XXVI CONGRESSO INTERNAZIONALE DI STUDI
SIENA, 5-7 XI 1992

ITALIANO: LINGUA SECONDA, LINGUA STRANIERA

Il Congresso si svolgerà presso l'Aula Magna del Centro Didattico del Nuovo Policlinico "Le Scotte" di Siena.
La sede del Congresso è raggiungibile con autobus dal centro città e dalla Stazione Ferroviaria.

Il servizio di Segreteria funzionerà presso la sede del Congresso a partire dalle ore 8.00 del giorno 5.XI.

PROGRAMMA

giovedì 5 novembre
ore 8.45 – 12.40
ANDERSEN Roger W. (Los Angeles) *"The insider's advantage"*
GIACALONE RAMAT Anna (Pavia) *"Il ruolo del tipo linguistico nell'apprendimento delle lingue"*
BLOK BOAS Atie (Amsterdam) "*Problemi di acquisizione dell'italiano come lingua straniera: il carattere non-nativo della competenza avanzata della lingua straniera"*
SCHMID Stephan (Zurigo) *"Un modello di strategie di acquisizione per lingue imparentate"*
GRANOZZI Giuseppe (Amsterdam) "*Su un'idea di universali argomentativi nell'apprendimento dell'italiano come L2"*
VEDDER Ineke (Amsterdam) *"L'acquisizione dei sistemi e delle strategie argomentative: la struttura dell'argomentazione e l'uso degli indicatori di forza illocutiva nell'italiano L2"*
GUIL Pura (Madrid) " *'Es que...' in italiano"*
TITONE Renzo (Roma) *"Modelli comunicativi nell'insegnamento dell'italiano lingua straniera"*

ore 14.30 – 18.10
VERONIQUE Daniel (Aix-en-Provence) "*Premières étapes de l'émergence de constructions grammaticales en français, langue étrangère"*

ALBANO LEONI Federico – MATURI Pietro (Napoli) *"Didattica della fonetica italiana e parlato spontaneo"*
PIEMONTESE M. Emanuela (Roma/Siena) *"Quale Italia e quale italiano negli USA? Analisi di alcuni manuali di insegnamento della lingua e della cultura italiana negli USA"*
BENUCCI Antonella (Siena) *"L'italiano delle grammatiche italiane per stranieri"*
KATERINOV Katerin – BORIOSI KATERINOV Maria Clotilde "*Le strutture della morfosintassi e del lessico dell'italiano parlato. Implicazioni didattiche per l'italiano L2"*
JORN Ole (Copenaghen) *"Premesse per un progetto di dizionario italiano-danese. La fraseologia"*
SKYTTE Gunver (Copenaghen) "*Strutturazione di una grammatica italiana per lo studente Universitario Europeo"*

venerdì 6 novembre
ore 8.30 – 13.00
KLEIN Wolfgang (Nijmegen) *"Temporality in learner varieties"*
DITTMAR Norbert (Berlino) *"Grammaticalizzazione nella comparazione tedesco-italiano"*
BERNINI Giuliano (Pavia) *"Le frasi ipotetiche nell'italiano di stranieri"*
VALENTINI Ada (Bergamo/Pavia) "*Soggetti ed oggetti pronominali nell'italiano L2 di sinofoni"*
BOZZONE COSTA Rosella (Bergamo) *" La formazione di parola in dati spontanei di italiano L2"*
KINDER J. John (Perth) *" La sintassi recuperata dell'italiano nella seconda generazione in Australia"*
PECCIANTI Maria Cristina (Siena) *" La forma opportuna: i testi di istruzione fra tipologia testuale e processi di apprendimento"*
CARLI Augusto – FELLIN Luciana – PUGLIESE Rosa (Trento) *"Strategie di acquisizione dei connettivi e dei segnali discorsivi. Rinforzi positivi nell'apprendimento dell' 'italiano per scopi accademici' in studenti del progetto Erasmus"*

ore 15.00 – 16.50
WIBERG Eva (Lund) "*L1 e L2 – un* continuum *presente negli alunni italo-svedesi residenti in Svezia"*
CHINI Marina (Pavia) "*Strategie di acquisizione della categoria del genere grammaticale nell'italiano come lingua prima e come lingua seconda"*
CATRICALÀ Maria – TESTA Enrico (Siena) "*Tipologia testuale e meccanismi di nominalizzazione in studenti italiano L2"*

ore 17.30 – 19.30 – Assemblea dei soci SLI

Punti all'O.d.g.:

1. Comunicazioni del Presidente
2. Elezione alle cariche sociali
3. Bilancio 1991
4. Aumento della quota di iscrizione alla SLI
5. Prossimi Congressi e Convegni
6. Pubblicazioni e iniziative non congressuali
7. Varie ed eventuali

sabato 7 novembre
ore 9.00 – 12.20
PIENEMANN Manfred (Sydney) *"Teachability theory"*
DI BIASE Bruno (Sydney) *"L'acquisizione dell'italiano lingua seconda alla luce della 'processability theory'"*
FELICI Alessandra – GIARE' Francesca – VILLARINI Andrea (Roma) *"Spazio linguistico, rapporto italiano/dialetto e attività metalinguistica nell'apprendimento spontaneo dell'italiano L2"*
VEDOVELLI Massimo – FONTANI Luigi – GUERRINI Claudia – PORCELLI Fausto (Roma/Siena) *"Sistemi informatizzati di definizione delle varietà di apprendimento spontaneo dell'italiano in contesto migratorio"*
STEGU Martin – LAVRIC Eva – FISCHER Fiorenza (Vienna) *"Linguaggio settoriale e analisi degli errori"*
D'ADDIO COLOSIMO Wanda (Roma) *"Le prove produttive e semi-produttive nell'ambito del progetto di certificazione della competenza generale in italiano come L2"*
AMBROSO Serena (Roma) *"Analisi dei dati ricavati dalla sperimentazione del certificato di competenza generale in italiano come L2: correlazione fra le prove ricettive"*
MASSARIELLO MERZAGORA Giovanna (Udine) *"Riflessioni su elicitazione e comparabilità dei dati nelle inchieste per lo studio di apprendenti l'italiano L2"*

ore 12.30 – Chiusura del Congresso.

RIASSUNTI

Roger W. Andersen

THE INSIDER'S ADVANTAGE

It is obvious to the most naive observer that native speakers have a communicative advantage over nonnative speakers of their language and that "mature" native speakers have a similar advantage over young immature speakers (1) of that same language, dialect, or language variety. But what precisely does this insider's advantage consist of? I pursue an answer to this question by comparing insiders' and outsiders' ways of expressing nuances of tense, mood, and aspect. The focal point of this comparison is on use of verb inflections and auxiliaries that serve this purpose. I then explore beyond such morphosyntactic devices to the various other means that speakers use to accomplish temporal anchoring and aspectual and mood nuances in their talk.

The "mature"-"immature" distinction applies especially to cases of language acquisition. Other "insider"-"outsider" distinctions to be dealt with include speakers of prestige dialects and registers as "insiders" and those who aspire to be part of such an insider group and are "outsiders" until and unless they can learn that dialect/register (and other appropriate behavior). The "insider" - "outsider" distinction, of course, is not a rigid, absolute membership distinction, but a gradient distinction. An awkward teenager might be an outsider in comparison with a certain "in" group in her neighborhood or school, but an insider with respect to her neighborhood and school friends. A politician from a non-prestigeous region and/or socio-economic group might be an outsider among his peers in government, but an insider among his own regional and social peers. Moreover among a group of three to four individuals who know each other well in a particular professional work environment, one may be more of an "insider" in that profession than the others and the other two to three will differ in the degree to which they are more or less insiders. Thus insider-outsider membership goes beyond linguistic phenomena but is reflected in language use.

