordo entro il sintagma nominale? o meglio viene o non viene applicata la regola dell'accordo?), non in base alla loro accuratezza, né funzionali (che cosa marca l'accordo? il numero e/o il genere?), né tanto meno formale (è corretta la marca?). Infatti, formalmente in italiano, a qualsiasi stadio, una cosa è accordare correttamente in (1), un'altra è farlo in (2):

- (17) tutte queste brave suocere belle e buone
- (18) il fragile pomolo viola della elegante radio

Adesso la **FOSSILIZZAZIONE**. La variazione entro lo Spazio delle Ipotesi dei singoli stadi della gerarchia di processabilità può rendere conto di questo fenomeno. Riprendiamo le possibili soluzioni al problema dell'inversione soggetto-ausiliare date in (13)-(16):

- omissione,
- violazione,
- elusione.

Queste soluzioni, che appartengono allo stadio precedente a quello in cui è effettivamente possibile l'inversione, sono profondamente diverse nelle conseguenze che hanno per il progresso allo stadio successivo. Infatti, se Tommasina sceglie l'omissione si preclude l'acquisizione della regola dell'inversione, perché manca l'elemento da invertire. L'omissione è una soluzione inferiore per lo sviluppo dell'interlingua. Ebbene, quando Tommasina accumula molte scelte di omissione, si può prevedere che le sarà strutturalmente precluso un ulteriore sviluppo, nonostante non le manchi la continua esposizione all'input (Pienemann 1998: 324-327). Dunque la fossilizzazione

subentra quando un apprendente sceglie tra le variabili di cui dispone quelle che lo portano in un vicolo cieco strutturale.

Le prove empiriche di questa ipotesi delle scelte inferiori provengono ancora una volta dai dati del Progetto ZISA (cfr. Clahsen *et al.* 1983), che Pienemann (1998: 326-327) riesamina alla luce di questo aspetto della Teoria della Processabilità. Riguardo a 14 elementi variazionali che includono la possibilità di scegliere l'omissione di costituenti obbligatori quali il pronome soggetto, i modali, gli ausiliari, le preposizioni e i determinanti, i 45 soggetti apprendenti del tedesco L2 dello studio originario si dividono in quattro gruppi: da quelli che semplificano omettendo questi elementi omissibili al massimo, a quelli che semplificano al minimo. Infatti, c'è una chiara tendenza implicazionale tra questi elementi variazionali: se un apprendente opta per l'elemento più semplificante, opterà anche per tutti gli altri. Ebbene, tutti i soggetti che si trovano in Germania da più tempo e che non hanno progredito lungo la gerarchia di sviluppo usano una varietà della L2 molto semplificante ricca di omissioni. Quelli, invece, che stanno agli stessi stadi della gerarchia ma sono arrivati in Germania da poco tempo usano interlingue più varie che includono anche quelle non semplificanti. Si può così ipotizzare che, se i primi sono vittime della fossilizzazione, questi ultimi invece progrediranno.

A questo punto, il lettore attento avrà forse notato il parallelismo tra la tendenza più o meno semplificante di questi 45 soggetti e il loro orientamento più o meno comunicativo evidenziato da Clahsen *et al.* (1983) che abbiamo discusso al § 4.4. Ci sembra opportuno notare che, alla luce delle critiche che sono state rivolte alla correlazione tra i tratti linguistici dell'interlingua e i tratti socio-psicologici dei soggetti (cfr. Hudson 1993), Pienemann (1998) ha abbandonato questa dimensione culturale, e quindi non le attribuisce una possibile influenza sull'esito finale dell'apprendimento della L2.

Infine, la Teoria della Processabilità offre alcune **APPLICAZIONI NELL'AMBITO DELL'INSEGNAMENTO**, già in larga misura delineate in Pienemann (1984, 1986, 1989), e da noi presentate in § 4.2. Se le regole morfo-sintattiche vengono apprese per sequenze ordinate implicazionalmente, ne consegue che qualsiasi intervento formale, qualsiasi tipo di insegnamento, non può alterarle. Tommasina non può saltare uno stadio della sequenza, dato che ogni stadio dipende dall'acquisizione delle strategie procedurali di quello preceden-

te. All'ipotesi di apprendibilità, segue necessariamente l'**Ipotesi di Insegnabilità** (cfr. § 4.2). È perfettamente inutile insegnare regole che richiedono procedure di elaborazione che appartengono a stadi superiori rispetto a quello attuale in cui Tommasina si trova.

Tuttavia l'insegnamento della grammatica è efficace se subentra in tre direzioni. In primo luogo, può accelerare notevolmente il passaggio da uno stadio al successivo quando insiste su regole che richiedono procedure dello stadio immediatamente superiore a quello attuale. In secondo luogo, l'insegnamento può efficacemente insistere sulle regole che esulano dalle restrizioni della processabilità, e quindi producono variabilità. Tra queste, figurano le regole di accuratezza formale. Eccone un esempio. Se imparando l'inglese Tommasina si trova al quarto stadio della gerarchia di processabilità, vuole dire che usa l'accordo inter-sintagmatico tra soggetto e verbo. Ma usarlo non vuole dire che il risultato sia sempre corretto; Tommasina potrebbe marcare il plurale del soggetto due volte, come in (19):

(19) Theys go.

In terzo luogo, l'insegnamento può prevenire o sbloccare la fossilizzazione insistendo su scelte strutturalmente più produttive dell'omissione.

In tutti questi tre casi, opportune esercitazioni e un'opportuna correzione degli errori possono giovare. Pienemann e Johnston (1987) lo hanno dimostrato.

INSOMMA, la Teoria della Processabilità offre un approccio sistematico per predire il passaggio da uno stadio all'altro dell'interlingua. I suoi **PUNTI DI FORZA** sono numerosi, tra cui quattro fondamentali. In primo luogo, come già aveva fatto il Modello Multidimensionale proposto dal gruppo di ricercatori del Progetto ZISA per spiegare lo sviluppo dell'interlingua tedesca (cfr. § 3.3), la Teoria della Processabilità **abbina con precisione aspetti psicologici e linguistici**. Tuttavia, dall'uno all'altra il passo in avanti è notevole. Infatti, il vecchio approccio delle strategie si basa su concetti psicolinguistici degli anni Settanta; tra questi erano importanti le trasformazioni, un concetto psicologicamente implausibile ormai abbandonato dalla teoria linguistica. La nuova Teoria, invece, si basa su una gerarchia

di procedure di elaborazione grammaticale derivata da una teoria della produzione linguistica che è psicologicamente plausibile ed empiricamente fondata (il Modello di Levelt). Così al vecchio concetto di difficoltà psicologica, viene sostituito il nuovo concetto più neutrale di distanza nello scambio dell'informazione.

In secondo luogo, con la spiegazione cognitiva di fenomeni linguistici, la Teoria è in grado di **predire** quali strutture possono essere elaborate da un apprendente in ogni specifico stadio del suo sviluppo linguistico. E, poiché le caratteristiche cognitive sono universali la previsione vale per qualsiasi struttura che usi le stesse procedure mentali, in qualsiasi lingua L2 di arrivo, partendo da qualsiasi L1. Il fatto che la Teoria sia stata empiricamente testata su una grande quantità di dati naturalistici in lingue anche tipologicamente diverse è un suo ulteriore punto di forza.

In terzo luogo, la Teoria della Processabilità riesce a chiarire i rapporti tra la **variabilità** e lo sviluppo, definendo la gamma di opzioni possibili a ogni stadio dello sviluppo e rendendo conto della fossilizzazione riscontrata in chi sembra incapace di proseguire nonostante la continua esposizione all'input.

In quarto luogo, la Teoria offre importanti **applicazioni per l'insegnamento**. All'ipotesi di apprendibilità delle strutture, consegue l'Ipotesi di Insegnabilità.

Contro il potere esplicativo, il rigore empirico e i risvolti applicativi, la Teoria della Processabilità ha due **PUNTI DEBOLI** fondamentali. Il primo riguarda l'area di interesse, che è limitata non solo alla grammatica, ma alla sequenza in cui si sviluppa nell'apprendente la capacità di elaborazione della grammatica. Il secondo punto debole riguarda l'affidamento accordato al Modello di produzione del parlato di Levelt. Infatti, questo è stato concepito per il parlato monolingue e adattato al parlato bilingue solo recentemente e troppo succintamente (cfr. De Bot 1992) per costituire acriticamente uno dei cardini fondamentali di una teoria dell'apprendimento della L2.

5.7 Conclusione

In questo capitolo abbiamo brevemente presentato alcune tra le principali teorie che tentano di spiegare l'apprendimento della L2.

Ovviamente nessuna è in grado di rendere conto di tutte le dimensioni – linguistiche, cognitive e sociali – che interessano l'apprendimento della L2. Inoltre, nessuna è stata interamente provata o confutata. Di ognuna abbiamo visto i pregi e i difetti.

Tuttavia, una **valutazione complessiva è difficile** da dare, perché queste teorie sono molto diverse tra loro. Alcune sono teorie vere e proprie (come la Grammatica Universale, il Modello della Competizione e la Teoria della Processabilità), altre sono approcci teorici generali (come il funzionalismo, l'interazionismo e il cognitivismo). Alcune sono nate specificamente per spiegare l'apprendimento linguistico (come l'Ipotesi dell'Analisi Contrastiva, l'interazionismo e la Teoria della Processabilità), altre sono teorie generali usate nel nostro campo (come la Grammatica Universale, il funzionalismo o il cognitivismo). Alcune privilegiano l'elaborazione dell'input (come il Modello della Competizione), altre l'elaborazione dell'output (come la Teoria della Processabilità), altre ancora li includono tutte e due (come l'interazionismo). Alcune si basano su dati naturalistici (come la Teoria della Processabilità), altre su dati sperimentali (come il Modello della Competizione). Alcune offrono ipotesi molto precise che possono essere testate sistematicamente (come la Grammatica Universale e la Teoria della Processabilità), altre aspettano ancora una sistemazione rigorosa (come l'Ipotesi Interazionista). Alcune sono per così dire fini a se stesse (come la Grammatica Universale), altre cercano un aggancio al reale (come il funzionalismo), altre ancora sono complete di applicazioni pratiche (come l'Ipotesi Interazionista e la Teoria della Processabilità).

L'approccio modulare al nostro campo che abbiamo nominato in § 1.6 può essere applicato utilmente anche per le teorie. Data la complessità del compito di capire l'intero fenomeno dell'apprendimento della L2, come strategia di ricerca può essere utile ridurre il compito dividendolo in sottocompiti discreti, e impiegare diversi moduli teorici per ognuno di questi sottocompiti, purché i diversi moduli siano capaci di comunicare tra loro. Infatti, sebbene alcuni approcci non siano conciliabili (come il formalismo e il funzionalismo), altri possono essere complementari (come l'Ipotesi Interazionista e quella di Insegnabilità). **Quindi il favore accordato a una teoria non implica necessariamente il rifiuto di un'altra. E la cautela per le posizioni estreme è d'obbligo.**

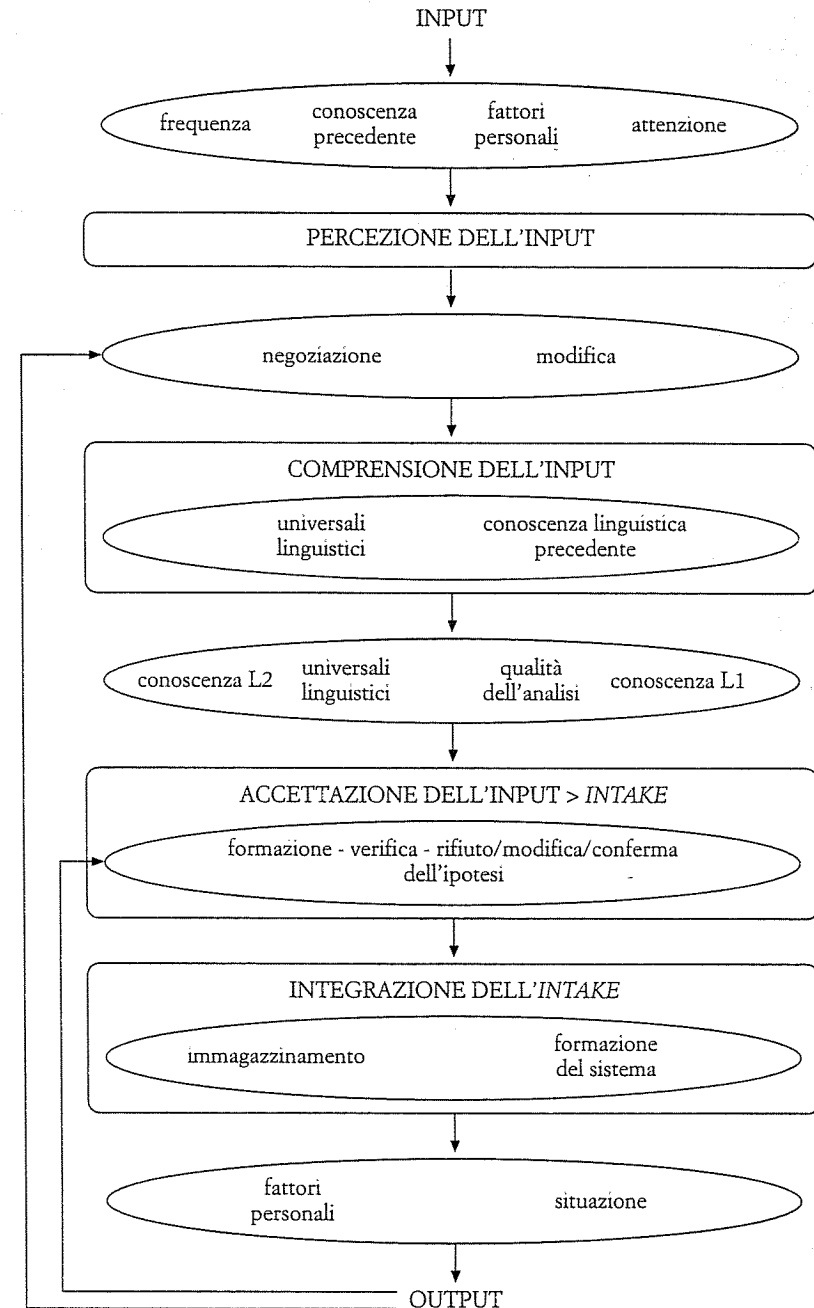
Così, per concludere questo capitolo sui modelli teorici, presentiamo un tentativo di conciliare l'inconciliabile: il **Modello Integrato di Gass (1997: 3)**. Sentiamo l'autrice (1997: 161) direttamente:

Avendo lavorato con gli universali linguistici, sono fondamentalmente del parere che l'apprendimento della L2 sia plasmato dalla natura della lingua (sebbene la misura del ruolo dell'innatezza sia ancora un problema). Avendo lavorato sull'input e sull'interazione, sono fondamentalmente del parere che l'apprendimento della L2 sia plasmato dall'input che si riceve e dalle interazioni in cui ci si cimenta. A primo acchito questi pareri sembrano contraddittori, ma io non li ho mai visti in questa luce. Non vedo niente di incompatibile con le due asserzioni che la lingua è limitata da universali (innati o meno), e che la lingua è formata dalle interazioni. [...] Forse è opportuno pensare che gli universali, più che informare gli apprendenti su quello che possono fare, restringano le loro scelte. Da quel cesto di scelte, gli apprendenti devono scegliere. Le interazioni e l'input li aiutano in questo compito.