This paper approaches the issue in two related but still quite different contexts. The first context is that of native vs nonnative speakers of a language. The second is that of native speaking members and nonmembers of various social, political or professional in-groups. (2)

In both first and second language acquisition, a number of important studies suggest that acquisition of complex verb morphology (including auxiliaries) that express notions of tense, aspect, mood, and person-number agreement is guided by inherent semantic properties of the verb with wich the inflections and auxiliaries are associated (or to which they are attached) as well as the semantic properties of the inflection and auxiliary. In general, past and perfective inflections (and in some cases past participles, depending on the language) get attached to event verbs (*break, fall, eat an apple,* etc. in English), progressive inflections get attached to activity verbs (*run, sing,* etc.) and present inflections (not all) tend to get attached to stative verbs (*feel, understand,* etc.).(3) For languages that have imperfectives, use of imperfectives appears to be delayed and when they are used they tend to be used initially with states and activities.

Studies which have dealt with this phenomenon, such as the now 'classical' studies of Antinucci and Miller 1976, Bronckart and Sinclair 1973, Bloom et al. 1980 and even those critical of aspects of these studies, especially Weist et al. 1984, seem to assume that "mature" native speakers of these languages do something different with these inflections and auxiliaries and that the distributional biases mentioned above (perfective inflections on event verbs, progressive inflections on activity verbs, present inflections on states, and late development of imperfectives and then restriction to states and activities) are due to some acquisition process or constraints. But research by Andersen 1986, 1990, 1992, Ramsay 1989, Shirai 1991, Stephany 1981 reveals that even mature adult speakers of these language exhibit similar (but not identical) biases. If this is the case, what then distinguishes mature native speakers from immature native speakers and native speakers from nonnative speakers in their uses of these inflections and auxiliaries? In this paper I argue that while both immature (outsider) and mature (insider) speakers exhibit similar distributional biases, the mark of the mature insider is the ability to present a state as an activity (He was understanding better by that time) or an event (She suddenly *felt* dizzy) and an event as an activity (Muriel kept kicking him) or a state (For months the president *would* slam the door and ...). That is, if natives and nonnatives, mature and immature speakers, insiders and outsiders both tend to associate events with perfectives and pasts, activities with progressives, presents with states, the real virtuosity in being an insider is the ability to disassociate these temporal and aspectual inflections/auxiliaries from the prototypical instances that define them and use them to present situations *as if* they were states, activities, events by virtue of the inflection or auxiliary.

However, insiders go even further. The complex temporal and aspectual

meanings conveyed in insider speech come not only from the semantic aspect of the verbs and the inflections/auxiliaries but from a variety of other properties of the utterances: adverbs like *suddenly* (event-like, perfective), *from time to time* (state-like, imperfective), *constantly* (activity-like, progressive/imperfective); semantic features of subjects and objects (Hopper and Thompson 1980) -- singular, specific, definite subjects/objects (event-like, perfective) vs plural, nonspecific, indefinite subjects/objects (state-like, imperfective); knowledge on the part of the listener and speaker that allows both to interpret situations -- both discourse and pragmatic properties of the situation depicted, among other properties. And it is the ease and speed with which the insider combines various of these elements and switches from one temporal-aspectual contour to another across a clause or sentence or episode boundary that gives the insider his strong advantage.

These same features are explored in the second context -- that of native speaking members and nonmembers of various social, political or professional in-groups. This paper draws especially on a long-term research project by the author on sociolinguistic variation in a creole language spoken in the Netherlands Antilles.(4) It is argued that prior research on tense, mood, and aspect markers in creole languages ignores this broader context of how speakers use not only markers associated with verbs (preverbal markers in creoles, comparable to inflections on European languages), but also the wider range of lexical, grammatical, discourse, and pragmatic markers of time anchoring and aspectual and mood properties of situations.

O perfectives and pasts, activities with progressives, presents with

(1) "Mature means older children, adolescent and adult native speakers, "immature" in this case means especially very young children, say from 18 months old to 4-5 years old or even younger.

(2) Group membership includes more fuzzy distinctions such as "trusted intimate" (whether family or close friend) (vs all others), "main player in political dealings" (vs all others). Group membership is assumed to be based on prototype relations rather than absolute categorial distinctions in many cases.

(3) There are delicate language-specific distinctions to be made that are not dealt with here.

(4) Papiamentu, the native language of the three islands of Aruba, Bonaire, and Curaçao.

Anna Giacalone Ramat

IL RUOLO DEL TIPO LINGUISTICO NELL'APPRENDIMENTO DELLE LINGUE

La tipologia come area di ricerca è nata dalla comparazione di lingue pienamente sviluppate (o "primary languages", come propone Greenberg, 1991: 37). Un certo numero di studiosi ha tuttavia cercato di derivare dai principi della tipologia ipotesi concrete sull'apprendimento di lingue prime e seconde, sulle afasie, sui pidgin e creoli (e anche sul mutamento linguistico). Si veda ad es: Ferguson 1984, Comrie 1984, Hawkins 1987, Bybee 1985 e 1991).

Intendo qui portare avanti questa linea, riprendendo un approccio tradizionale negli studi tipologici, e precisamente la classificazione basata sulla struttura della parola, che distingue lingue isolanti, agglutinanti e flessive, o fusionali.

Il punto di partenza può essere un assunto che credo a priori ragionevole, cioè che la tipologia morfologica della lingua di partenza e di quella di arrivo abbia ripercussioni significative su come viene appresa una lingua, ossia sul percorso che l'apprendente segue dai primi tentativi di produrre sequenze significanti che associano elementi del contenuto ed elementi dell'espressione fino a realizzazioni che si avvicinano all'uso dei nativi. L'ipotesi prevede, in altre parole, che un parlante che non conosce, per es., nella sua L1 mezzi morfologici per segnalare distinzioni di genere e numero nel nome, di persona e tempo nel verbo incontrerà maggiori difficoltà nell'apprendere una lingua la cui morfologia prevede tali indicazioni di un parlante che nella sua L1 è già "allenato" a fare attenzione all'espressione morfologica di categorie grammaticali. Formulato in maniera più o meno esplicita questo assunto è stato tenuto in considerazione in molte ricerche, comprese quelle svolte nell'ambito del "progetto di Pavia", ed ha ricevuto da esse conferma. A livello delle intuizioni del non linguista esso equivale a constatare che le lingue affini si imparano più facilmente, o che per un italiano è più facile imparare lo spagnolo che il russo.

È necessario però formulare in maniera più precisa alcuni termini della questione; in particolare sembra opportuno riflettere sulla nozione di distanza tipologica, nozione spesso citata frettolosamente e senza ulteriori specificazioni.