Ecco, adattato e semplificato nella pagina a fronte, questo modello che tenta di conciliare tanti aspetti dell'apprendimento della L2 incontrati in questo libro.

Secondo Gass (1997: 3), nel tragitto dall'input all'output, vengono identificati quattro momenti, racchiusi nei rettangoli: innanzitutto, bisogna percepire il divario tra quello che si sa già e quello che c'è da imparare. Questa prima tappa della percezione rende l'input potenzialmente comprensibile e lo prepara per la seconda, quella della comprensione. Quando l'input percepito e capito viene assimilato, abbiamo la terza tappa dell'accettazione, cui segue la quarta dell'integrazione con le regole già esistenti nel sistema. Nel tragitto intervergono numerosi fattori di mediazione, racchiusi negli ovali – fattori della personalità, del contesto, alcuni forse innati, altri controllabili da Tommasina. Infine, in questa concettualizzazione, notiamo che l'output, grazie alle frecce che lo riportano in su, rappresenta non solo il prodotto finale della conoscenza linguistica, ma è anche parte attiva dell'intero processo di apprendimento (cfr. Swain 1995).

Se accettiamo questo Modello Integrato più come programma per ricerche future che non come ipotesi effettivamente verificate, ne possiamo intuire grandi possibilità...



Epilogo

L'apprendimento della L2 deriva dall'**interazione di fattori linguistici, cognitivi, comportamentali e culturali**. Riassumendo i risultati consolidati in una trentina di anni di studio nel nostro campo, possiamo concludere come segue.

L'**interlingua** di Tommaso e Tommasina manifesta sia sistematicità sia variabilità entro ogni stadio del suo sviluppo. La sistematicità si articola in vari modi, tra cui figurano preminenti, da una parte, la regolare presenza e la regolare assenza di elementi sia della L2, obiettivo dell'apprendimento, sia della L1, punto di partenza, e dall'altra, la persistenza degli stessi errori. Dunque l'interlingua è chiaramente governata da regole. Anche molta della variabilità che le è caratteristica, a un'analisi più attenta, può rivelarsi sistematicamente dovuta ad alcuni fattori, quali il tipo di enunciazione, l'interlocutore cui è rivolta e soprattutto il contesto linguistico. Ne rimane tuttavia una parte che sembra immotivata.

Anche lo **sviluppo dell'interlingua** nel tempo segue in larga misura percorsi comuni, cioè indipendenti dalla L1, dall'età degli apprendenti, dal tipo di apprendimento (spontaneo o guidato), e dal contesto (del paese dove si parla la L1 o di quello dove si parla la L2). L1 diverse, tuttavia, provocano leggere variazioni nella trasferibilità dei propri elementi alla L2, dovute soprattutto alle relazioni di marcatezza reciproche tra L1 e L2. Il progresso è perlopiù graduale e lineare, anche se occasionalmente ristrutturazioni dell'intero sistema possono causare balzi improvvisi in avanti e perfino indietro.

La grande **variazione individuale** tra le abilità degli apprendenti (per esempio l'intelligenza), i loro stati (per esempio la motiva-

zione) o tratti (per esempio l'estroversione) determina grande variazione nella velocità e nell'esito finale dell'apprendimento della L2, non nel percorso. Infatti il loro ruolo è subordinato rispetto ai fattori comuni di sviluppo. Anche l'apprendente con la motivazione più forte, per esempio, non può superare le restrizioni psicologiche di apprendibilità che operano in ogni stadio dell'interlingua.

Come i fattori individuali, anche i **fattori ambientali e culturali** non determinano le linee di sviluppo della L2, ma pongono le condizioni perché esso avvenga e in quale misura. L'input fornito dall'ambiente linguistico è necessario, e deve essere capito. La comprensione dell'input non dipende tanto dalla 'semplificazione' operata unilateralmente dalla fonte che lo fornisce, semplificazione comunque spesso più intenzionale che reale, quanto dalla elaborazione e dalle modifiche ottenute interazionalmente durante la negoziazione del significato.

L'esposizione all'input comprensibile con la sola evidenza positiva può anche essere sufficiente all'apprendimento della L2, soprattutto nei primi stadi, come dimostra il successo dell'apprendimento spontaneo. Tuttavia, la **messa a fuoco della forma**, ottenuta con la correzione degli errori o con altri mezzi che rendano salienti certi elementi della L2, può rendere l'apprendimento più veloce, soprattutto negli stadi avanzati, e soprattutto nel caso di certi tipi di contrasto tra la L1 e la L2. Risulta utile, per esempio, quando la L2 codifica una struttura grammaticale in modo più marcato della L1, o quando quest'ultima permette due opzioni, tutte e due comunicativamente efficaci nella L2 ma di cui una sola è corretta. Inoltre, quando mezzi efficaci forniscono l'evidenza negativa, l'esito finale può risultare migliore e la fossilizzazione venire ritardata. Infatti non tutto della lingua viene imparato inconsciamente.

Comunque, tutti i fattori di variabilità, personali o culturali, sembrano avere un **ruolo indiretto**, nel senso che influenzano più la quantità e qualità dell'input in L2 che assicurano all'apprendente, che non direttamente l'apprendimento.

In ultima analisi, lo sviluppo della L2 dipende da **abilità cognitive universali**, quali la capacità di induzione e deduzione, di memoria, di attenzione, e di automatizzazione procedurale. Allo stesso tempo è soggetto alle restrizioni cognitive universali relative a queste abilità. La mente ha, da una parte, una capacità di elaborazione in tempo reale limitata, ma dall'altra, una capacità di imma-

gazzinamento enorme. Quindi usa quest'ampia risorsa per potenziare l'elaborazione. Migliore è l'immagazzinamento degli elementi linguistici nella memoria a lungo termine, più automatico ne è l'accesso, più fluenti sono le attività dell'ascoltare e del parlare, maggiore spazio libero hanno Tommaso e Tommasina per altri compiti cognitivi; e cioè, non solo per pensare a quello che vogliono dire piuttosto che al come dirlo, ma anche per sviluppare ulteriormente la L2.

Molto rimane **ancora da spiegare**, sia nei dettagli delle diverse lingue, sia nei principi generali. Molti dei dettagli verranno probabilmente chiariti man mano che la ricerca progredisce, e porteranno un valido aiuto pratico: per esempio, nuovi modelli interpreteranno la comprensione, nuove sequenze di sviluppo verranno scoperte per altre L2, e nuove interrelazioni tra i fattori di variabilità verranno stabilite. È improbabile, invece, che vengano risolte le antiche controversie teoriche di fondo, né una loro soluzione porterebbe un aiuto immediatamente fruibile da Tommaso e Tommasina: per esempio, anche nel III secolo dopo Cartesio e Hume, si continuerà, in una forma o nell'altra, a discutere tra razionalismo ed empirismo; formalismo e funzionalismo sembrano categorie universali dello spirito umano; e si troveranno sempre delle prove a favore o contro la modularità della mente umana. Tuttavia, nessun dettaglio, per quanto utile nella pratica, acquisterà mai una sua piena ragione di essere senza una logica sistemazione nel quadro generale dei massimi sistemi.

Quali **CONSIGLI** possono ricavare dai risultati di trenta anni di ricerca Tommaso e Tommasina, che non solo ne hanno la facoltà e vogliono fermamente imparare un'altra lingua, ma sono anche convinti di essere gli artefici della propria fortuna e intendono gestire da sé il processo del proprio apprendimento?

In fin dei conti, essi hanno davvero bisogno di un'unica cosa: l'**input linguistico**, un input comprensibile, in cui possano venire notati gli elementi nuovi, e un input abbondante, con cui possano venire automatizzati i processi per usarli. Poi servono senz'altro anche le **occasioni di output**, in cui mettere alla prova le ipotesi formulate durante l'elaborazione dell'input. Tutto il resto può servire – e serve davvero moltissimo, in casi specifici – ma dipende appunto dalla specificità di troppi fattori per consigliarlo a tutti gli appren-

denti, in tutti gli ambienti culturali, per imparare tutti gli elementi linguistici, a tutti i livelli di competenza. Non esiste un modo universalmente ottimale per imparare un'altra lingua. I distinguo applicativi richiedono un altro libro. Tommaso e Tommasina intanto fanno bene a sperimentare.

È poco? Forse, ma evita almeno le delusioni che conseguono alle lusinghe delle false aspettative.

Questo libro è un'introduzione all'apprendimento di un'altra lingua, dunque introduce soltanto. Se poi la strada da percorrere sarà lunga e lenta – non solo input e output, ma anche, letteralmente, **pazienza...**

Altre letture

Vengono qui indicati – ripresi dal testo o aggiunti a (parziale) completamento – alcuni recenti libri per l'approfondimento o la diversificazione; quelli specifici sull'apprendimento della fonologia e dell'italiano L2 (due tra le aree più importanti meno sistematicamente trattate nel testo) vengono tenuti separati. Un • segnala i lavori più accessibili. Infine, vengono segnalate le maggiori riviste del campo.

- Banfi, E. 1993 *L'altra Europa linguistica*. Firenze, La Nuova Italia. •
- Bayley, R. e D.R. Preston (a c. di) 1996 *Second language acquisition and linguistic variation*. Amsterdam, Benjamins.
- Bialystok, E. e K. Hakuta 1994 *In other words. The science and psychology of second-language acquisition*. New York, Basic Books. •
- Birdsong, D. (a c. di) 1999 *Second language acquisition and the critical period hypothesis*. Hillsdale (NJ), Erlbaum.
- Braidi, S.M. 1999 *The acquisition of second language syntax*. Londra, Arnold.
- Brown, G., K. Malmkjær, A. Pollitt e J. Williams (a c. di) 1994 *Language and understanding*. Oxford, Oxford University Press. •
- Coady, J. e T. Huckin (a c. di) 1997 *Second language vocabulary acquisition: a rationale for pedagogy*. Cambridge, Cambridge University Press.
- De Groot, A.M.B. e J.F. Kroll (a c. di) 1997 *Tutorials in bilingualism. Psycholinguistic perspectives*. Mahwah (NJ), Erlbaum.
- Doughty, C. e J. Williams 1998 *Focus on form in classroom second language acquisition*. Cambridge, Cambridge University Press.
- Ellis, R. 1994 *The study of second language acquisition*. Oxford, Oxford University Press.
- Ellis, R. 1997 *Second language acquisition*. Oxford, Oxford University Press. •

- Gass, S. 1997 *Input, interaction and the second language learner*. Mahwah (NJ), Erlbaum.
- Gass, S. e L. Selinker 1994 *Second language acquisition. An introductory course*. Hillsdale (NJ); Erlbaum. •
- Hatch, E. e C. Brown 1995 *Vocabulary, semantics and language education*. Cambridge, Cambridge University Press. •
- Jordens, P. e J. Lalleman (a c. di) 1996 *Investigating second language acquisition*. Berlino, Mouton de Gruyter.
- Klein, E.C. e G. Martohardjono (a c. di) 1999 *The development of second language grammars. A generative approach*. Amsterdam, Benjamins.
- Larsen-Freeman, D. e M. Long 1991 *An introduction to second language acquisition research*. Londra, Longman.
- Lewis, M. 1999 *How to study foreign languages*. Basingstoke (Hampshire), MacMillan. •
- Lightbown, P. e N. Spada 1993 *How languages are learned*. Oxford, Oxford University Press. •
- Mitchell, R. e F. Myles 1998 *Second language learning theories*. Londra, Arnold. •
- Nunan, D. 1992 *Research methods in language learning*. Cambridge, Cambridge University Press.
- Oxford, R.L. 1999 *Language learning variation: pathways to new century*. Honolulu, University of Hawai'i Press.
- Pallotti, G. 1998 *La seconda lingua*. Milano, Bompiani. •
- Ritchie, W. e T. Bhatia (a c. di) 1996 *Handbook of second language acquisition*. San Diego, Academic Press.
- Schachter, J. e S. Gass (a c. di) 1996 *Second language classroom research. Issues and opportunities*. Hillsdale (NJ), Erlbaum.
- Schmitt, N. e M. McCarthy (a c. di) 1997 *Vocabulary: description, acquisition and pedagogy*. Cambridge, Cambridge University Press.
- Singleton, D. 1999 *Exploring the second mental lexicon*. Cambridge, Cambridge University Press.
- Tarone, E. 1994 *Research methodology in second language acquisition*. Hillsdale (NJ), Erlbaum.
- Towell, R. e R. Hawkins 1994 *Approaches to second language acquisition*. Clevedon, Multilingual Matters.
- Wode, H. 1993 *Psycholinguistik. Eine Einführung in die Lehr- und Lernbarkeit von Sprachen*. Monaco, Hüber.

Fonologia

- Archibald, J. 1993 *Language learnability and L2 phonology: the acquisition of metrical parameters*. Dordrecht, Kluwer.
- Archibald, J. 1998 *Second language phonology*. Amsterdam-Filadelfia, Benjamins.
- Ioup, G. e S. Weinberger (a c. di) 1987 *Interlanguage phonology. The acquisition of a second language sound system*. New York, Newbury House.
- James, A. e J. Leather (a c. di) 1994 *Second-language speech*. L'Aja, Mouton.
- James, A. e J. Leather (a c. di) 1997 *Second-language speech. Structure and process*. Berlino-New York, Mouton.
- Major, R.C. (a c. di) 1998 *Interlanguage phonetics and phonology*. Fascicolo di *Studies in second language acquisition* 20(2). Cambridge, Cambridge University Press.
- Morley, J. (a c. di) 1994 *Pronunciation pedagogy and theory. New views, new directions*. Alexandria (VA), TESOL Publications.
- Yavas, M. (a c. di) 1994 *First and second language phonology*. San Diego (CA), Singular.