A questo proposito possono tornare utili alcuni suggerimenti della tipologia linguistica. Penso in particolare al metodo proposto da Greenberg in un articolo del 1960, in cui si proponeva di classificare le lingue del mondo in rapporto a certi indici. In particolare si usava un indice di agglutinazione, corrispondente al rapporto tra le forme agglutinate di una lingua e le giunture di morfema (in italiano il confronto tra *scriv-o, -i, -e e voglio, vuoi, vuole* potrebbe illustrare questo punto). Una lingua con un valore alto dell'indice è agglutinante, una lingua con un valore basso è invece fusionale (o flessiva). Una lingua, insomma, risulta definita dai valori di un certo numero di indici.

Anche Altman e Lehefeldt (1973) hanno proposto una classificazione tipologica, basata su metodi quantitativi con riferimento ad una definizione di "tipo" linguistico come combinazione di tratti nel senso di Skalicka.

La realizzazione pratica di queste proposte tipologiche ha incontrato molte difficoltà, né qui si intende procedere concretamente alla misurazione della distanza tra singole lingue, ma soltanto additare l'interesse che la prospettiva accennata può avere ai fini di disporre di generalizzazioni con valore predittivo.

In ricerche recenti sull'acquisizione di lingue seconde si è più volte fatto ricorso a nozioni quali il "grado di complessità" del sistema morfologico e semantico della lingua di arrivo per spiegare, ad esempio, perché apprendenti di lingua spagnola acquisiscono più rapidamente la distinzione passato/non passato nello svedese che nel francese (Noyau 1990 : 237). Oppure si è spiegato il diverso comportamento nell'apprendimento dell'inglese da parte di parlanti italiani e punjabi con "le diverse strutture morfologiche del sintagma verbale nelle rispettive lingue di partenza" (Bhardwaj, Dietrich & Noyau 1988: 515).

Negli studi sull'apprendimento dell'italiano condotti nell'ambito del "progetto di Pavia" si è trovato che gli apprendenti osservati partono da una forma basica che corrisponde formalmente alla 3ª sing. del presente indicativo, da cui le altre forme del paradigma verbale possono essere derivate mediante aggiunta di altro materiale: *mangia, mangia-no, mangia-to, mangia-vo,* ecc. (Giacalone Ramat 1990, 1992).

J. Bybee (1991) ha verificato una simile strategia di apprendimento su dati di apprendenti di prima lingua. Il principio di organizzazione morfologica basato sulla relazione forma basica/forme derivate sarebbe valido anche nella linguistica storica e ci si può aspettare – conclude la Bybee – che si applichi anche all'acquisizione di lingue seconde.

La scelta della forma basica avviene in base a certe caratteristiche formali e semantiche: si tratta di una forma non marcata, più semplice e frequente. Essa sembra condividere alcuni tratti delle lingue isolanti: non ha affissi, non varia. Si tratta di un'ipotesi sulla lingua da apprendere che gli apprendenti che provengono da lingue con morfologia flessiva abbandonano rapidamente, ma che altri mantengono più a lungo. Sulla durata di questa fase si può riconoscere tanto un'influenza della lingua di partenza quanto un'influenza di fattori socio-culturali.

In una fase successiva di complessificazione del paradigma gli apprendenti si attengono ad una ricerca di diagrammaticità, ossia di relazione trasparente tra unità formali e semantiche nel senso della morfologia naturale (vedi Dressler et al. 1987), che è in realtà più sistematicamente applicata in lingue agglutinanti che in lingue sostanzialmente flessive come l'italiano (questa affermazione può essere verificata dalle numerose forme analogiche costruite applicando strategie di trasparenza morfosemantica, del tipo *chiedere: *chiedata* invece di *chiesta*).

Queste considerazioni parlano a favore della plausibilità di una sequenza di apprendimento per la morfologia verbale che ripercorre i tipi di struttura della parola previsti dalla tipologia morfologica: strategia isolante, agglutinante e flessiva (per il nome il discorso va fatto con maggior cautela, distinguendo, mi sembra, la morfologia derivazionale da quella flessiva).

Bibliografia

Altmann, G. & Lehfeldt, W. 1973. *Allgemeine Sprachtypologie.* München, UTB

Bhardway, M., Dietrich, R. & Noyau, C. 1988. *Temporality.* Strasbourg, European Science Foundation

Bybee, J.L. 1985. *Morphology. A study of the relation between meaning and form.* Amsterdam, Benjamins

Bybee, J.L. 1991. *Natural morphology: the organization of paradigms and language acquisition.* In T. Huebner & Ch. Ferguson (eds), *Crosscurrents in second language acquisition and linguistic theory.* Amsterdam, Benjamins, 67-91

Comrie, B. 1984. *Why linguists need language acquirers?* In W. Rutherford (ed). *Language universals and second language acquisition.* Amsterdam, Benjamins, 1-29

Comrie, B. 1989. *Language universals and linguistic typology.* 2nd ed. Oxford, Blackwell

Dressler, W., Mayerthaler, W. Panagl, O. & Wurzel, W. 1987. *Leitmotifs in natural morphology.* Amsterdam, Benjamins

Ferguson, Ch. 1984. *Repertoire universals, markedness and second language acquisition.* In W. Rutherford (ed). *Language universals and second language acquisition.* Amsterdam, Benjamins, 247-258

Giacalone Ramat, A. 1990. *Presentazione del progetto di Pavia sull'acquisizione di lingue seconde. Lo sviluppo di strutture temporali.* In G. Bernini & A. Giacalone Ramat (a cura di). *La temporalità nell'acquisizione di lingue seconde,* Milano, F. Angeli, 13-38

Giacalone Ramat, A. 1992. *Grammaticalization processes in the area of temporal and modal relations.* "Studies in Second Language Acquisition", 14

Greenberg, J. 1966. *Some universals of grammar with particular reference to the order of meaningful elements.* In J. Greenberg (ed). *Universals of language,* Cambridge, Mass. M.I.T. Press, 73.113

Greenberg, J. 1991. *Typology/universals and second language acquisition.* In T. Huebner & Ch. Ferguson (eds). *Crosscurrents in second language acquisition and linguistic theory.* Amsterdam, Benjamins, 37-43

Hawkins, J. A. *Implicational universals as predictors of language acquisition.* "Linguistics" 25, 453-73

Noyau, C. 1990. *Le développement de la temporalité dans l'acquisition initiale d'une langue étrangère: apports d'une recherche translinguistique.* In G. Bernini & A. Giacalone Ramat. *La temporalità nell'acquisizione di lingue seconde.* Milano, F. Angeli 219-238

Atie Blok-Boas

PROBLEMI DI ACQUISIZIONE DELL'ITALIANO COME LINGUA STRANIERA: IL CARATTERE NON-NATIVO DELLA COMPETENZA AVANZATA DELLA LINGUA STRANIERA

Ipotesi di lavoro

Il carattere non-nativo della competenza avanzata della lingua straniera è dovuto all'effetto della L1 sul processo di acquisizione.

Per acquisizione di una lingua straniera si intende quel processo in cui si apprende la lingua oggetto in una situazione culturale e sociale in cui la L1 è dominante.

La questione fondamentale da porre allora è se è teoricamente possibile per adulti arrivare a una competenza 'nativa' o 'quasi-nativa' di una lingua straniera o se invece il carattere 'straniero' di questa competenza è inevitabile prodotto di un processo d'acquisizione di lingua straniera.