Italiano L2

- Bardel, C. 2000 *La negoziazione nell'italiano degli svedesi. Sequenze acquisizionali e influssi translinguistici*. Lund, Lunds Universitet.
- Bernini, G. e A. Giacalone Ramat (a c. di) 1990 *La temporalità nell'acquisizione di lingue seconde*. Milano, Angeli.
- Chini, M. 1996 *Apprendere una seconda lingua: principi, fattori, strategie e problemi*. In E. Nigris (a c. di) *Educazione interculturale*. Milano, Mondadori.
- Chini, M. e A. Giacalone Ramat (a c. di) 1998 *Studi italiani di linguistica teorica e applicata* 27(1). Padova, Liviana Editrice.
- Giacalone Ramat, A. (a c. di) 1986 *L'apprendimento spontaneo di una seconda lingua*. Bologna, Il Mulino: 259-341.
- Giacalone Ramat, A. (a c. di) 1988 *L'italiano tra le altre lingue*. Bologna, Il Mulino.
- Giacalone Ramat, A. e G. Crocco Galéas (a c. di) 1995 *From pragmatics to syntax. Modality in second language acquisition*. Tubinga, Narr.
- Giacalone Ramat, A. e N. Dittmar (a c. di) 1999 *Grammatik und Diskurs / Grammatica e discorso. Studi sull'acquisizione dell'italiano e del*

tedesco / Studien zum Erwerb des Deutschen und des Italienischen. Tubinga, Stauffenburg.

- Giacalone Ramat, A. e M. Vedovelli (a c. di) 1994 *Italiano lingua seconda/lingua straniera*. Roma, Bulzoni.
- Orletti, F. (a c. di) 1991 *Studi italiani di linguistica teorica e applicata* 20(2). Padova, Liviana Editrice.
- Pallotti, G. (1994) *Comunicare con poche parole. L'acquisizione e l'uso dell'italiano da parte di una bambina marocchina*. Università di Bologna, Tesi di dottorato in semiotica.
- Valentini, A. 1992 *L'italiano dei cinesi. Questioni di sintassi*. Milano, Guerini.

Riviste

- Applied linguistics*, Oxford, Oxford University Press.
- Bilingualism, language and cognition*, Cambridge, Cambridge University Press.
- Language learning*, Ann Arbor, University of Michigan.
- Second language research*, Sevenoaks (UK), Arnold/Hodder & Stoughton.
- Studies in second language acquisition*, Cambridge, Cambridge University Press.
- TESOL quarterly*, Alexandria (VA), TESOL Publications.
- Language acquisition*, Hillsdale (NJ), Erlbaum.

Bibliografia

- Albano Leoni, F. e P. Maturi 1992 Per una verifica pragmatica dei modelli fonologici. In G. Gobber (a c. di) *La linguistica pragmatica*. Roma, Bulzoni: 39-49.
- Anderson, A. e T. Lynch 1988 *Listening*. Oxford, Oxford University Press.
- Anderson, J. 1983 *The architecture of cognition*. Cambridge (MA), Harvard University Press.
- Anderson, J. 1985 *Cognitive psychology and its implication*. New York, Freeman.
- Appel, R. 1996 The lexicon in second language acquisition. In P. Jordens e J. Lalleman (a c. di) *Investigating second language acquisition*. Berlino, Mouton de Gruyter: 381-403.
- Archangeli, D. 1997 Optimality theory: an introduction to linguistics in the 1990s. In D. Archangeli e D.T. Langendoen (a c. di) *Optimality theory. An overview*. Oxford, Blackwell: 1-32.
- Archibald, J. 1993 *Language learnability and L2 phonology. The acquisition of metrical parameters*. Dordrecht, Kluwer.
- Ard, J. e T. Homburg 1992 Verification of language transfer. In S.M. Gass e L. Selinker (a c. di) *Language transfer in language learning*. Amsterdam, Benjamins: 47-70.
- Baker, C. 1993 *Foundations of bilingual education and bilingualism*. Clevedon, Multilingual Matters.
- Banfi, E. 1990 L'infinito (ed altro) quale forma basica del verbo in micro-sistemi di apprendimento spontaneo di italiano L2: osservazioni di materiali di sinofoni. In G. Bernini e A. Giacalone Ramat (a c. di) *La temporalità nell'acquisizione di lingue seconde*. Milano, Angeli: 39-50.
- Banfi, E. 1993 Italiano come L2. In E. Banfi (a c. di) *L'altra Europa lin-*

- guistica. *Varietà di apprendimento e interlingue nell'Europa contemporanea*. Firenze, La Nuova Italia: 35-102.
- Bates, E., J.L. Elman, M.H. Johnson, A. Karmiloff-Smith, D. Parisi e K. Plukett 1998 Innateness and emergentism. In W. Bechtel e G. Graham (a c. di) *A companion to cognitive science*. Oxford, Blackwell: 590-601.
- Bates, E. e B. MacWhinney 1989 Functionalism and the Competition Model. In B. MacWhinney e E. Bates (a c. di) *The crosslinguistic study of sentence processing*. New York, Cambridge University Press: 3-73.
- Bates, E., B. MacWhinney, C. Caselli, A. Devescovi, F. Natale e V. Venza 1984 A cross-linguistic study of the development of sentence interpretation strategies. In *Child development* 55: 341-354.
- Bechtel, W., A. Abrahamson e G. Graham 1998 The life of cognitive science. In W. Bechtel e G. Graham (a c. di) *A companion to cognitive science*. Oxford, Blackwell: 2-104.
- Bernini, G. 1990 Lo sviluppo di paradigmi verbali nelle varietà elementari di apprendimento dell'italiano lingua seconda. In G. Bernini e A. Giacalone Ramat (a c. di) *La temporalità nell'acquisizione di lingue seconde*. Milano, Angeli: 81-101.
- Berretta, M. 1990a Il ruolo dell'infinito nel sistema verbale degli apprendenti di italiano L2. In G. Bernini e A. Giacalone Ramat (a c. di) *La temporalità nell'acquisizione di lingue seconde*. Milano, Angeli: 51-80.
- Berretta, M. 1990b Morfologia in italiano lingua seconda. In E. Banfi e P. Cordin (a c. di) *Storia dell'italiano e forme dell'italianizzazione*. Roma, Bulzoni: 181-201.
- Berruto, G. 1995 *Fondamenti di sociolinguistica*. Roma-Bari, Laterza.
- Bettoni, C. 1985 Italian language attrition: a Sydney case study. In M. Clyne (a c. di) *Australia, meeting place of languages*. Canberra, Australian National University, 63-70.
- Bettoni, C. 1991 Language shift and morphological attrition among second generation Italo-Australians. In *Rivista di linguistica* 3: 369-387.
- Bettoni, C. 1993 Italiano fuori d'Italia. In A.A. Sobrero (a c. di) *L'italiano contemporaneo: la variazione e gli usi*. Roma-Bari, Laterza: 411-460.
- Bialystok, E. e K. Hakuta 1994 *In other words. The science and psychology of second-language acquisition*. New York, Basic Books.
- Bialystok, E. e M. Sharwood Smith 1985 Interlanguage is not a state of

- mind: an evaluation of the construct for second language acquisition. In *Applied linguistics* 16(2): 157-168.
- Bley-Vroman, R., S. Felix e G. Ioup 1988 The accessibility of Universal Grammar in adult language learning. In *Second language research* 4: 1-32.
- Blum, S. e E.A. Levenston 1978 Universals of lexical simplification. In *Language learning* 28(2): 399-416.
- Bock, K. e S.M. Garnsey 1998 Language processing. In W. Bechtel e G. Graham (a c. di) *A companion to cognitive science*. Oxford, Blackwell: 226-234.
- Bock, K. e W. Levelt 1994 Language production. Grammatical encoding. In M.A. Gernsbacher (a c. di) *Handbook of psycholinguistics*. San Diego, Academic Press: 945-984.
- Bogaards, P. 1996 Lexicon and grammar in second language learning. In P. Jordens e J. Lalleman (a c. di) *Investigating second language acquisition*. Berlino, Mouton de Gruyter: 357-379.
- Bortolini, U., C. Tagliavini e A. Zampolli 1972 *Lessico di frequenza della lingua italiana*. Milano, Garzanti.
- Bresnan, J. (a c. di) 1982 *The mental representation of grammatical relations*. Cambridge (MA), MIT Press.
- Brown, G., K. Malmkjær, A. Pollitt e J. Williams 1994 Introduction. In G. Brown, K. Malmkjær, A. Pollitt e J. Williams (a c. di) *Language and understanding*. Oxford, Oxford University Press: 1-7.
- Brown, H.D. 1973 Affective variables in second language acquisition. In *Language learning* 23: 231-244.
- Butterworth, G. 1972 *A Spanish-speaking adolescent's acquisition of English Syntax*. Tesi di MA TESL, University of California, Los Angeles.
- Cancino, H., E. Rosanski e J. Schumann 1978 The acquisition of English negatives and interrogatives by native Spanish speakers. In E. Hatch (a c. di) *Second language acquisition: a book of readings*. Rowley (MA), Newbury: 207-230.
- Canepari, L. 1983 *Phonetic notation/La notazione fonetica*. Venezia, Libreria Editrice Cafoscarina.
- Carroll, J. 1981 Twenty-five years of research on foreign language aptitude. In K.C. Diller (a c. di) *Individual differences and universals in language learning aptitudes*. Rowley (MA), Newbury House: 83-118.
- Carroll, J. e S. Sapon 1959 *Modern language aptitude test*. New York, The Psychological Corporation.

- Cazden, C. 1968 The acquisition of noun and verb inflection. In *Child development* 39: 433-448.
- Chamot, A.U e J.M. O'Malley 1994 Language learner and learning strategies. In N. Ellis (a c. di) *Implicit and explicit learning of language*. Londra, Academic Press.
- Chaudron, C. 1988 *Second language classrooms: research on teaching and learning*. Cambridge, Cambridge University Press.
- Chini, M. 1995 *Genere grammaticale e acquisizione. Aspetti della morfologia nominale in italiano L2*. Milano, Angeli.
- Chomsky, N. 1957 *Syntactic structures*. L'Aja, Mouton. [Trad. it. *Le strutture della sintassi*. Bari, Laterza 1970.]
- Cinque, G. 1991 Linguistica e glottodidattica. In G. Porcelli e P.E. Balboni (a c. di) *Glottodidattica e università. La formazione del professore di lingue*. Padova, Liviana Editrice: 5-20.
- Clahsen, H. 1986 L'acquisizione dell'ordine delle parole in tedesco: un test per gli approcci cognitivi allo sviluppo di L2. In A. Giacalone Ramat (a c. di) *L'apprendimento spontaneo di una seconda lingua*. Bologna, Il Mulino: 101-129.
- Clahsen, H., J.M. Meisel e M. Pienemann 1983 *Deutsch als Zweitsprache. Der Spracherwerb ausländischer Arbeiter*. Tübinga, Narr.
- Cocharane, R. 1980 The acquisition of /r/ and /l/ by Japanese children and adults learning English as a second language. In *Journal of multilingual and multicultural development* 1: 331-360.
- Comrie, B. 1981 *Language universals and linguistic typology*. Oxford, Blackwell.
- Comrie, B. 1984 Why linguists need language acquirers. In W. Rutherford (a c. di) *Language universals and second language acquisition*. Amsterdam, Benjamins: 11-29.
- Cook, V. (a c. di) 1986 *Experimental approaches to second language learning*. New York, Pergamon.
- Cook, V. 1993 *Linguistics and second language acquisition*. Basingstoke (Hampshire), MacMillan.
- Cook, V. 1996 Universal grammar in second language acquisition. In P. Jordens e J. Lalleman (a c. di) *Investigating second language acquisition*. Berlino, Mouton de Gruyter: 167-185.
- Cooreman, A. e K. Kilborn 1991 Functionalist linguistics: discourse structure and language processing in second language acquisition. In T. Huebner e C.A. Ferguson (a c. di) *Crosscurrents in second language acquisition and linguistic theories*. Amsterdam, Benjamins: 195-224.

- Cruse, D.A. 1986 *Lexical semantics*. Cambridge, Cambridge University Press.
- Cummins, J. 1979 Cognitive/academic language proficiency, linguistic interdependence, the optimal age question and some other matter. In *Working papers on bilingualism* 19: 197-205.
- Cutler, A. 1993 Phonological cues to open- and closed-class words in the processing of spoken sentences. In *Journal of psycholinguistic research* 22(2): 109-131.
- Cutler, A. 1994 The perception of rhythm in language. In *Cognition* 50: 79-81.
- Dagut, M.B. e B. Laufer 1985 Avoidance of phrasal verbs by English learners, speakers of Hebrew – a case for contrastive analysis. In *Studies in second language acquisition* 7: 73-79.
- Daneš, F. 1974 Functional sentence perspective and the organization of the text. In F. Daneš (a c. di) *Papers on functional sentence perspective*. L'Aja, Mouton: 106-128.
- De Bot, K. 1992 A bilingual production model: Levelt's "speaking" model adapted. In *Applied linguistics* 13: 1-24.
- De Bot, K. e R. Schreuder 1993 Word production and the bilingual lexicon. In R. Schreuder e B. Weltens (a c. di) *The bilingual lexicon*. Amsterdam, Benjamins: 191-214.
- De Heredia, Ch. e C. Noyau 1986 Comunicazione esolingue estrema: strategie di comunicazione tra parlanti nativi e immigrati principianti nella lingua. In A. Giacalone Ramat (a c. di) *L'apprendimento spontaneo di una seconda lingua*. Bologna, Il Mulino: 221-243.
- De Mauro, T. 1980 *Guida all'uso delle parole. Parlare e scrivere semplice e preciso per capire e farsi capire*. Roma, Editori Riuniti.
- De Mauro, T. 1998 *Linguistica elementare*. Roma-Bari, Laterza.
- Di Biase, B. 1997 Il lessico nello sviluppo dell'italiano L2. In *Italiano e scuola* [Sydney, CoAsIt] 2(1): 15-23.
- Di Biase, B. 1999 The role of phonology in the acquisition of Italian L2 morphology. Comunicazione all'Eurosla 9, 9° convegno annuale della European Second Language Association, 10-12 giugno 1999, Lund.
- Dik, S.C. 1978 *Functional grammar*. Amsterdam, North-Holland.
- Dulay, H.C., M.K. Burt e S. Krashen 1982 *Language two*. New York, Oxford University Press. [Trad. it. *La lingua seconda*. Bologna, Il Mulino 1985.]
- Eckmann, F. 1977 Markedness and the contrastive analysis hypothesis. In *Language learning* 27: 315-330.
- Ellis, N. 1997 Vocabulary acquisition: word structure, collocation word-

- class and meaning. In N. Schmitt e M. McCarthy (a c. di) *Vocabulary: description, acquisition and pedagogy*. Cambridge, Cambridge University Press: 122-139.
- Ellis, R. 1985 Sources of variability in interlanguage. In *Applied linguistics* 6: 118-131.
- Ellis, R. 1994 *The study of second language acquisition*. Oxford, Oxford University Press.
- Ellis, R. 1997 *Second language acquisition*. Oxford, Oxford University Press.
- Ellis, R. 1999 *Learning a second language through interaction*. Amsterdam, Benjamins.
- Elman, J., E. Bates, M. Johnson, A. Karmiloff-Smith, D. Parisi e K. Plunkett 1996 *Rethinking innateness: a connectionist perspective on development*. Cambridge (MA), MIT Press.
- Ely, C. 1986 Language learning motivation: a descriptive and causal analysis. In *Modern language journal* 70: 28-35.
- Faerch, C. e G. Kasper (a c. di) 1987 *Introspection in second language research*. Clevedon, Multilingual Matters.
- Felix, S. e A. Hahn 1985 Natural processes in classroom second language learning. In *Applied linguistics* 6: 223-238.
- Fodor, J.A. 1983 *The modularity of mind*. Cambridge (MA), MIT Press.
- Francis, W.N. e H. Kucera 1982 *Frequency analysis of English usage*. Boston, Houghton Mifflin.
- Fries, C. 1945 *Teaching and learning English as a foreign language*. Ann Arbor, University of Michigan Press.
- Gardner, R. e W. Lambert 1972 *Attitude and motivation in second language learning*. Rowley (MA), Newbury House.
- Garfield, J.L. (a c. di) 1987 *Modularity in knowledge representation and natural-language understanding*. Cambridge (MA), MIT Press.
- Gass, S.M. 1987 The resolution of conflicts among competing systems: a bidirectional perspective. In *Applied psycholinguistics* 8: 329-350.
- Gass, S.M. 1996 Second language acquisition and linguistic theory: the role of language transfer. In W. Ritchie e T. Bhatia (a c. di) *Handbook of second language acquisition*. San Diego, Academic Press: 317-345.
- Gass, S.M. 1997 *Input, interaction and the second language learner*. Mahwah (NJ), Erlbaum.
- Gass, S.M. e J. Ard 1980 L2 data: their relevance for language universals. In *TESOL quarterly* 16: 443-452.
- Gass, S.M. e L. Selinker 1994 *Second language acquisition. An introductory course*. Hillsdale (NJ), Erlbaum.

- Gass, S.M. e E.M. Varonis 1985 Task variation and nonnative/nonnative negotiation of meaning. In S.M. Gass e C. Madden (a c. di) *Input in second language acquisition*. Rowley (MA), Newbury House: 149-161.
- Gass, S.M. e E.M. Varonis 1994 Input, interaction and second language production. In *Studies in second language acquisition* 16: 283-302.
- Genesee, F. 1976 The role of intelligence in second language learning. In *Language learning* 26: 267-280.
- Giacalone Ramat, A. 1990 Presentazione del Progetto di Pavia sull'acquisizione di lingue seconde. In G. Bernini e A. Giacalone Ramat (a c. di) *La temporalità nell'acquisizione di lingue seconde*. Milano, Angeli: 13-38.
- Giacalone Ramat, A. 1993 Italiano di stranieri. In A.A. Sobrero (a c. di) *L'italiano contemporaneo: la variazione e gli usi*. Roma-Bari, Laterza: 341-410.
- Giacalone Ramat, A. 1994 Il ruolo della tipologia linguistica nell'acquisizione di lingue seconde. In A. Giacalone Ramat e M. Vedovelli (a c. di) *Italiano lingua seconda/lingua straniera*. Roma, Bulzoni: 27-43.
- Givón, T. 1979 *On understanding grammar*. New York, Academic Press.
- Givón, T. 1985 Function, structure and language acquisition. In D.I. Slobin (a c. di) *The crosslinguistic study of language acquisition. Vol 2: theoretical issues*. Hillsdale (NJ), Erlbaum: 1005-1027.
- Graffi, G. 1994 *Sintassi*. Bologna, Il Mulino.
- Halliday, M.A.K. 1985 *An introduction to functional grammar*. Londra, Arnold.
- Harley, B. 1986 *Age in second language acquisition*. Clevedon, Multilingual Matters.
- Hatch, E. 1978 Discourse analysis and second language acquisition. In E. Hatch (a c. di) *Second language acquisition: a book of readings*. Rowley (MA), Newbury: 402-435.
- Hatch, E. 1983 *Psycholinguistics: a second language perspective*. Rowley (MA), Newbury House.
- Hatch, E. e C. Brown 1995 *Vocabulary, semantics and language education*. Cambridge, Cambridge University Press.
- Hudson, T. 1993 Nothing does not equal zero: problems with applying developmental sequence findings to assessment and pedagogy. In *Studies in second language acquisition* 15(4): 461-493.
- Huebner, T. 1980 Creative construction and the case of the misguided pattern. In J. Fisher, M. Clark e J. Schachter (a c. di) *On TESOL '80*. Washington (DC), TESOL: 101-110.

- Huebner, T. 1983 *A longitudinal study of the acquisition of English*. Ann Arbor, Karoma Publishers.
- Hyman, L.M. 1977 On the nature of linguistic stress. In L.M. Hyman (a c. di) *Studies in stress and accent. Southern California Occasional Papers in Linguistics* 4. Los Angeles, University of Southern California.
- Iacobini, C. e A.M. Thornton 1994 Italiano in quantità. In *Italiano e oltre* 9(5): 276-285.
- Jackendoff, R.S. 1987 *Consciousness and the computational mind*. Cambridge (MA), MIT Press.
- Jackendoff, R.S. 1997 *The architecture of the language faculty*. Cambridge (MA), MIT Press.
- Johnson, L. e E. Newport 1989 Critical period effects in second language learning: the influence of maturational state on the acquisition of English as a second language. In *Cognitive psychology* 21: 60-99.
- Johnston, M. 1985 *Syntactic and morphological progression in learner English*. Canberra Department of Immigration and Ethnic Affairs, Commonwealth of Australia.
- Johnston, M. 1995 *Stages of acquisition of Spanish as a second language*. Sydney, University of Western Sydney (Language Acquisition Research Centre, at Macarthur).
- Jones, L.K. 1979 *Theme in expository English*. Lake Bluff (IL), Jupiter Press.
- Jordens, P. 1996 Input and instruction in second language acquisition. In P. Jordens e J. Lalleman (a c. di) *Investigating second language acquisition*. Berlino, Mouton de Gruyter: 408-449.
- Kaplan, R. e J. Bresnan 1982 Lexical-Functional Grammar: a formal system for grammatical representation. In J. Bresnan (a c. di) *The mental representation of grammatical relations*. Cambridge (MA), MIT Press: 173-281.
- Kawaguchi, S. 2000 Acquisition of the Japanese verbal morphology: applying processability theory to Japanese. In *Studia linguistica* 54(2): 238-248.
- Keenan, E.L. e B. Comrie 1977 Noun phrase accessibility and universal grammar. In *Linguistic inquiry* 8: 63-99.
- Kellerman, E. 1979 Transfer and non-transfer: where are we now? In *Studies in second language acquisition* 2: 37-57.
- Kelly, M.H. 1992 Using sound to solve syntactic problems: the role of phonology in grammatical category assignments. In *Psychological review* 99: 349-364.

- Kilborn, K. 1987 *Sentence processing in a second language: seeking a performance definition of fluency*. Tesi di Ph. D., University of California, San Diego.
- Kilborn, K. e T. Ito 1989 Sentence processing strategies in adult bilinguals: mechanisms of second language acquisition. In B. MacWhinney e E. Bates (a c. di) *The crosslinguistic study of sentence processing*. New York, Cambridge University Press: 257-291.
- Klein, W. 1986 *Second language acquisition*. Cambridge, Cambridge University Press.
- Koster, C.J. 1996 Some experimental tasks in the study of word recognition. In P. Jordens e J. Lalleman (a c. di) *Investigating second language acquisition*. Berlino, Mouton de Gruyter: 117-134.
- Krashen, S. 1977 Some issues relating to the Monitor Model. In H. Brown, C. Yorio e R. Crymes (a c. di) *On TESOL '77*. Washington (DC), TESOL: 144-158.
- Krashen, S., M. Long e R. Scarcella 1979 Age, rate and eventual attainment in second language acquisition. In *TESOL quarterly* 13: 573-582.
- Krashen, S. e T. Terrel 1983 *The natural approach*. Oxford, Pergamon.
- Kroll, J.F. e A.M.B. de Groot 1997 Lexical and conceptual memory in the bilingual: mapping form to meaning in two languages. In A.M.B. de Groot e J.F. Kroll (a c. di) *Tutorials in bilingualism. Psycholinguistic perspectives*. Mahwah (NJ), Erlbaum: 169-199.
- Kuno, S. 1978 Japanese: a characteristic OV language. In W.P. Lehmann (a c. di) *Syntactic typology*. Sussex, The Harvester Press: 57-138.
- Labov, W. 1972 *Sociolinguistic patterns*. Filadelfia, University of Pennsylvania Press.
- Lado, R. 1957 *Linguistics across cultures*. Ann Arbor, University of Michigan Press.
- Lakoff, G. 1990 The Invariance Hypothesis: is abstract reason based on image-schemas? In *Cognitive linguistics* 1(1): 39-74.
- Lalonde, R.N. e R.C. Gardner 1984 Investigating a causal model of second language acquisition: where does personality fit? In *Canadian journal of behavioural science* 16: 224-237.
- Larsen-Freeman, D. e M. Long 1991 *An introduction to second language acquisition research*. Londra, Longman.
- Laufer, B. 1997 What's in a word that makes it hard or easy: some intralexical factors that affect the learning of words. In N. Schmitt e M. McCarthy (a c. di) *Vocabulary: description, acquisition and pedagogy*. Cambridge, Cambridge University Press: 140-155.
- Lenneberg, E. 1967 *Biological foundations of language*. New York, Wiley and Sons.

- Levelt, W.J.M. 1989 *Speaking. From intention to articulation*. Cambridge (MA), MIT Press.
- Lewis, M. 1993 *The lexical approach*. Hove (UK), Language Teaching Publications.
- Lightbown, P. e N. Spada 1993 *How languages are learned*. Oxford, Oxford University Press.
- Long, M. 1980 Input, interaction and second language acquisition. Tesi di Ph. D., University of California, Los Angeles.
- Long, M. 1981 Questions in foreigner talk discourse. In *Language learning* 31: 135-157.
- Long, M. 1985 Input and second language acquisition theory. In S.M. Gass e C.G. Madden (a c. di) *Input in second language acquisition*. Rowley (MA), Newbury House: 377-393.
- Long, M. 1996 The role of the linguistic environment in second language acquisition. In W. Ritchie e T. Bhatia (a c. di) *Handbook of second language acquisition*. San Diego, Academic Press: 413-468.
- Loschky, L. 1994 Comprehensible input and second language acquisition. In *Studies in second language acquisition* 16: 302-323.
- Mackey, A. 1999 Input, interaction and second language development. In *Studies in second language acquisition* 21: 557-587.
- Mackey, A., S.M. Gass e K. McDonough, in stampa, Do learners recognize implicit negative feedback as feedback? In *Studies in second language acquisition*.
- MacWhinney, B. 1997 Second language acquisition and the Competition Model. In A.M.B. de Groot e J.F. Kroll (a c. di) *Tutorials in bilingualism. Psycholinguistic perspectives*. Mahwah (NJ), Erlbaum: 113-142.
- MacWhinney, B. 1998 Functional analysis. In W. Bechtel & G. Graham (a c. di) *A companion to cognitive science*. Oxford, Blackwell: 402-412.
- MacWhinney, B. e E. Bates 1989 *The crosslinguistic study of language processing*. New York, Cambridge University Press.
- Meara, P. 1997 Towards a new approach to modelling vocabulary acquisition. In N. Schmitt e M. McCarthy (a c. di) *Vocabulary: description, acquisition and pedagogy*. Cambridge, Cambridge University Press: 109-121.
- Mitchell, R. e F. Myles 1998 *Second language learning theories*. Londra, Arnold.
- Muchnick, A. e D. Wolfe 1982 Attitudes and motivation of American students of Spanish. In *Canadian modern language review* 38: 262-281.

- Nation, P. e R. Waring 1997 Vocabulary size, text coverage and word lists. In N. Schmitt e M. McCarthy (a c. di) *Vocabulary: description, acquisition and pedagogy*. Cambridge, Cambridge University Press: 6-19.
- Neufeld, G. 1978 On the acquisition of prosodic and articulatory features in adult language learning. In *Canadian modern language review* 34: 163-174.
- Oller, J.W. Jr. 1981 Language as intelligence. In *Language learning* 31: 465-492.
- O'Malley, J.M. e A.U. Chamot 1990 *Learning strategies in second language acquisition*. Cambridge, Cambridge University Press.
- O'Malley, J.M., A.U. Chamot, J. Stewner-Manzanares, R. Russo e L. Küpper 1985 Learning strategies applications with students of English as a second language. In *TESOL quarterly* 19: 557-584.
- Pallotti, G. 1998 *La seconda lingua*. Milano, Bompiani.
- Pavesi, M. 1984 The acquisition of relative clauses in a formal and in an informal setting: further evidence in support of the markedness hypothesis. In D. Singleton e D. Little (a c. di) *Language learning in formal and informal contexts*. Dublino, IRAAL: 151-163.
- Pavesi, M. 1986 Markedness, discursal modes and relative clause formation in formal and informal context. In *Studies in second language acquisition* 8: 38-55.
- Peters, A.M. 1985 Language segmentation: operating principles and analysis of language. In D.I. Slobin (a c. di) *The crosslinguistic study of language acquisition. Vol. 2: theoretical issues*. Hillsdale (NJ), Erlbaum: 1029-1067.
- Piaget, J. 1970 *Genetic epistemology*. Columbia (OH), Columbia University Press.
- Piatelli-Palmarini, M. (a c. di) 1980 *Language and learning: the debate between Jean Piaget and Noam Chomsky*. Cambridge (MA), Harvard University Press.
- Pica, T. 1983 Adult acquisition of English as a second language under different conditions of exposure. In *Language learning* 33: 465-497.
- Pica, T. 1994 Research on negation: what does it reveal about second-language learning conditions, processes and outcomes? In *Language learning* 44: 493-527.
- Pica, T., R. Young e C. Doughty 1987 The impact of interaction on comprehension. In *TESOL quarterly* 21: 737-758.
- Pienemann, M. 1984 Psychological constraints on the teachability of languages. In *Studies in second language acquisition* 6: 186-214.