La ricerca che qui si vuole presentare è del tipo longitudinale e copre il progresso di singoli discenti per un periodo di quasi tre anni di corsi intensi di italiano come lingua straniera. Riguarda in particolare l'apprendimento dell'uso dell'aggettivo italiano.

1. *Analisi descrittiva del materiale linguistico*

Per la descrizione dei fenomeni di lingua riguardanti in particolare i fenomeni

di apprendimento, in questa ricerca si ricorre a un quadro teorico generativista per i seguenti motivi: per una ricerca in cui sono coinvolte più lingue si ha bisogno di una teoria che offra una base comune di descrizione delle categorie e strutture in quelle lingue. Inoltre, se si considera lo sviluppo della competenza linguistica come un sistema di regole che si allarga e si raffina attraverso il tempo si ha bisogno di una teoria che possa giustificare questa sistematicità postulando infatti delle strutture generate gerarchicamente.

Siccome in questa ricerca il problema teorico è stato analizzato sulla base di dati empirici coinvolti nell'acquisizione dell'aggettivo qualificativo italiano da parte di adulti olandesi, si è eseguita una descrizione delle regole sintattiche, semantiche e pragmatiche presenti nel microsistema dell'aggettivo qualificativo sia in italiano che in olandese.

Per la effettiva descrizione della aggettivazione qualificativa in italiano e in olandese appare opportuno fare uso della teoria X barra. Si distinguono tre livelli strutturali coinvolti nella aggettivazione di cui ci interessano però solo quelli che reggono la qualificazione restrittiva e quello che porta l'aggettivo connotativo incorporato in N (cfr. D'Addio 1974, Stowell 1981, Vincent 1986, Bennis Hoekstra 1984).

Gli esempi usati per questa descrizione, sia quelli italiani che quelli olandesi, sono stati controllati sulla loro accettabilità da parlanti nativi.

L'analisi si concentrerà sul meccanismo che determina la posizione dell'aggettivo nel gruppo nominale, sulla configurazione della stringa aggettivale e sul rapporto tra mobilità e classe semantica dell'aggettivo.

2. *Principi teorici sull'acquisizione delle lingue straniere*

L'acquisizione è vista come un processo di attività cognitiva. Il discente forma ipotesi intorno alla possibile natura della lingua da apprendere e sulle regole da usare. Nella formazione di queste ipotesi si basa sulle conoscenze che ha della lingua oggetto. Dove manca questa conoscenza si baserà su conoscenze di altro tipo, fra le quali la prima da prendere in considerazione è quella della L1. Dove mancano dati utili, il discente cercherà di trovare altre soluzioni ('avoidance' ecc.). Lo studente adulto è portato a usare meccanismi quali iper-generalizzazione, L1 transfer e altro perché si trova in una situazione comunicativa in cui prova una discrepanza tra i suoi bisogni comunicativi da adulto nativo e la sua effettiva competenza linguistica.

3. *L'ordine naturale e L1. Un modello dello sviluppo della competenza della lingua oggetto*

Il processo di acquisizione porta allo sviluppo della competenza della lingua

oggetto. Si assume che questo sviluppo è determinato in gran parte dal sistema da apprendere, ma che è anche condizionato dalla presenza della L1. Il ruolo della L1 è visto quindi come un fattore permanente di questo processo che codetermina il prodotto cioè la competenza della lingua straniera. L'ordine naturale dello sviluppo di una lingua straniera è quindi essenzialmente diverso da quello della L1. Questi due ordini possono essere simili o meno, ciò non toglie che i meccanismi che stanno alla base dell'acquisizione sono soltanto in parte identici.

Si cerca quindi un quadro descrittivo di questo sviluppo della competenza della lingua straniera in cui è scontata la copresenza della L1.

Il modello adottato qui è basato su una forma di 'Interlanguage theory' che preveda una successione diacronica di sistemi intermedi della lingua in sviluppo e che permetta lo studio della sistematicità con cui la competenza si allarga. Tratti non-sistematici dell'acquisizione non vengono presi in considerazione.

Questo sistema in sviluppo è basato su una configurazione di regole, in cui ritroviamo una parte di regole in comune tra L1 e L straniera e una parte di regole specifiche per una delle lingue in questione. Lo schema delle possibili configurazioni è un'elaborazione della proposta di Lo Cascio (1982) e di Flynn (1987) e tiene conto della possibilità di generalizzare certi fenomeni ragruppandoli in termini di valore del parametro relativo.

4. *Formulazione della ipotesi*

Si assume che gli adulti olandesi non incontreranno difficoltà ad apprendere l'aggettivo postnominale restrittivo, ma che non saranno facilmente capaci di apprendere la natura della mobilità dell'aggettivo italiano e conseguentemente non potranno distinguere la differenza tra stringhe con solo aggettivi postnominali e stringhe con aggettivi pre-e postnominali.

5. *Discussione dei dati dell'analisi dei compiti scritti da 8 studenti universitari durante un periodo di 2 a 3 anni*

Da un controllo su testi italiani autentici risulta che il tipo di testo (il tema libero) e il tipo di studente (età ecc.) giustifica la tesi che i testi esaminati dovrebbero presentare tutte le possibili configurazioni di N e aggettivi, tranne forse la stringa prenominale composta; per poter essere giudicati di carattere 'italiano nativo'.

Dall'analisi dei temi scritti dagli studenti in un periodo di tempo ben preciso (dicembre 1985 – dicembre 1987) risulta che l'acquisizione dell'uso del singolo aggettivo postnominale non costituisce un problema per questi studenti. Fin

dal primo testo appare l'uso di un simile aggettivo e non c'è traccia di incertezze per quanto riguarda la postposizione dell'aggettivo qualificativo restrittivo, come per esempio in:

(1) la musica italiana

Più raro, ma pure presente dall'inizio è l'aggettivo preposto appartenente alla classe di quelli che nella descrizione sono stati definiti come 'semanticamente deboli'. P.e.:

(2) bei mosaici

Già molto presto si trovano anche delle stringhe piuttosto lunghe, fatte di enumerazione di aggettivi o aggettivi in coordinazione, come in:

(3) una cosa tipicamente meridionale, siciliana
(4) spettatori poveri e sfortunati

Molto rare sono le stringhe ad incastro, e quelle presenti sono quasi sempre delle denominazioni standard. Si veda p.e.:

(5) la scuola media superiore

Un po' più frequenti sembrano le stringhe contenenti un aggettivo prenominale e uno postnominale. Va notato però che l'aggettivo prenominale appartiene in quei casi alla classe degli aggettivi 'deboli':

(6) un piccolo paese montagnoso

6. *Conclusioni*

La stringa incastrata è assente dalla produzione scritta di questi studenti. Se si fa il confronto con altre strutture ad incastro nei testi degli studenti, bisogna concludere che l'incastro appare problematico in senso più generale e che i problemi quindi non sono correlati solo all'aggettivo. L'apprendimento della struttura a incastro probabilmente verrà ancora più tardi.

Risulta dunque che la mobilità dell'aggettivo italiano non è stata appresa. Anzi gli studenti dispongono di un sistema di aggettivi che si potrebbe chiamare cristallizzato e fisso in due sottoclassi. Gli aggettivi sono considerati postnominali e un piccolo gruppo di quelli definiti 'deboli' sono prenominali. Tutta la classe di

aggettivi che si prestano ad un uso sia denotativo che connotativo è identificata dai discenti come esclusivamente postnominale. In questo sistema manca cioè ogni aspetto della essenziale mobilità dell'aggettivo italiano. Ciò si spiega con la difficoltà degli studenti di identificare questo meccanismo del movimento sintattico con la distinzione tra connotato e denotato, parallelismo assente nell'olandese e dall'altra parte con la costatazione che l'italiano offre una via d'uscita per risolvere l'eventuale lacuna comunicativa, mettendo a disposizione aggettivi prenominali che coincidono in gran parte con i concetti generali espressi con più sottigliezza dagli aggettivi che mancano dal loro sistema 'straniero'.

Riferimenti bibliografici

D'Addio, W.
1974 'La posizione dell'aggettivo nel gruppo nominale', *Fenomeni morfologici e sintattici nell'italiano contemporaneo,* SLI, Roma, Bulzoni, 79-103
Andersen, R. W. ed.
1984 *Second languages. A cross-linguistic perspective,* Rowley, London, Tokyo, Newbury House Publishers inc. Rowley Mass.
Antinucci, F.
1977 *Fondamenti di una teoria tipologica del linguaggio,* Bologna, Il Mulino.
Bennis, H., T. Hoekstra.
1984 2 ed. *De syntaxis van het Nederlands,* Dordrecht,Foris.
Blok– Boas, A. M., S. C. Vedder
1990 *Writing in a foreign language: language specific features at sentence level,* paper AILA 1990.
Brinker, J.
1974, 'L'aggettivo di relazione nell'italiano moderno ', *Fenomeni morfologici e sintattici nell'italiano contemporaneo,* SLI, Roma, Bulzoni, 5-19.
Ceriana, P.
1982 'Il fenomeno della subordinazione nei gruppi nominali ad aggettivazione multipla in italiano e inglese', *Linguistica contrastiva,* SLI, Roma Bulzoni, 464-504.
Flynn, Suzanne.
1987 *A parameter – setting model of L2 Acquisition. Experimental Studies in Anaphora.* Toronto, D. Reidel Publishing Company.
Flynn, Suzanne, W. O'Neil ed.
1988 *Linguistic Theory in Second Language Acquisition,* Dordrecht, Kluwer Academic Publisher.
Jordens, P.
1983 *Das deutsche Kasussystem im Fremdspracherwerb,* Tübingen. Günter Narr Verlag.

Jordens, P.
1988 'Tweede – taalverwerving en Universele Grammatica', *Toegepaste Taalwetenschap. In Artikelen*, 30, 31 – 47.
Lo Cascio V.
1982 'Linguistica contrastiva e sviluppo delle competenze linguistiche', *Linguistica Contrastiva*, SLI, Roma, Bulzoni, 67-95.
Nespor, M.
1988 'Il sintagma aggettivale', *Grande grammatica italiana di consultazione*, a.c.d. L. Renzi, Bologna, Il Mulino, Vol. I 425-441.
Vincent, N.
1986 'La posizione dell'aggettivo in italiano', *Tema-Rema in italiano, Theme-Rheme in Italian. Thema-Rhema in Italienisch*, Stammerjohann, H. ed, Tübingen, Günter Narr Verlang, 181-195.

Stephan Schmid

UN MODELLO DI STRATEGIE DI ACQUISIZIONE PER LINGUE IMPARENTATE

Negli studi sull'acquisizione di lingue seconde le 'strategie degli apprendenti' (learner strategies) hanno assunto un ruolo sempre più importante. Già nei primi lavori dell'approccio dell'interlingua si distingueva tra 'strategie di comunicazione' e 'strategie di apprendimento' (v. Selinker 1972 [1984]: 32, Corder 1978 [1984]: 63-68) come mezzi adoperati dagli apprendenti per risolvere diversi ordini di problemi: le strategie di comunicazione consistono in tecniche per superare delle difficoltà nella conversazione esolingue, laddove le strategie di acquisizione contribuiscono direttamente alla costruzione della 'grammatica' dell'interlingua (uso qui 'acquisizione' e 'apprendimento' come sinonimi, benché molti autori si servano dei due termini per operare una distinzione concettuale). Secondo Ellis (1985: 176-180) bisognerebbe considerare anche un terzo tipo di strategia, cioè le 'strategie di produzione' necessarie agli apprendenti per poter formare degli enunciati concreti sulla base della loro competenza approssimativa della L2.

I tre tipi di strategie sono, se non proprio in sovrapposizione, almeno in un rapporto di interdipendenza. Conformemente alla prospettiva 'cognitivista', che sta guadagnando sempre più terreno in questo campo, le strategie di acquisizione (learning strategies) hanno attirato in modo particolare l'attenzione della ricerca. Le definizioni del concetto variano però notevolmente a seconda degli autori; a titolo esemplificativo basti citare quella di Ellis (1985: 165) che considera le strategie "devices for internalizing or automatizing L2 knowledge". Una

strategia di acquisizione si concettualizza quindi come una procedura per formulare delle ipotesi sulla L2 e per stabilire eventuali regole dell'interlingua in base a queste ipotesi.

Anche per quanto riguarda le classificazioni proposte si nota una certa eterogeneità negli approcci, il che si ripercuote anche in una notevole proliferazione terminologica (cfr. Ellis 1985: 167-187). In una serie di lavori si distingue per esempio tra strategie 'cognitive' e 'metacognitive' (v. O'Malley & Chamot 1990): le prime sono inerenti al processo di acquisizione delle strutture linguistiche in senso stretto, laddove le seconde si riferiscono alla strutturazione della situazione di apprendimento. Questo modello è stato sviluppato per studiare il comportamento di studenti esposti all'insegnamento formale. In questo intervento intendo occuparmi invece solo delle strategie 'cognitive', cioè processi mentali inconsci attuati nell'acquisizione spontanea di una seconda lingua.

Non è possibile stabilire un catalogo di strategie valide per tutte le situazioni di apprendimento, dato che molto probabilmente le strategie stesse dipendono da una serie di fattori come il tipo di acquisizione (guidato vs. spontaneo, lingua seconda vs. lingua straniera), l'età, il livello di istruzione ecc.. Una certa debolezza del concetto di 'strategia di acquisizione' risiede poi nel fatto che le strategie stesse non sono direttamente osservabili, ma devono essere inferite dal ricercatore a partire dal prodotto linguistico, cioè sostanzialmente in base ad un'analisi degli errori.Lo statuto teorico di una 'strategia di acquisizione' è quindi quello di una ipotesi di secondo grado, nel senso che essa rappresenta un'ipotesi del linguista sulle ipotesi dell'apprendente sulla struttura della L2.

La fortuna del concetto di *learning strategy* si deve anche alla riconsiderazione del ruolo della L1 che ha caratterizzato il dibattito teorico sull'acquisizione delle lingue seconde nell'ultimo decennio. Si sta infatti diffondendo una posizione che interpreta la conoscenza della prima lingua come uno strumento 'euristico' che contribuisce alla formazione delle ipotesi dell'apprendente. In questa prospettiva la nozione di 'strategia di acquisizione' si candida ad essere un concetto cardine nella ricerca sull'influsso interlinguistico (cfr. Ellis 1985: 33,37). Sulla scia di Selinker (1972 [1984]) molti autori hanno infatti considerato il transfer una strategia di acquisizione,ma oggi si avverte la necessità di concetti più precisi per rendere conto delle vie sottili attraverso cui le conoscenze della prima lingua intervengono nella costruzione dell'interlingua. Un modello di 'strategie di acquisizione' basate sulla L1 potrebbe colmare questa lacuna teorica.