- Pienemann, M. 1986 L'effetto dell'insegnamento sugli orientamenti degli apprendenti nell'acquisizione di L2. In A. Giacalone Ramat (a c. di) *L'apprendimento spontaneo di una seconda lingua*. Bologna, Il Mulino: 307-326.
- Pienemann, M. 1989 Is language teachable? In *Applied linguistics* 10: 52-79.
- Pienemann, M. 1998 *Language processing and second language development: processability theory*. Amsterdam, Benjamins.
- Pienemann, M. e G. Håkansson 1999 A unified approach towards the development of Swedish as L2: a processability account. In *Studies of second language acquisition* 21: 383-420.
- Pienemann, M. e M. Johnston 1987 Factors influencing the development of language proficiency. In D. Nunan (a c. di) *Applying second language acquisition research*. Adelaide, National Curriculum Resource Centre, Adult Migrant Education Program: 45-141.
- Pimsleur, P. 1966 *Pimsleur language aptitude battery*. New York, Harcourt Brace Jovanovich.
- Potter, M.C., K.-F. So, B. von Eckardt e L.B. Feldman 1984 Lexical and conceptual representation in beginning and more proficient bilinguals. In *Journal of verbal learning and verbal behavior* 23: 23-38.
- Poulisse, N. 1999 *Slips of the tongue. Speech errors in first and second language production*. Amsterdam, Benjamins.
- Preston, D. 1996 Variationist linguistics and second language acquisition. In W.C. Ritchie e T.K. Bhatia (a c. di) *Handbook of second language acquisition*. San Diego, Academic Press: 229-265.
- Radford, A. 1990 *Syntactic theory and the acquisition of English syntax*. Oxford, Blackwell.
- Rubin, J. 1975 What the 'good language learner' can teach us. In *TESOL quarterly* 9: 41-51.
- Rutherford, W.E. 1987 *Second language grammar: teaching and learning*. Londra-New York, Longman.
- Ryan, A. e P. Meara 1991 The case of the invisible vowels. *Reading in a foreign language* 7(2): 531-540.
- Sato, C. 1984 Phonological processes in second language acquisition: another look at interlanguage syllable structure. In *Language learning* 34: 43-57.
- Schachter, J. 1974 An error in error analysis. In *Language learning* 24: 205-214.
- Schachter, J. 1989 Testing a proposed universal. In S.M. Gass e J. Schachter (a.c. di) *Linguistic perspectives on second language acquisition*. Cambridge, Cambridge University Press: 73-88.
- Schachter, J. 1996 Maturation and the issue of Universal Grammar in

- second language acquisition. In W. Ritchie e T. Bhatia (a c. di) *Handbook of second language acquisition*. San Diego, Academic Press: 159-193.
- Schlesinger, I.M. 1977 *Production and comprehension of utterances*. Hillsdale (NJ), Erlbaum.
- Schmitt, N. e M. McCarthy 1997 Editor's comments - acquisition section. In N. Schmitt e M. McCarthy (a c. di) *Vocabulary: description, acquisition and pedagogy*. Cambridge, Cambridge University Press: 228-236.
- Schumann, J. 1978 *The pidginization process: a model for second language acquisition*. Rowley (MA), Newbury House.
- Schumann, J. 1980 The acquisition of English relative clauses by second language learners. In R. Scarcella e S. Krashen (a c. di) *Research in second language acquisition*. Rowley (MA), Newbury House: 118-141.
- Schumann, J. 1986 Research on the acculturation model for second language acquisition. In *Journal of multilingual and multicultural development* 7: 379-392.
- Schwartz, B. e A. Tomaselli 1991 Some implications from an analysis of German word order. In A. Werner, W. Kosmeijer e E. Reuland (a c. di) *Issues in German syntax*. Berlino, Mouton de Gruyter: 251-274.
- Seliger, H. 1977 Does practice make perfect? A study of interaction patterns and L2 competence. In *Language learning* 27: 263-278.
- Selinker, L. e D. Douglas 1985 Wrestling with context in interlanguage theory. In *Applied linguistics* 6: 190-204.
- Sereno, J.A. e A. Jongman 1990 Phonological and form class relations in the lexicon. In *Journal of psycholinguistic research* 19: 387-404.
- Serra Borneto, C. 1993 The place of cognitive grammar in modern linguistics. In *Studi italiani di linguistica teorica e applicata* 23(3): 446-463.
- Sheldon, A. 1974 On the role of parallel function in the acquisition of relative clauses in English. In *Journal of verbal learning and verbal behavior* 13: 272-281.
- Simone, R. 1990 *Fondamenti di linguistica*. Roma-Bari, Laterza.
- Skehan, P. 1989 *Individual differences in second language learning*. Londra, Arnold.
- Slobin, D. 1973 Cognitive prerequisites for the development of grammar. In Ch. Ferguson e D. Slobin (a c. di) *Studies of child development*. New York, Holt, Rinehart & Winston: 175-208. [Trad. it. I requisiti cognitivi dello studio della grammatica. In F. Antinucci e C. Castelfranchi (a c. di) *Psicolinguistica: percezione e apprendimento del linguaggio*. Bologna, Il Mulino 1976: 324-363.]

- Sobrero, A.A. (a c. di) 1993 *L'italiano contemporaneo: la variazione e gli usi*. Roma-Bari, Laterza.
- Sorace, A. 1996 The use of acceptability judgements in second language acquisition research. In W. Ritchie e T. Bhatia (a c. di) *Handbook of second language acquisition*. San Diego, Academic Press: 375-409.
- Spolsky, B. 1969 Attitudinal aspects of second language learning. In *Language learning* 19: 271-285.
- Strong, M. 1983 Social style and second language acquisition of Spanish-speaking kinder-garteners. In *TESOL quarterly* 17: 241-258.
- Swadesh, M. 1972 *The origin and diversification of language*. Londra, Routledge & Kegan Paul.
- Swain, M. 1995 Three functions of output in second language learning. In G. Cook e B. Seidlhofer (a c. di) *Principle and practice in applied linguistics: studies in honour of H.G. Widdowson*. Oxford, Oxford University Press: 125-144.
- Tarone, E. 1982 Systematicity and attention in interlanguage. In *Language learning* 32: 69-82.
- Tarone, E. 1983 On the variability of interlanguage systems. In *Applied linguistics* 12: 142-163.
- Tarone, E. 1985 Variability in interlanguage use: a study of style shifting in morphology and syntax. In *Language learning* 35: 373-404.
- Taylor, J. 1989 *Linguistic categorization. Prototypes in linguistic theory*. Oxford, Clarendon.
- Thompson, E. 1991 Foreign accents revisited: the English pronunciation of Russian immigrants. In *Language learning* 41: 177-204.
- Tomasello, M. 1998 Cognitive linguistics. In W. Bechtel e G. Graham (a c. di) *A companion to cognitive science*. Oxford, Blackwell: 477-487.
- Tomlin, R.S. 1990 Functionalism in second language acquisition. In *Studies in second language acquisition* 12: 155-177.
- Trahey, M. e L. White 1993 Positive evidence and preemption in the second language classroom. In *Studies in second language acquisition* 15: 181-204.
- Valentini, A. 1992 *L'italiano dei cinesi. Questioni di sintassi*. Milano, Guerini.
- Valentini, A. 1994 Un caso di comunicazione esolingue: il *foreigner talk*. In *Quaderni del Dipartimento di linguistica e letterature comparate*, Università degli studi di Bergamo 10: 397-411.
- VanPatten, B. 1990 Attending to form and content in the input. An experiment in consciousness. In *Studies in second language acquisition* 12: 287-301.

- VanPatten, B. e T. Cadierno 1993 Explicit instruction and input processing. In *Studies in second language acquisition* 15: 225-243.
- Van Turenout, M., P. Hagoort e C.M. Brown 1997 Electrophysiological evidence on the time course of semantic and phonological processes in speech production. In *Journal of experimental psychology: learning, memory, and cognition* 23: 787-806.
- Vedovelli, M. 1983 Testi e testimonianze di lavoratori stranieri in Italia. In F. Albano Leoni (a c. di) *Italia linguistica: idee, storia, strutture*. Bologna, Il Mulino: 353-364.
- Vigliocco, G., B. Butterworth e M. Garret 1996 Subject-verb agreement in Spanish and English: differences in the role of conceptual constraints. In *Cognition* 61: 261-298.
- Vigliocco, G., B. Butterworth e C. Semenza 1995 Constructing subject-verb agreement in speech: the role of semantic and morphological factors. In *Journal of memory and language* 34: 186-215.
- Weinreich, U. 1953 *Languages in contact*. L'Aja, Mouton. [Trad. it. *Lingue in contatto*. Torino, Boringhieri 1974.]
- White, L. 1989 *Universal grammar and second language acquisition*. Amsterdam, Benjamins.
- White, L. 1991 Adverb placement in second language acquisition: some effects on positive and negative evidence in the classroom. In *Second language research* 7: 133-161.
- Wode, H. 1978 L1 vs L2 acquisition of English negation. In *Working papers on bilingualism* 15: 37-57.
- Wode, H. 1981 *Learning a second language*. Tübinga, Narr.
- Yoshida, M. 1978 The acquisition of English vocabulary by a Japanese-speaking child. In E. Hatch (a c. di) *Second language acquisition: a book of readings*. Rowley (MA), Newbury: 91-100.
- Young, R. 1988 Variation and the interlanguage hypothesis. In *Studies in second language acquisition* 10: 281-302.
- Young, R. 1991 *Variation in interlanguage morphology*. New York, Peter Lang.
- Yusa, N. 1999 Multiple-specifiers and *wh*-island effects in L2 acquisition: a preliminary study. In E.C. Klein e G. Martohardjono (a c. di) *The development of second language grammars. A generative approach*. Amsterdam, Benjamins: 289-315.
- Zobl, H. 1980 The formal and developmental selectivity of L1 influence on L2 acquisition. In *Language learning* 30: 43-57.
- Zobl, H. 1982 A direction of contrastive analysis: the comparative study of developmental sequences. In *TESOL quarterly* 16: 169-183.

Indici

Indice analitico

- abilità linguistiche: *v.* ascoltare, leggere, parlare, scrivere.
- abilità metalinguistica: *v.* metalinguistico.
- accento: *v.* fonologia.
- accento/accettato, 27-30, 45, 69, 77.
- accordo, 60, 77, 82-84, 96-97, 101-102, 189-93, 196, 211, 216-17, 219, 221.
- accuratezza formale, 18, 20, 80, 97, 100, 137-38, 146, 154-55, 163-64, 219, 221.
- acustico, messaggio/segnale/salienza, 35, 43-44, 46, 50, 52, 112.
- adulti, 4, 8, 17-18, 63, 65, 68, 71, 79, 85, 113, 135, 147-51, 156, 180, 184, 191; *v. anche* bambini, età.
- agente/agentività, 6, 59-60, 187, 189-195, 197, 205.
- aggettivi, 31, 57-58, 65, 72, 77-78, 84, 216, 218.
- allofoni, 124.
- allomorfi, 85.
- ambientalismo/ambientalista, 171, 200.
- ambiente, 5, 24, 99, 116, 151, 164, 171, 173-74, 199-203, 227; - culturale, 23, 116, 158-64, 168; - linguistico, 9, 116, 131-45, 159, 169, 199-203; *v. anche* input, interazione; - scolastico, 152.
- analisi del discorso: *v.* discorso.
- animatezza/animato, inanimatezza/inanimato, 33-34, 66, 82, 88, 102, 111, 187, 189-93, 195-96.
- anni (età): *v.* età.
- anni: - Cinquanta, 119, 172-73, 200, 204; - Novanta, 82, 98; - Ottanta, 16, 79, 84, 91, 97, 156; - Quaranta, 173; - Sessanta, 119, 155, 200, 204; - Settanta, 4, 15, 68, 79, 82, 84, 91, 97, 119, 151, 155-56, 164, 209, 221; - Trenta, 30.
- ansia/ansietà/ansioso, 17, 146, 151, 157-58.
- antropologia, 19.
- applicazioni dei risultati degli studi, 52-53, 115, 168-69, 173-74, 199, 201, 203, 220, 222-23, 228-29.
- apprendimento della L1: *v.* L1.
- apprendimento della L2: esito finale dell'-, 4, 9, 12, 116, 138, 144-45, 149-51, 168, 180, 220, 227; percorso dell'-, 9, 12, 17, 19-20, 114, 116, 131, 138, 140, 144, 149, 167-68, 174-75, 189, 208, 226-27; percorsi comuni specifici dell'-, 54-98, 124, 139; velocità dell'-, 4, 9, 12, 99, 116, 131, 144-45, 149, 151-52, 167-68, 174, 227.
- apprendimento della L2: - guidato vs spontaneo, 5-6, 13, 17, 39, 68, 76, 79, 132, 136-40, 149, 152-54, 159, 166, 226; *v. anche* insegnamento.
- approccio interazionista: *v.* interazionismo; approccio funzionale: *v.* funzionalismo.
- approccio naturale (*natural approach*), 137.
- appropriatezza/appropriato, 7-8, 10,

- 14, 61, 66, 78; - vs categoricità/obbligatorietà, 118.
 arabo, 30-31, 122-23, 128, 130-31.
 argomento della conversazione, 8, 23, 39, 41-42, 64, 99.
 argomento vs commento (*topic vs comment*), 60-61, 108, 110.
 argomento verbale, 33, 45, 66, 77, 187.
 articolatore, 108, 110-11, 212.
 articolazione/articolatorio/articolare, 7, 35-36, 38-39, 43, 58, 109-10, 113, 210.
 articolo, 37, 45, 58-59, 65, 77, 79, 82, 84, 105, 137, 216.
 ascoltare/ascolto, 3, 7-8, 13-14, 18, 20-21, 23, 43-54, 63, 67, 107-108, 112, 115, 134-35, 169, 189, 203, 205, 228.
 ascoltatore, 7, 22-23, 29, 36, 38-39, 46, 134-35, 162, 197.
 atteggiamenti, 151-52, 158-60.
 attenzione/focalizzazione/messa a fuoco sulla forma, 24, 99-100, 136, 139, 145, 153, 169, 227.
 attitudine, 146-47, 153-56, 204.
 attivo/forma attiva, 186-88.
 ausiliare: *v.* verbo ausiliare.
 automaticità/automatico/automatizzazione, 8, 17, 47, 50, 52-53, 110, 112, 115, 166, 175, 207-10, 214, 227-28.
 autonomia/autonomo (delle procedure di elaborazione), 47-49, 112, 210.
 avverbio/avverbiale, 41, 57, 65, 72, 91-93, 95-97, 110, 143, 162-63.
 bambini, 4, 14-15, 18, 30-32, 63, 68-69, 71-72, 79, 104, 139-40, 147-51, 156-58, 174, 178, 180, 191; *v. anche* adulti, età.
 BICS (*basic interpersonal communicative skills*) vs CALP (*cognitive academic language proficiency*), 157-58.
 bilinguismo/bilingue, 3, 18, 109, 111, 121, 150, 157, 214, 222.
 campo degli studi sull'apprendimento della L2, 3, 16-20; 51, 62, 79, 82, 97, 103, 154-56, 175, 183-84, 188, 197, 199, 201, 204, 206-208, 223, 226.
 capire: *v.* comprensione.
 caratteristiche: *v.* fattori.
 caso (morfologico), 60, 71, 81-82, 88, 189, 191; - dativo, 110, 197; - genitivo, 86-87, 89, 124, 138; - nominativo, 189; - obliquo, 86, 89.
 catalano, 128.
 centri di ricerca, 15-16.
 cervello, 148-49, 205.
 Chomsky/chomskiano, 26, 174-76, 204.
 cinese, 30, 59, 101, 122-23, 129-30.
 classe: *v.* apprendimento guidato.
 classe morfologica/parte del discorso, 56-57, 65, 69, 72, 77, 206, 216.
 classe sociale, 101.
 clitico: *v.* pronomi clitici.
 coerenza interna del sistema, 8, 123, 130-31, 204.
 coesione sociale, 160.
 coesione testuale, 41.
 cognitivismo/cognitivista, 19, 154, 156, 175, 188-89, 198, 203-208, 223.
 cognitivo/cognitivamente, 4, 6-8, 10-11, 52, 71, 91, 93, 95, 148-49, 152, 157, 159, 165-68, 171, 175, 180, 184-85, 187, 197-98, 204-205, 207-208, 222-23, 226-28.
 commento (*comment*): *v.* argomento.
 comparativo: *v.* grado.
 competenza della L2, 8, 19, 114, 132, 136, 145, 151, 153, 181, 199; - comunicativa/sociolinguistica vs - linguistica, 6-7, 146; - grammaticale, 149; grado/livello/stadio di - linguistica, 3, 6, 17-18, 34, 38, 41, 43, 52, 61, 75-76, 93, 101-103, 112, 123-24, 131, 137, 139, 142, 150, 166, 169, 181, 195, 197, 229; *v. anche* stadio dell'interlingua; misurazione della -, 146, 152, 154, 185; *v. anche* BICS.
 competenza vs esecuzione, 7-8, 181, 183, 185, 197-98, 204-205, 208.
 complementi, 143, 177-78, 211.
 comportamentismo/comportamentista, 19, 172-74, 200, 204.
 comprensione (abilità/attività del comprendere/capire), 7-8, 13, 17, 19-21, 24, 32-34, 37-41, 43-44, 47-52, 69, 71-72, 107, 131-33, 141-43,

- 166, 192-93, 196, 198-99, 205, 224, 227-28; incomprensione, 38, 40, 131.
 concettualizzazione/concettualizzatore, 73-74, 108-10, 112-14, 157, 186, 209, 211-12, 214.
 congiuntivo: *v.* modo verbale.
 connessionismo/connessionista, 175, 200.
 conoscenze: - contestuali, 47; - dichiarative, 47, 50, 108-109, 111, 166; - discorsive, 108; - enciclopediche, 46; - extralinguistiche/del mondo, 23, 25, 43, 108; - fattuali, 47; - lessicali, 45, 47, 50, 108; - linguistiche, 7-9, 25, 32, 34, 40, 50, 170; - procedurali, 47, 50, 108, 111, 166; - situazionali, 108; - socio-culturali, 47.
 consapevolezza/consapevole, 5-6, 14-15, 18, 80, 136, 151, 165, 204; inconsapevolezza/inconsapevole, 5, 18, 165.
 consonanti/consonantico, 27, 30, 39, 70, 100, 120, 125.
 contenuto proposizionale: *v.* proposizione semantica.
 contenuto vs forma: *v.* forma vs contenuto.
 contesto/contextuale/contextualizzazione: - comunicativo/non comunicativo, 54, 143; - di apprendimento: *v.* apprendimento della L2, guidato vs spontaneo; - di e/immigrazione, 103, 159; - extralinguistico/pragmatico/situazionale/sociale, 12, 22-24, 30, 39-40, 46, 52, 68-69, 76, 78, 98-99, 101-103, 152; - fonologico, 102-103; - linguistico, 23, 46-48, 50, 52-53, 69, 98-99, 101-103, 105-106, 140, 226; - psicologico, 98-99, 103; - scolastico, 151; *v. anche* ambiente.
 contrastività tra L1 e L2: *v.* L1.
 copula, 79, 95, 140, 162-63, 216.
 coreano, 182-83.
 corrispondenza suono-grafia, 70.
 co-testo: *v.* contesto linguistico.
 crescita sociale: *v.* sviluppo sociale.
 cultura vs natura: *v.* natura vs cultura.
 dati: *v.* studi.
 dativo: *v.* caso.
 deissi/deittico, 24, 109.
 derivazione/derivazionale/forma derivata, 63, 66, 71, 83.
 determinanti, 82, 96, 212, 216, 218, 220.
 diacritico, tratto/parametro, 211-12, 218-19.
 diacronia/diacronico/diacronicamente, 9, 98.
 dialetto/dialettale, 15, 30, 33, 63, 103.
 diario, 157; - etnografico, 17.
 difficoltà/difficile (di apprendimento/comprendimento), 4, 14, 22, 30-31, 34, 36, 41, 48, 69, 71-72, 77, 90-91, 93-94, 97, 100, 127-29, 133, 143-44, 156, 173, 222; *v. anche* facilità/facile.
 dipendenza vs indipendenza dal campo: *v.* stile cognitivo.
 discorso, 187, 197; analisi del -, 12-13; modelli del -, 46, 108; ordine/organizzazione del -, 56, 60-61; parti del -, 69; *v. anche* classe morfologica.
 discrezionalità: *v.* obbligatorietà vs discrezionalità.
 distanza: - nello scambio di informazione, 214, 222; - psicologica, 159; - sintattica, 84, 96, 212; - sociale, 159-161; - tra L1 e L2, 30-31, 111, 123, 129, 131.
 domanda (atto linguistico), 40-42, 177; domanda tag, 97.
 ebraico, 72, 88.
 elaboratore, 23, 44, 47, 50, 108, 112, 210.
 elaborazione (*processing*), 7, 20, 40, 43-50, 52-53, 92-93, 95, 108, 112-13, 115, 136, 140-41, 143, 145, 154, 166, 189, 191, 194-95, 198, 205, 207, 209-11, 214-15, 218, 223; - lessicale vs concettuale, 75.
 elaborazione vs semplificazione, 37-38, 227.
 elisione/eliso, 35, 41.
 emergentismo, 147.
 emergenza vs apprendimento di un elemento, 105-106, 219.

- emigrati/emigrazione: *v.* migrazione.
 empatia, 146, 157.
 empirismo/empirista, 10, 170-72, 198, 200-201, 228.
 errore, 14-15, 33, 55, 61-62, 81, 115, 118-19, 123, 131, 136-38, 140, 144, 146, 162-63, 173-74, 226; correzione dell', 131, 136, 143-45, 221, 227; *v. anche* evidenza negativa.
 esecuzione (vs competenza), 67, 191, 198, 207; *v. anche* competenza vs esecuzione.
 esito finale dell'apprendimento: *v.* apprendimento della L2.
 esperimento/metodo di ricerca sperimentale: *v.* studi/dati sperimentali.
 esplicitazione/spiegazione metalinguistica/della regola, 131, 141, 143-44, 153.
 estroversione, 146, 157-58, 227.
 età, 18, 79, 101, 147-51, 164, 167, 180, 184, 226; *v. anche* adulti, bambini.
 etnicità/etnico, 101, 152; contatti inter-etnici, 164.
 evidenza: - positiva, 131, 139, 143-44, 227; *v. anche* input; - negativa, 131, 136, 143-44, 227; *v. anche* errore, correzione dell'errore.
 evitamento: *v.* strategie di evitamento.
 facilità/facile (di apprendimento/comprendimento), 24, 28, 31, 34, 38-39, 43, 49, 56, 58, 61, 69-71, 73, 83, 88, 90, 93, 100, 117-18, 158, 173, 179, 189, 201-202; *v. anche* difficoltà/difficile.
 facoltà linguistica, 10, 170-71, 175, 184, 200.
 fattori di variazione: - del *foreigner talk*, 38; - della negoziazione dell'input, 43.
 fattori di variazione dell'interlingua: - linguistici, 98-103, 226; - psicologici, 98-100; - situazionali/sociali/sociolinguistici, 98-102, 226.
 fattori in gioco nella comprensione dell'input, 22-43, 51.
 fattori in gioco nell'apprendimento della L2, 17, 20, 116-69, 226-28; - ambientali, 131-45, 168, 224, 227; - cognitivi, 226; - comportamentali, 226; - culturali, 158-64, 226-27; - genetici/innati, 5, 224; - individuali/personali, 145-58, 161, 168, 224-25, 227; - linguistici, 168, 226; - psicologici, 161, 163; - sociali/sociolinguistici, 12, 161, 163.
 fattori in gioco nell'interferenza della L1, 123-31.
 femminile: *v.* genere.
 finlandese, 41.
 flessione/flessivo, 55-57, 66, 70-72, 106, 110, 129, 207, 210, 216.
 flooding/inondazione, 105.
 fluenza/fluyente, 18, 50, 55, 108, 113, 146, 228.
 focalizzazione sulla forma: *v.* attenzione.
 fonema, 13, 27, 35, 45, 48, 69, 77, 113, 117-18, 120, 124.
 fonetica/fonetico, 12, 35, 44, 48, 113, 153.
 fonico, 31, 45, 66, 102, 111-12.
 fonologia/fonologico, 12-13, 18, 21, 26, 30-32, 35, 38-39, 41, 44-45, 48, 62, 77, 83, 101-103, 108-10, 113, 120, 124-25, 127, 149-50, 191, 206, 209, 212.
foreigner talk, 35-40, 43, 201; - sgrammaticato, 36.
 forma/formale, 6, 30-31, 45-46, 52, 58, 66-67, 84, 99, 103, 116, 171, 184-86, 201-202, 208, 210, 218-19; - allocutiva, 37; - attiva: *v.* attivo; - basica, 57-58, 77, 80, 129, 216; - contratta/elisa/troncata, 35, 41, 85; - corretta, 80, 84, 137, 140; - deviante, 80, 116, 140; - flessa, 57-58, 63; ortografica, 63; - passiva: *v.* passivo; - progressiva inglese, 81, 137.
 forma/formale vs contenuto/significato/semantico, 6-7, 18, 51, 69, 71, 73, 78, 82, 90, 94, 99, 109, 114, 142, 153.
 forma/formale vs funzione/funzionale, 14, 73, 101, 106, 137, 171, 186-99, 219.
 formalismo/formalista, 19, 171, 175, 185-86, 204, 223, 228.

- formalità/informalità del contesto, 99; formale vs vernacolare, 99-100, 138-139.
 formula/formulaico, 54-56, 61, 68, 78, 84-85, 95-96, 105, 114, 216.
 formulatore, 107-109, 111, 212, 214.
 fossilizzazione, 18, 116, 139, 144, 218-222, 227; *v. anche* apprendimento, esito finale.
 francese, 28, 30-31, 33, 40, 55, 69, 73, 120-22, 126-28, 143-44, 152, 183, 211-13, 217.
 frase/frasale, 6, 8, 12-13, 25-26, 36-37, 48-49, 59-60, 66, 90-92, 101-102, 113, 133, 140, 144, 153, 163, 176-77, 181-85, 187-90, 192-98, 211, 213-15, 217; *v. anche* proposizione.
 funzionalismo/funzionalista, 19, 26, 171, 185-99, 203-205, 208, 223, 228; - americano, 185; - europeo, 185; - praghese, 185, 205; - sistemico, 185, 205; - sociale, 198.
 funzione/funzionale, 9, 55, 80, 84, 86, 90-91, 93, 102-103, 105-106, 120, 129, 186-98; - comunicativa, 171, 186; - grammaticale, 153, 210; - psicologica, 205; - semantica, 34, 188; - sintattica, 110, 210; - sociolinguistica, 6; - testuale, 188; elaborazione -, 209-10; parole di -: *v.* parole di funzione.
 funzione/funzionale vs forma/formale: *v.* forma/formale vs funzione/funzionale.
 funzioni/funzionale vs strutture/strutturale, 18.
 generativismo/generativista/generativo, 19, 26, 62, 125, 172, 174-85, 204; *v. anche* Grammatica Universale.
 genere, 30-31, 71, 77, 79, 81-84, 188, 210, 216, 218-19; - maschile, 14, 30, 45, 82-84, 218; - femminile, 30, 57, 82-84, 101, 212, 218; - neutro, 30.
 genitivo: *v.* caso.
 Gerarchia di Accessibilità, 86-87, 89-91, 97.
 gerarchia di sviluppo, 86, 90, 134-35, 138-40, 144-45, 162; - delle procedure di elaborazione, 47-49, 108, 212, 214-15, 219-22.
 giapponese, 28, 69, 71-72, 88, 119, 122-23, 128, 133, 177-78, 182-83, 191, 195-96, 215.
 giudizio di grammaticalità, 181, 183-185.
 grado: - comparativo, 96-97; - superlativo, 96-97.
 grammatica/grammaticale, 8, 10-13, 18, 20, 27, 30-32, 36, 38, 41, 44-45, 47, 52, 54, 56, 60-62, 78-99, 107, 109-15, 117, 119, 122, 124-25, 130, 134, 136, 143-44, 146-47, 149, 152-153, 166, 171, 174, 176-77, 184, 187, 191-92, 196-97, 206, 209-10, 212-15, 221-23, 227.
 Grammatica Lessico-funzionale, 209, 215.
 grammaticalizzare, 61-62, 78-79, 109.
 Grammatica Universale, 174-87, 198, 200-201, 208, 223; *v. anche* generativismo.
 greco, 30-31.
 hmong, 56, 105.
 iconicità/iconicamente, 187.
 identità culturale, 160.
 idioma/idiomatica, forma/espressione, 36, 72, 113, 128, 147.
 imitazione, 173-74.
 immersione, classi/programmi di - linguistica, 149, 152.
 immigrati/immigrazione: *v.* migrazione.
 imperativo: *v.* modo verbale.
 implicazionale, gerarchia/sequenza.
 inanimatezza/inanimato: *v.* animato/inanimato.
 incasso: *v.* proposizioni incassate.
 incomprensione: *v.* comprensione.
 inconsapevole: *v.* consapevole.
 incrementalità/incrementale, 46, 49-50, 112-13, 210-11, 213.
 indicativo: *v.* modo verbale.
 infinito: *v.* modo verbale.
 influenza della L1: *v.* L1.
 inglese, 8, 15, 17, 25-26, 28-29, 32-33,