Un'affermazione riconoscuta da tempo, ma che è riapparsa in lavori recenti sull'influsso della L1, è l'importanza della distanza strutturale tra lingua nativa e lingua bersaglio, o meglio, il ruolo facilitante della percezione di similarità strutturali tra L1 e L2 per il processo di apprendimento (Ellis 1985: 34-35), ma una tipologia di strategie di acquisizione per lingue seconde con un'affinità struttura-

le e genetica rispetto alla L1 costituisce ancora un desideratum. Le tre strategie fondamentali che si proporranno a questo Convegno sono scaturite dall'analisi delle interlingue italiane di ispanofoni nella Svizzera germanofona (cfr. Berruto et al. 1990: 220-221) e rappresentano una versione estesa e riveduta del modello schizzato in Schmid (in stampa); per allargare la base empirica verranno utilizzati anche dati di un corpus di interviste con lavoratori portoghesi a Zurigo (Mazzuri 1990), che gentilmente mi è stato messo a disposizione.

Nell'apprendimento spontaneo di una lingua strutturalmente simile e geneticamente imparentata un apprendente può avanzare fondamentalmente tre ipotesi: rispetto alla L1 un determinato elemento di L2 dev'essere identico, simile o diverso. In altre parole egli può seguire tre diverse strategie di acquisizione che di seguito saranno chiamate le strategie della congruenza, della corrispondenza e della differenza. Siccome tali ipotesi non coincidono sempre con le caratteristiche strutturali della lingua obiettivo, le tre strategie si manifestano nelle interlingue sotto varie forme, dimodochè è necessario distinguere tre sottotipi per ogni strategia.

Il primo caso di congruenza (CONG 1) si ha quando le due lingue contengono effettivamente degli elementi (pressappoco) identici, come per esempio il sostantivo ora in italiano, spagnolo e portoghese (dal punto di vista lessicale naturalmente, non da quello grammaticale e fonologico/grafematico). Di conseguenza non si riscontrano 'errori' negli enunciati prodotti dagli apprendenti. Più evidente è il secondo tipo di 'congruenza' (CONG 2) che risulta dal fatto che gli apprendenti sopravvalutano il potere di questa strategia e 'importano' nelle interlingue elementi delle loro L1. Il fenomeno si verifica a tutti i livelli del sistema linguistico e riguarda sia fonemi e allofoni che morfemi lessicali e grammaticali. Un tipo di errore più sottile – ma sempre basato sulla strategia della congruenza (CONG 3) – si ha quando un determinato item esiste sia nella lingua di partenza che in quella di arrivo, ma con una diversa funzione: un esempio è l'estensione del morfema dell'imperfetto -ava alla 1a persona.

La percezione di determinate corrispondenze tra lingue imparentate porta gli apprendenti a riportare elementi sconosciuti della L2 a elementi comuni nelle due lingue (CORR 1), il che è particolarmente evidente nelle sostituzioni di fonemi tipiche delle varietà di apprendimento. Viceversa si possono formulare delle 'regole di corrispondenza' (del tipo "aggiungi una -e all'infinito spagnolo") per arrivare alla forma della lingua bersaglio a partire da items della lingua nativa. Spesso tali regole sono molto produttive e permettono agli apprendenti di ottenere la forma standard della L2 (CORR 2), altre volte invece l'ipergeneralizzazione della regola produce esiti devianti (CORR 3) come l'aggettivo bona (in base ad una corrispondenza – *ue*—> – *o* dallo spagnolo).

Le interlingue contengono infine anche elementi e strutture della L2 che non esistono nella L1 (DIFF 1). Tuttavia la strategia della differenza non porta sem-

pre a soluzioni confacenti alla norma, poiché alcuni apprendenti formulano delle ipotesi troppo 'deboli' e adoperano dei processi di semplificazione anche là dove le due lingue presenterebbero delle ovvie analogie strutturali (DIFF 2). D'altro canto si notano anche fenomeni di ipercorrettismo, come per esempio la morfologizzazione del numerale trecentoquatri (DIFF 3).

Il costrutto teorico della 'strategia di acquisizione' si rivela – nonostante le difficoltà metodologiche intrinseche – un tentativo interessante di ricostruire i processi mentali soggiacenti all'acquisizione di una seconda lingua. L'alto grado di variabilità che caratterizza le varietà di apprendimento può essere reinterpretato come il risultato di strategie concorrenti. Benché la strategia della congruenza agisca in modo evidente negli stadi iniziali, essa produce numerosi fenomeni di fossilizzazione anche in varietà avanzate. Gli apprendenti non sono costretti a riformulare le loro ipotesi, poiché le forme che deviano solo leggermente dalla L2 non intaccano il successo comunicativo. Inoltre si delinea una forte persistenza di elementi nativi che si presentano come meno 'marcati' o più 'naturali' rispetto a quelli dell'italiano.

Riferimenti Bibliografici

Berruto, G. B. Moretti, S. Schmid, "Interlingue italiane nella Svizzera tedesca. Osservazioni generali e note sul sistema dell'articolo", in E. Banfi, P. Cordin (a cura di), *Storia dell'italiano e forme dell'italianizzazione,* Roma: Bulzoni, 203-228

Corder, S.P. 1978, "Language-Learner Language", in J. Richards (ed.), *Understanding Second and Foreign Language Learning. Issues and Perspectives,* Rowley (Mass.): Newbury House, 71-93 (trad. it. in Arcaini, B. Py (a cura di), *Interlingua. Aspetti teorici e implicazioni didattiche,* Roma: Istituto della Enciclopedia italiana 1984, 49-75)

Ellis, R. 1985, *Understanding Second Language Acquisition,* Oxford University Press

Mazzurri, G. 1990, 'Portalienisch': *Aspekte des italienischen, wie es portugiesische Arbeitsimmigranten in Grossraum Zürich sprechen,* lavoro di licenza inedito, Università di Zurigo

O'Malley, J., A. Chamot 1990, *Learning Strategies in Second Language Acquisition,* Cambridge University Press

Selinker, L. 1972, "*Interlanguage", International Review of Applied Linguistics* 10, 209-231 (trad. it. "*Interlingua"*, in E. Arcaini, B. Py (a cura di), *Interlingua. Aspetti teorici e implicazioni didattiche,* Roma: Istituto della Enciclopedia Italiana 1984, 25-45)

Schmid, S. in stampa, "Learning Strategies for closely related languages: on the Italian spoken by Spanish immigrants in Switzerland", in stampa in B. Ketteman, W. Wieden (eds.), L2 *Acquisition Research in Europe,* Tübingen: Narr

Giuseppe Granozzi

SU UN'IDEA DI UNIVERSALI ARGOMENTATIVI NELL'APPRENDIMENTO DELL'ITALIANO COME L2

I. Il lavoro che si sta riassumendo riguarda una prima analisi dell'apprendimento dell'Italiano come L2 in relazione all'argomentazione. Pertanto si vogliono osservare quali testi argomentativi sono prodotti da studenti di Italiano, parlanti nativi di Olandese, tutto ciò con un duplice scopo. Anzitutto potere inquadrare una teoria della produzione linguistica di argomentazioni in una prospettiva universalistica, che mostri quale utilità possa fornire un'indagine sulle argomentazioni in L2 svolte da parlanti di L1, e nello stesso tempo, vedere come esse si realizzino sul piano del codice, cioè nella superficie linguistica del testo. In tal modo possono essere considerate, entro la valutazione dell'apprendimento, la produzione di strutture argomentative ad un livello più cognitivo e la forma linguistica che esse assumono, cioè i testi che le rappresentano. Tutto ciò per dare una prima descrizione degli stadi di produzione di testi argomentativi di chi apprende l'Italiano come L2.