36-42, 46-47, 49, 56-64, 69-70, 72-73, 77-82, 84-91, 95-105, 118-24, 126-30, 134-35, 137-38, 141, 143-44, 147, 154, 158-60, 165-66, 178, 182-183, 190-97, 202, 206, 217-18, 221.

innatismo/innatista/innato, 10, 26, 154-55, 171, 174-76, 178, 186, 200, 205, 224.

input in L2, 9, 22-43, 51-53, 57-58, 67-68, 70, 72, 78, 80, 85, 108, 131-45, 158-59, 161, 167-70, 173-75, 179, 191-92, 194, 198-203, 219, 222-25, 227-29; *v. anche* evidenza positiva; - calibrato, 40; - comprensibile/decifrabile, 22-23, 51, 131, 224, 227-28; - contestualizzato, 23-25, 131-32; - indecifrabile, 55; - interattivo/negoziabile/negoziato, 40-43, 47, 52, 132-135, 161, 169, 199, 201-203, 225; - modificabile/modificato, 34-40, 132-135, 225; *v. anche* foreigner talk; - scritto, 25; - strutturato, 25-34, 132.

insegnamento, 5-6, 13, 15, 23, 132-45, 149, 153-54, 159, 164, 172, 201, 220-22; *v. anche* apprendimento guidato.

intelligenza, 146-47, 152-53, 156, 159, 204, 226.

interazione/interattivo/interagire/interagente, 22-23, 40, 42, 49, 68, 132-136, 161, 165-68, 185, 188, 198-203, 224, 227; *v. anche* input interattivo/negoziabile/negoziato.

interazionismo/interazionista, 171, 187, 198-203, 223.

interferenza tra L1 e L2: *v.* L1, influenza/interferenza della.

interlingua, 3, 8-9, 11, 15, 19-20, 22, 51-52, 55, 57, 66, 80, 83-84, 89, 92, 97-101, 103-106, 114-31, 134-35, 138-39, 143-44, 155, 161, 163, 168, 172-73, 175, 179, 183, 188, 191, 195, 197, 199, 201, 208-209, 214-15, 218-221, 226-27.

interprete (Modello di Levelt), 44, 46-48.

interrogative: *v.* proposizioni interrogative.

intervento, nel processo di apprendimento: *v.* insegnamento.

intonazione/intonativo, 11, 35, 45, 124, 185, 188.

introspezione, 16-17.

introversione, 157-58.

ipoarticolazione: *v.* articolazione.

ipotassi: *v.* subordinazione.

Ipotesi: - dell'Accessibilità Indiretta, 179-80; - dell'Accessibilità Parziale, 179-80; - dell'Analisi Contrastiva, 119, 172-75, 223; - della Piena Accessibilità, 179-80; - dell'Inaccessibilità, 179-80; - di Insegnabilità, 139-140, 161, 221-22, 233; - di Marcatezza Differenziale, 127; - Interazionista, 201-202, 233; - Lessicale di Levelt, 110; *v. anche* Modello, Teoria.

ipotesi biologica vs ipotesi esperienziale, 148-50; *v. anche* ambientalismo, empirismo, innatismo, razionalismo.

istruzione: *v.* insegnamento.

italiano, 6, 14, 16, 24-26, 28, 30-36, 46, 49, 56-58, 64-65, 68-73, 77-79, 82-84, 86, 88, 91, 98, 101, 103, 106, 109-11, 117-22, 124-27, 129, 138-41, 143-44, 173, 177, 182-83, 186-92, 213, 215-19; - popolare, 88; - standard, 30, 88.

L1, 5-7, 9, 14, 17, 34, 61, 70, 79, 84, 90-91, 93, 99, 111, 116, 135, 142-44, 150, 152, 154, 159-60, 167-68, 173-174, 179-81, 185, 191-96, 206, 222, 226; apprendimento della -, 68, 71, 79, 90, 119, 147-48, 152, 170, 173, 178-80, 188, 202; ascolto in -, 43-50; conoscenza/proprietà della -, 6-7, 25, 30-31, 34; contesto di -, 22; distanza tra - e L2, 30-31, 74, 117, 129, 131; contrastività tra - e L2, 3-8, 12, 26, 73-76, 114, 144, 172-75, 183, 227; influenza/interferenza della -, 8-9, 69, 77, 80, 99, 117-31, 172; produzione in -, 107-13; rilevazione dell'influenza della -, 118-19; traduzione letterale della -, 117; uso della -, 7-8.

L2: contatto con la -, 68, 112, 143, 161; uso della -, 3, 7-8, 18, 53, 76, 100, 143, 175, 208.

lapsus, 206-207.

lateralizzazione, 148-49.

leggere/lettura, 11, 13, 64, 146, 152-153, 157.

lemma, 45, 65, 108-109, 112, 206-207, 211, 215, 218.

lessema, 49, 55-59, 72, 83-84, 95-96, 101, 118, 124.

lessicalizzazione, 62, 73-74.

lessico/lessicale, 11, 13, 18, 20-21, 27, 31, 36, 39, 44-45, 47, 50, 54, 61-78, 82-83, 98, 107-15, 117, 120, 124-25, 128-29, 134, 143, 146, 166, 176, 184, 191, 196-97, 210-11, 213-14, 216-17, 219; - attivo e - passivo, 67; conoscenza e controllo del -, 67; - dal punto di vista qualitativo, 66-67; - dal punto di vista quantitativo, 63-65, 67; importanza del -, 61-62; - mentale, 8, 73, 112; regolarità del -, 62, 66-67; regolarità di apprendimento del -, 62, 78; *v. anche* lemma, lessema, parole.

lessicologia, 12.

lezione: *v.* apprendimento guidato.

lingua: - agglutinante, 129; - fusiva, 129; - isolante, 129.

lingua: - indoeuropea, 74; - romanza, 91, 93, 158; - selvaggia, 176; - semitica, 70.

linguaggio, 9, 11, 25, 34, 170-71, 174-176, 180, 183-84, 186, 205, 207.

linguistica (disciplina), 3-4, 10-13, 16, 18, 25, 51, 62, 85, 173-74, 185, 204-205, 207-208.

livello di analisi, 12-13, 18, 35, 43, 49, 77, 113, 120, 123-24, 131, 136, 142, 146; - fonologico: *v.* fonologia; - grammaticale: *v.* grammatica; - lessicale: *v.* lessico; - pragmatico: *v.* pragmatica; - semantico: *v.* semantica; - sintattico: *v.* sintassi.

livello di competenza linguistica: *v.* competenza linguistica.

magazzino lessicale, 45, 63, 67, 109-10, 217.

marcatezza/marcato vs non marcato, 77, 114, 123-28, 138-39, 144, 175, 184, 226-27.

maschile: *v.* genere.

maturazione: *v.* sviluppo.

memoria/memorizzare/memorizzazione, 11, 50, 54-55, 67, 113, 146, 153, 155, 166, 204, 207, 209-12, 218, 227-28.

mentalismo/mentalista, 203.

mente/mentale, 7-8, 10-11, 17-18, 51, 67, 73-74, 112, 114, 146, 165, 170-171, 176, 181, 186, 200, 204-207, 222, 227.

messa a fuoco sulla forma: *v.* attenzione.

metacognitivo (strategia/capacità): 166-167.

metafora/metaforico, 66, 78, 171, 200.

metalinguistico (abilità/capacità/conoscenza/consapevolezza/considerazioni/discorso/esplicitazione/percezione/riflessione), 5, 14-15, 136, 153, 181, 184.

metodo/metodologia/metodologico, di ricerca/di studio/metodologicamente, 16-19, 104, 132, 136, 149, 156-57, 160, 165, 167, 175, 181, 183-84, 192, 198, 205-206; *v. anche* studi/dati.

migrazione/emigrazione/immigrazione/emigrati/immigrati, 3, 15-17, 30, 56, 59, 68, 91, 95, 103-105, 138, 147, 159, 164.

misurazione/misurare, 16-17, 64, 80, 133-34, 145-47, 151-57, 160, 164, 168, 192.

modale: *v.* verbo modale.

modalità, 18.

Modello: - dell'Acculturazione, 159-161, 164; - dell'Adaptive Control of Thought, 165-66; - dell'Associazione Lessicale, 74; - dell'Associazione Lessicale e Mediazione Concettuale, 75; - della Competizione, 23, 175, 188-98, 203, 205, 223; - della Mediazione Concettuale, 74; - di Le-

- velt, 21, 43-51, 54, 63, 107-14, 175, 203, 209-11, 213, 222; - Integrato, 224; - Multidimensionale/ZISA, 91-98, 134, 139-40, 159, 161-64, 203, 209, 215, 220-21; - ZISA: *v.* - Multidimensionale/ZISA; *v. anche* Ipotesi, Teoria.
- modo verbale, 112, 210; - congiuntivo, 213; - imperativo, 58; - indicativo, 58, 97, 124, 165, 213; - infinito, 9, 58; - participio passato, 77, 82, 84, 101.
- modularità/modulare/modulo, 3, 10-14, 16, 18, 171, 186, 197, 204, 207, 223, 228.
- monitor/monitoraggio/monitorare, 17, 112, 136, 166.
- monogenesi, 26.
- monolinguismo/monolingue, 50, 111, 191, 196, 213-14, 222.
- mora, 28.
- morfema, 31, 55, 57, 66, 79-80, 83, 96-97, 101, 106, 110, 112, 124-25, 129, 137-38, 207.
- morfologia/morfologico, 10, 12-14, 30, 38, 45-46, 56-57, 62, 65-66, 70, 72, 77, 79, 82-84, 92, 95-98, 101, 108, 110, 114, 124, 129-30, 149, 195-96, 206-207, 210, 215-16.
- morpheme studies*, 79-80, 82, 149, 155.
- motivazione: - all'apprendimento della L2, 145-47, 151-52, 154, 159, 168, 226-27; - allo studio dell'apprendimento della L2, 15.
- natura vs cultura, 200.
- negazione, 36, 56, 68, 79, 84-85, 95, 103-104, 119.
- negoiazione dell'input: *v.* input negoziabile/negoziato.
- neurologia/neurologico, 19, 148, 150, 171, 208.
- neutro: *v.* genere.
- nome/nominale, 30, 32-33, 41, 45, 57-58, 65-66, 68, 71-72, 82-83, 85-86, 90, 96-97, 101, 105-106, 111, 122, 124, 138, 141, 177, 182, 186, 189, 192-93, 195, 206, 210-12, 216, 219; - animato/inanimato, 33-34, 102, 189, 192; - composto, 63; - proprio, 63.
- nominativo: *v.* caso.
- norma/normativo, 9, 106, 163.
- numerales, 65, 106.
- numero, 81-82, 188, 210-11, 216, 218-219; - plurale, 14, 57, 71, 79, 83, 95-97, 101-103, 106, 137, 211-12, 218, 221; - singolare, 45, 57-58, 83-84, 97, 165, 190, 218.
- obbligatorietà vs discrezionalità di un elemento, 106, 115, 118, 120.
- oggetto (grammaticale), 33, 60, 86-91, 110, 121, 125-26, 141, 143, 187-88, 197, 210, 213, 218.
- olandese, 128, 130.
- opposizione di sonorità: *v.* sonorità vs sordità.
- ordine delle parole/dei costituenti, 41, 56, 59-60, 79, 84, 91-93, 95-97, 108, 126, 130, 139, 141, 177-78, 185-87, 189-90, 192-96, 210.
- orientamento culturale integrativo vs segregativo, 159, 163-64, 210.
- ortografia/ortografico, 63, 66, 70.
- output linguistico, 22, 47-49, 51, 108, 141-43, 145, 158, 201, 210, 212, 223, 224-25, 228-29.
- padronanza di un elemento, 6, 148; - vs apprendimento, 105-106.
- parametro (della Grammatica Universale), 174-80, 183-84; - del soggetto nullo (*pro-drop*), 183; - della testa, 177-78.
- parlante L1: *v.* parlante nativo.
- parlante nativo, 4, 6-8, 14, 18, 22, 34-35, 37-42, 50, 61, 63, 67, 72, 99, 101, 106-107, 111-12, 118, 122-23, 128, 132-35, 147-48, 150-51, 166, 171, 181, 184, 194-95, 201-202, 214.
- parlare, abilità/attività del, 3, 7-8, 13-14, 18, 39, 67, 79, 115, 228.
- parlato, il, 11, 20-22, 27, 33, 35, 43-44, 47, 54, 61-62, 68, 92, 95, 106-108, 111-14, 166, 201, 203, 206, 209-10, 214-15, 222.
- parole, 7, 12-14, 25-27, 30-32, 36, 41,