II. Dal punto di vista teorico, questo studio prende in considerazione due ricerche sull'argomentazione: quella di Toulmin (1975), e quella di Lo Cascio (1991). Il contributo del filosofo anglosassone è di natura più teorica, dato che considera categorie di natura logico-cognitiva. Sebbene nel saggio di Toulmin non è considerato il piano linguistico è indubbio che a livello teorico la struttura da egli identificata, si rifà ad un preciso modo di operare con la lingua. Al di là della funzione più o meno diretta al convincere, l'identificazione da parte di Toulmin categorie che asseriscono e categorie che giustificano, ed altre che modulano la forza assertiva e giustificativa di queste ultime si pone come una costante di un livello di analisi che considera il tipo di operazioni astratte interne ad ogni alto livello di un sistema linguistico (per alto livello intendo il "testo" o "il discorso"). In tal modo il modello da lui elaborato si pone su un piano universale ed apre la strada all'individuazione di strutture che possano rendere meglio conto del piano linguistico dell'argomentazione. Il modello di una grammatica argomentativa elaborato da Lo Cascio, permette non solo di strutturare un testo secondo l'ipotesi dei componenti teorici toulminiani, ma nello stesso tempo anche di inquadrare precise porzioni di testo che corrispondono a quei componenti teorici, e perfino di indicare delle costanti lessicali e sintattiche contenute da tali strutture testuali. In particolare nello studio di Lo Cascio sono presi in considerazione dei connettivi testuali, che egli chiama "Indicatori di Forza", che introducono precisi componenti semantici dell'argomentazione e contribuiscono, sul versante del codice, alla coesione del testo medesimo. In

tal modo lo studio dell'argomentazione può anche corrispondere allo studio del testo, risultando utile anche per analizzare il tipo di produzioni testuali di chi apprende l'Italiano come L2.

Oltre all'analisi di quali tipi di argomentazione sono prodotti da chi studia l'Italiano, è interessante vedere inoltre come certe strategie argomentative, normalmente utilizzate dai parlanti nativi italiani, vengano prodotte da parlanti di diversa madrelingua, oppure che forma assumano o se siano evitate. In particolare questo intervento si concentrerà su alcune strutture che rafforzano il ruolo pragmatico del discorso argomentativo. Si tratta di liste di enunciati con funzione giustificativa, introdotti dall'avverbio "anzitutto"; enunciati introdotti da "anzi", che espandono il contenuto semantico della frase precedente; e certe opposizioni semantiche tra enunciati che hanno la stessa funzione argomentativa ove sono presenti le particelle "invece" e "mentre" (Cfr. Granozzi 1991).

III. Se si volesse provare a teorizzare degli universali argomentativi (cosa che già in un certo modo appare nel lavoro di Toulmin), anche in relazione all'apprendimento occorre considerare la differenza che sussiste tra enunciati che asseriscono, enunciati che giustificano un'asserzione ed altri enunciati che espandono ed articolano questi primi due, il modello testuale di Lo Cascio permette di identificarne alcuni. In particolare uno di essi presenta un'asserzione (chiamata Opinione) ed un altro ha la funzione di giustificare il contenuto semantico dell'Opinione (Argomento). In tal modo si potrebbe supporre che l'asserzione abbia una specie di "precedenza" semantica, poiché alcuni tratti semantici del suo contenuto, sono sviluppati in modo "anaforico" dagli altri componenti. Dire questo porta alla considerazione che ogni Giustificazione implica un'asserzione, e quindi che L'Argomento implichi L'Opinione. Tale ipotesi può anche essere valutata alla luce dei fenomeni linguistici, dato che è accettabilissimo un enunciato isolato del tipo:

1. Oggi pioverà;

ma diviene difficile accettare un enunciato isolato del tipo:

2. Perché l'ha detto il metereologo (...);

poiché si nota che il testo è incompleto, necessita infatti di un'asserzione che lo sorregga (l'incompletezza del testo 2, è indicata dal segno "[.....]"

Nel tentativo di individuare la possibilità di indicare degli universali argomentativi, sulla base delle considerazioni svolte fin'ora si potrà affermare che

a. l'asserzione e la giustificazione sono degli universali logici argomentativi (analisi di Toulmin).

b. l'Opinione (asserzione) è un Universale non implicazionale;
c. l'Argomento (giustificazione) e le altre espansionargomentative sono degli Universali implicazionali.

Prendendo in considerazione la teoria universalistica che si rifà alla tipologia linguistica si potrà supporre che:

d. l'Argomento e le altre espansioni argomentative sono più marcate dell'Opinione;

e che quindi, la produzione argomentativa segue due tappe:

e. l'Opinione è il primo universale ad essere prodotto;
f. la produzione dell'Argomento e degli altri componenti argomentativi segue quella dell'asserzione.

Tali considerazioni comportano una serie di verifiche sul piano linguistico. In particolare occorre vedere se si possono notare fasi simili nei testi argomentativi prodotti da chi apprende l'Italiano come L2. In particolare occorrerà verificare non solo se le asserzioni siano i tipi di enunciati argomentativi che vengono prodotti per primi in una seconda lingua, ma anche in che forma esse siano prodotte. Il medesimo ragionamento si applica anche agli altri tipi di enunciati argomentativi. Possono infatti verificarsi dei fenomeni di marcatezza puramente linguistici che propongono la lessicalizzazione dei componenti argomentativi in maniera diversa dalla norma dei parlanti nativi, anche con esempi non-grammaticali. Non secondaria si presenta la possibilità di notare come vengano evitate le forme considerate troppo marcate. La marcatezza andrebbe perciò indicata su due piani diversi: quello logico-semantico delle strutture.argomentative generali e quello sintattico-lessicale delle forme linguistiche che riempiono tali strutture.

IV. Da quanto si evince da uno spoglio dei primi dati la struttura argomentativa che viene appresa da studenti universitari di Italiano, parlanti nativi di olandese, è di forma molto semplice. Il componente argomentativo che viene appreso per primo ed usato di più è l'Opinione, che è prodotta nella maggior parte dei casi nella sequenza O-A. Anche la Conclusione (che è pure di natura assertiva) è prodotta con molta frequenza, e con propri indicatori di forza, forse anche in concomitanza con l'uso esteso del "dus" in olandese. L'Argomento è invece più problematico. Nello scritto esso infatti si presenta quasi privo di indicatori di forza, mentre nell'orale è indicato, nella maggioranza dei casi da "perché" e da "infatti" (quest'ultimo, però, limitato a chi conosce la lingua in modo più approfondito).