- 49, 54-57, 61-78, 84, 97-98, 102-103, 108-109, 111-12, 114-15, 117, 120, 127-29, 153, 157, 165-66, 177-78, 207, 209; accento delle -, 28-29; assegnabilità delle - a una classe, 57; chiarezza semantica delle -, 71; - chiave, 35; collocazione delle -, 66; complessità flessiva delle -, 70-71, 76; confine di -, 27-28, 32, 39, 52; conoscere/riconoscere/elaborare/usare le -, 7-8, 48, 52, 206; contrastività delle - con la L1, 73, 76; disponibilità delle -, 68, 76; fonologia/specificazioni fonologiche delle -, 32, 39, 69, 77, 83, 108; forma delle -, 45, 52, 66, 73; forma basica delle -, 57-58; frequenza delle - nel lessico (*type*), 63-64, 67; frequenza delle - nell'input, 27; idiomaticità delle -, 72, 76; lunghezza delle -, 27, 70; occorrenza testuale delle - (*token*), 27; ordine/successione delle -: *v.* sintassi; *pattern*/specificità grammaticale/sintattico delle -, 66, 77, 108, 153; - concrete vs astratte, 71; - di contenuto e di funzione, 27-29, 32, 56, 59; pragmatica delle -, 77; preferenza personale per le -, 69, 76; pronunciabilità delle -, 69, 76; relazioni lessicali delle -, 66; scelta delle -, 67-76; significato delle -, 45, 47, 52, 66, 73, 77, 108; specificità semantica delle -, 71, 76; struttura morfologica delle -, 28, 66, 129; utilità delle -, 68, 76; *v. anche* lessico, lemma, lessema.
- particella negativa: *v.* negazione.
- participio passato: *v.* modo verbale.
- passivo/forma passiva, 60, 110, 187-88.
- pause, 25, 35.
- paziente (vs agente), 59-60, 93, 187-88.
- pedagogia/pedagogico, 147, 155, 157.
- percorso di apprendimento/di sviluppo: *v.* apprendimento della L2.
- periodo critico, 148, 150, 180.
- persiano, 122-23.
- personalità, 146-47, 154, 157-58, 164, 224.
- plurale: *v.* numero.
- polacco, 28, 69, 95, 99.
- portoghese, 30, 68, 103.
- pragmatica/pragmatico, 10-13, 18, 24, 37, 39, 50, 54, 56, 59-60, 66, 78, 93, 102, 114; 118, 122, 124, 196-97.
- pratica, 53, 115, 141-43, 145, 148, 165, 174.
- preposizione/preposizionale, 59, 65, 72-73, 86-87, 89, 125, 177, 188, 197, 220.
- principio (della Grammatica Universale), 174, 176, 178, 180-81, 184; - di dipendenza della struttura, 176-78; - della soggiacenza, 181-83.
- prodotto vs processo dell'apprendimento, 14, 16, 51, 80, 155, 206.
- produzione (vs ascolto), 5, 7, 13, 18-21, 43, 51, 54, 56-57, 59, 62, 68, 72, 80, 83, 101, 107-14, 131, 133, 138-139, 141-43, 145, 152, 154, 166, 196, 198, 206, 209, 212-14, 222.
- Progetto: - di Heidelberg, 68; - di Pavia, 16, 188; - ZISA, 91, 95, 134, 139-40, 159, 161, 209, 215, 220-21.
- pronome/pronominale, 41, 58, 65, 84, 121, 126, 197, 218; - allocutivo, 122; - anaforico, 82; - atono/clitico, 56, 126, 188; - deittico, 24; - di ripresa, 87-90, 138; - oggetto, 121, 126; - personale, 81-82; - relativo, 36, 88-90; - soggetto, 101, 118, 121, 183, 217, 220; - tonico, 84.
- pronuncia: *v.* fonologia.
- proposizione (semantica), 59-61, 187.
- proposizioni (sintattiche), 36, 59, 97, 113; - affermative, 177; - causali, 120; - dipendenti/subordinate, 36, 85, 92, 94, 97, 213; - incassate, 36, 88, 91; - interrogative, 37, 56, 95-97, 120, 125, 134-35, 177, 195; - principali, 85, 94, 130, 213; - relative/relativizzazione, 18, 85-91, 97, 122-23, 125, 138; *v. anche* frase.
- prosodia/prosodico, 27, 110-11, 113, 210.
- prototipicità/prototipico, 4-5, 16-17, 22, 123, 128, 131, 136.

- psicolinguistica/psicolinguistico, 10-12, 16, 21, 43, 51, 54, 62, 70, 92, 95, 97, 107, 198, 208-209, 215, 221-22, 227.
- psicologia/psicologico, 11, 16, 18, 22, 94, 97, 99-100, 103, 148, 151, 155, 159, 161, 163-66, 168, 173-74, 181, 187, 197-98, 200, 204-205, 208, 220-222.
- pubertà: *v.* periodo critico.
- punto di apprendimento, 105-106.
- razionalismo/razionalista, 10, 170-71, 174-75, 200-201, 228.
- relativizzazione: *v.* proposizioni relative.
- rema: *v.* tema.
- ricerca: *v.* studi.
- ripresa pronominale: *v.* pronomi di ripresa.
- risultati: *v.* studi.
- ritmo, 28-29, 45, 124.
- russo, 26, 166, 191.
- salienza/saliente, 27, 35, 39, 41, 80, 93-94, 98, 137-38, 201, 227.
- sardo, 128.
- scomposizione, 41, 173.
- scrivere/scrittura, 13, 65, 70, 146, 153, 155.
- scuola: *v.* apprendimento guidato.
- selvaggio: bambini -, 148; crescita -, 200; lingue -, 176.
- semantica/semantico, 12-13, 26, 30-31, 34, 45, 49, 51, 54, 59-60, 67, 69, 71, 73-75, 77-78, 80-84, 88, 90, 93, 102, 109, 111, 114, 128, 187-88, 190, 196-97, 201, 205-207.
- semplificazione/semplificante/semplificare, 22, 37-38, 59, 75, 220, 227.
- sequenze di sviluppo: *v.* apprendimento della L2.
- sesso, 82-84, 101, 146.
- sgrammaticatura/sgrammaticato: *v.* *foreigner talk*.
- significato, 6-7, 12-14, 27, 31-32, 45, 47, 52, 66, 68, 71-74, 78, 93-94, 103, 108-109, 114, 128, 142, 153, 165, 186, 190, 196, 201-202, 211, 227; *v. anche* semantica/semantico.
- sillaba/sillabico, 26-30, 32-33, 45, 57, 69, 77, 100, 113, 120.
- sillabo, 136.
- sincronia/sincronico/sincronicamente, 98, 100, 118, 120.
- singolare: *v.* numero.
- sintagma, 25, 30, 66, 96-97, 113, 177-179, 210-15, 221; - nominale, 41, 45, 82, 84-86, 90, 97, 102, 177, 182, 189, 210-19; - preposizionale, 177, 188; - verbale, 97, 177, 216-17.
- sintassi/sintattico, 10, 12-13, 26, 33-34, 36, 39, 46, 49, 54-56, 59-60, 62, 66-67, 77, 79-80, 82-85, 88, 91, 93-95, 97, 101-103, 108-10, 118, 121, 124, 126, 139, 149-50, 161-62, 176, 184, 196, 205-206, 210, 215, 220.
- sistemico, funzionalismo: *v.* funzionalismo.
- sociolinguistica/sociolinguistico, 6, 11-12, 18, 23, 99, 103, 146.
- soggetto (grammaticale), 33-34, 41, 45, 56, 60-61, 86-92, 96-98, 101, 110-11, 118, 121, 125, 138, 141, 182-83, 186-89, 195, 197, 205, 210-13, 217, 221.
- sonorità/sonoro vs sordità/sordo, 125, 127-28.
- sostantivo: *v.* nome.
- spagnolo, 31, 68, 91, 109, 111, 117-19, 121, 137, 141-42, 158-59, 166, 183, 215, 217.
- Spazio delle Ipotesi, 218-19.
- sperimentale, metodo di ricerca: *v.* studi sperimentali.
- stadi dell'elaborazione del parlato, 113.
- stadio dell'interlingua/di apprendimento: 8-9, 18-19, 54, 66-67, 75, 79-81, 83-85, 91-99, 103-105, 114-17, 119, 124, 129, 134-35, 138-40, 143-144, 161-63, 188, 191, 197, 199, 215-222, 226-27; *v. anche* competenza linguistica, grado/livello/stadio di - linguistica.
- stile, 7, 99-100, 138.

- stile cognitivo, 146-47, 154-56, 164, 204.
- stile di apprendimento, espressivo vs referenziale, 68.
- strategie, 11, 35, 207, - di apprendimento, 116, 164-69, 204; - di comprensione, 193; - di elaborazione del parlato, 92-97, 195-96; - di evitamento, 76; - di semplificazione e elaborazione 37; - di sostituzione, 77; - di strutturazione delle parole, 129.
- struttura/strutturale, 11, 18, 20, 25, 27-28, 30, 45, 47, 55, 59, 62, 66, 77, 79-80, 84, 93-95, 109-10, 113-15, 117, 123, 129-31, 133-35, 139-40, 143-44, 153, 162-64, 171-74, 176, 184, 187, 197, 200, 209, 212, 214, 218-22, 227.
- strutturalismo, 174.
- studi/dati/ricerche/risultati, 3-4, 11, 15-17, 19, 31, 39, 43, 51-52, 56, 62, 70, 79-80, 84, 89-91, 99-102, 122-23, 127, 130, 132-33, 135-40, 142, 145, 147-54, 156-58, 163, 166-68, 172, 181, 183-85, 188, 192-93, 196, 199, 201-203, 206, 215, 217, 220, 226; - etnografici, 17; limiti degli -, 17-19; - longitudinali, 16-17, 79, 91; - naturalistici/spontanei, 181, 222-23; - sperimentali, 16-17, 19, 31, 48-49, 79, 100, 132-35, 139-40, 144, 149, 205-206, 223; - trasversali, 16-17, 79, 91; *v. anche* metodo/metodologia di studio, centri di ricerca.
- studio formale della L2: *v.* insegnamento.
- subordinazione/ipotassi, 38, 213, *v. anche* proposizioni subordinate.
- suono: *v.* fonema.
- superlativo: *v.* grado.
- svedese, 119, 128, 215.
- sviluppo: - biologico, 5-6; - cognitivo, 4, 71; - della consapevolezza metalinguistica, 136; - grammaticale, 114, 130-31, 134-36, 162, 197, 209, 212, 220-22; - lessicale, 114; - linguistico, 5-6, 19, 115, 118, 142, 145, 176, 180, 199, 208, 226-28; principi naturali dello -, 123, 129-30; sequenza/stadio di - : *v.* apprendimento della L2, percorsi comuni; - sociale, 4-6.
- swahili, 26.
- tagalog, 26.
- teacher talk*, 39.
- tedesco, 16-17, 26, 30-31, 35-37, 55-56, 71, 79, 84, 91-95, 97, 117, 121-122, 127-30, 134, 139, 161-64, 173, 183, 191-95, 215, 217, 220-21.
- tema/tematico, 60-61, 185, 187-88, 197; *v. anche* argomento vs commento.
- tempo reale, elaborazione/esecuzione/produzione/uso/riconoscimento in -, 7, 50, 52-53, 107, 114, 143, 165, 184, 189, 207, 209, 227.
- temporalità, 18.
- Teoria: - dell'Ottimalità, 125, 184; - della Processabilità, 84, 139, 175, 204, 208-23; *v. anche* Ipotesi, Modello.
- teoria/spiegazione teorica, 5, 10-12, 17, 19-21, 167, 170-225, 228; - e acculturazione, 161; - e attitudine, 154; - e caratteristiche individuali e ambientali, 146, 168; - e effetto dell'input, 132; - e età, 147-48, 150; - e influenza della L1, 119; - e lessico, 62, 66; - e marcatezza, 125-26; - e *morpheme studies*, 80; - e Progetto ZISA, 95, 97-98; - e stile cognitivo, 156; - e strategie di apprendimento, 165-67; - e universali linguistici, 26; - e variabilità, 54; - ambientalista: *v.* ambientalismo; - empirista: *v.* empirismo; - formalista: *v.* formalismo; - funzionalista: *v.* funzionalismo; - innatista: *v.* innatismo; - interazionista: *v.* interazionismo; - razionalista: *v.* razionalismo; *v. anche* Ipotesi, Modello, Teoria.
- testo/testuale, 12-13, 41, 188.
- tipologia/tipologico, 17, 30, 117, 125, 128-29, 131, 172, 222.
- topic*: *v.* argomento vs commento, tema.
- topicalizzazione, 95.
- traduzione dalla L1: *v.* L1.

transfer dalla L1: *v.* L1.
trickling, 105.
turco, 119, 129-31.

ungherese, 28, 69, 109.

unità, 28, 113, 173; - articolatoria, 113;
- lessicale, 62, 78; - prosodica, 113,
210; - segmentale, 210; - tonale, 113.

universali linguistici, 11, 25-29, 32,
128, 131, 176, 184, 224-25.

universalità/universale, 47, 74, 86, 95,
108, 119, 124-25, 161-62, 168, 176,
178, 182, 189, 196, 215, 218, 222,
227-29.

uso della L1: *v.* L1, uso della.
uso della L2: *v.* L2, uso della.

variabili: *v.* fattori di variazione.
varietà/variazione/variabilità dell'ap-
prendimento/dell'interlingua, 8-9,
12, 17-20, 54, 98-106, 114-69, 174,

184, 199, 201-204, 218-22, 226-28; -
libera, 103; *v. anche* fattori in gioco
nell'apprendimento.

velocità dell'apprendimento: *v.* appren-
dimento della L2.

verbo/verbale, 25, 31-33, 37, 40-41,
45, 55, 57-58, 60, 63, 65-66, 72, 77-
78, 81, 85, 89, 91-93, 96-98, 101-
102, 106, 110-12, 119, 121, 124, 126,
129-30, 139, 141, 143, 162, 177,
186-89, 192, 206, 210-11, 216-17,
221; - ausiliare, 59, 79, 85, 93, 95-97,
101, 130, 162, 218-20; - irregolare,
80-81; - psicologico, 33-34.

vietnamita, 95, 100, 111.

vocabolario: *v.* lessico, parole.

vocabolario di base, 65-66.

vocale/vocalico, 27, 30, 32-33, 39, 57,
70, 83, 120.

voce, altezza/volume della, 8, 35, 37,
48.

Indice del volume

Prefazione	V
1. Il campo	3
1.1 Un'altra lingua, p. 3 - 1.2 Imparare, p. 4 - 1.3 Conoscere una lingua, p. 6 - 1.4 Usare una lingua, p. 7 - 1.5 L'interlingua, p. 8 - 1.6 La modularità, p. 10 - 1.7 Gli studi, p. 15 - 1.8 L'organizzazione del libro, p. 19	
2. Prima capire	22
2.1 L'input, p. 23 - 2.2 L'ascolto, p. 43 - 2.3 Conclusione, p. 51	
3. Poi parlare	54
3.1 I primi passi, p. 54 - 3.2 Il lessico, p. 61 - 3.3 La grammatica, p. 78 - 3.4 Progresso e variabilità, p. 98 - 3.5 La produzione del parlato, p. 107 - 3.6 Conclusione, p. 114	
4. La variabilità	116
4.1 La L1, p. 117 - 4.2 L'ambiente linguistico, p. 131 - 4.3 Caratteristiche individuali, p. 145 - 4.4 Caratteristiche culturali, p. 158 - 4.5 Strategie di apprendimento, p. 164 - 4.6 Conclusione, p. 167	
5. Le spiegazioni	170
5.1 Il contrastivismo, p. 172 - 5.2 Il generativismo, p. 175 - 5.3 Il funzionalismo, p. 185 - 5.4 L'interazionismo, p. 198 - 5.5 Il cognitivismo, p. 203 - 5.6 La processabilità, p. 208 - 5.7 Conclusione, p. 222	
Epilogo	226

IST. UNIV. ORIENTALE
N. Inv. 26761 data 19-2-02
Dipartimento di Studi e Ricerche
su Africa e Paesi Arabi
Prezzo € 19,63

Altre letture	231
Bibliografia	235
Indice analitico	253