Si verifica allora che gli enunciati che esprimono una giustificazione sono implicati dalle asserzioni e vengono appresi dopo queste ultime e con problemi maggiori, ove nella L2 occorra produrre degli indicatori di forza non contemplati dalla L1. Per quanto riguarda le espansioni argomentative e le strutture che incrementano la forza pragmatica dell'argomentazione, sebbene alcuni di essi siano i medesimi anche nella L1, non sono stati finora rintracciati né nelle argomentazioni scritte né in quelle orali.

Bibliografia

Comrie, B.
1981 *Language Universals and Linguistic Typology.* Oxford, Basil Blackwell.

Giacalone Ramat, A. (a cura di)
1986 *L'apprendimento spontaneo di una seconda lingua.* Bologna, il Mulino.

Granozzi, G.
1991 *Invece, anzitutto, anzi, mentre: distribuzione e funzione illocutiva in un modello generativo dell'argomentazione.* Tesi di laurea discussa alla Facoltà di Lettere dell'Università di Palermo.

Lo Cascio, V.
1991 *Grammatica dell'argomentare.* Firenze, La Nuova Italia.

Mc Laughlin, B.
1988 *Theories of Second Language Learning.* London, Edward Arnold.

Toulmin, S.
1975 *Gli usi dell'argomentazione.* Torino, Rosemberg & Sellier.

Ineke Vedder

L'ACQUISIZIONE DEI SISTEMI E DELLE STRATEGIE ARGOMENTATIVE: LA STRUTTURA DELL'ARGOMENTAZIONE E L'USO DEGLI INDICATORI DI FORZA ILLOCUTIVA NELL'ITALIANO L2.

1. Introduzione

Argomentare in una L2 richiede notevoli sforzi da parte del parlante straniero. Le difficoltà incontrate da chi, nella lingua seconda, è costretto a calare il

proprio ragionamento in una veste linguistica appropriata, sono molte. Quella più ovvia e più direttamente collegata con il livello di competenza linguistica raggiunta, riguarda la ricerca della forma più corretta dal punto di vista morfo-sintattico e lessicale. Inoltre si pongono delle difficoltà di tipo logico-semantico e pragmatico: il problema di mettere nell'ordine voluto i vari componenti dell'argomentazione, rispettando le regole combinatorie dell'italiano e tenendo conto anche delle regole pragmatiche e delle differenze di codice culturale nella L1 e nella L2.

Un problema particolare è costituito dai cosiddetti indicatori di forza illocutiva vale a dire gli operatori testuali che indicano la funzione argomentativa degli enunciati che li contengono. Le regole distribuzionali degli indicatori di forza in italiano possono essere molto diverse da quelle vigenti nella madrelingua del parlante straniero.

Quanto al modello argomentativo usato nella L2, ci si può chiedere fino a che punto esso è analogo al sistema argomentativo seguito nella L1. Partendo dalle categorie argomentative di Toulmin (1975) riprese e rielaborate da Lo Cascio (1991) si può pensare di stabilire qual è l'ordine di acquisizione dei vari componenti argomentativi e in che modo questo si collega con le varie fasi del processo di apprendimento della L2.

2. Presupposti teorici

La teoria Standard Estesa, come è noto, descrive le grammatiche di tutte le lingue naturali come consistenti di due componenti: la parte comune a tutte le lingue (*core grammar*) e la parte che è specifica per le lingue particolari. Pertanto, anche la grammatica interna della L2 che il parlante straniero sta sviluppando contiene delle regole universali e perciò comuni alle due lingue (RC). Sono queste le regole non marcate, la parte della grammatica che sarebbe appresa più facilmente. L'altro insieme è formato dalle regole specifiche della L2 che si discostano da quelle della L1 (RS). Queste regole specifiche o marcate, che costituiscono la parte periferica della grammatica, sono probabilmente quelle che pongono maggiori problemi per l'apprendimento della L2.

Le principali strategie adottate dal parlante straniero nell'acquisizione di un secondo sistema linguistico sono quelle del *transfer,* della *generalizzazione* e della *semplificazione.*

Nel primo caso il parlante formandosi delle ipotesi sulla L2 si basa su certe regole della L1 percepite come identiche. Il risultato talvolta può essere la scelta della forma linguistica sbagliata. Molto spesso però il transfer si manifesta soprattutto in veste di *avoiding:* anzichè incorrere in errore usando certe forme linguistiche che sono assenti nella madrelingua, tali forme sono completamente evitate. Può darsi anche che il parlante straniero effettua un'operazione di

generalizzazione di certe conoscenze linguistiche della L2 che già possiede estendendo le condizioni d'uso di determinate forme linguistiche anche a contesti non appropriati.

Una strategia adottata sovente nell'acquisizione della seconda lingua è il ricorso ad un'operazione di semplificazione, privilegiando le forme non marcate, frequenti in tutti i registri della L2. Sono preferite le strutture esplicite, non-sintetiche, considerate 'più facili', a scapito di quelle percepite come semanticamente 'vuote' opzionali, superflue.

3. L'acquisizione della competenza argomentativa nell'italiano L2

Se la presenza delle varie categorie argomentative può essere considerata come tratto universale e quindi comune alla L1 e alla L2, al livello dell'esecuzione è ben possibile che si manifestino delle differenze tra le due lingue, soprattutto nell'uso di categorie aggiuntive quali la Riserva, il Rinforzo, la Fonte, (si veda in proposito Lo Cascio, 1991). Il parlante straniero, nell'impatto con la lingua italiana di cui ha delle conoscenze linguistiche parziali e imperfette, può ricorrere ad un'argomentazione semplificata e lineare, in cui figurano solo le tre categorie fondamentali Opinione, Regola Generale, Argomento. Il sistema argomentativo della L2 risulterà probabilmente meno elaborato e ramificato di quello della L1. I primi stadi dell'apprendimento si caratterizzeranno allora dalla presenza di una struttura argomentativa prevalentemente paratattica mentre saranno più rari i casi di struttura argomentativa a grappolo, considerato più complicato perché richiede delle strategie linguistiche e pragmatiche più complesse. Presumibilmente man mano che aumenta la competenza linguistica dell'italiano L2 si complicherà anche la struttura argomentativa. Tuttavia non è neppure da escludere che la maggiore linearità del sistema argomentativo adoperato nella L2, vada in parte ricondotta ai diversi codici culturali della L1 del parlante e dell'italiano. Anche l'uso di un determinato indicatore di forza potrà in molti casi essere attribuito alla similitudine o alla presenza o meno di questo indicatore nella madrelingua del parlante. Ne può conseguire l'uso incorretto di certi indicatori di forza o anche l'*avoiding* di indicatori che non hanno un loro corrispettivo nella L1. La quantità e le classi degli indicatori adoperati (si veda Lo Cascio, 1991) risulteranno probabilmente ridotte rispetto alla loro presenza nella L1.

Se saranno preferite delle strutture argomentative paratattiche, figureranno di conseguenza nell'output soprattutto degli indicatori della classe degli alternativi come 'però', 'tuttavia'. Se è poi vero che nel sistema argomentativo di chi possiede una conoscenza piuttosto basilare della L2 sono privilegiate le categorie argomentative fondamentali, si riscontreranno innanzitutto degli indicatori di forza che servono ad introdurre Argomento/Dato, Opinione/Conclusione e

Regola Generale. Di conseguenza si troveranno pochi rafforzatori e relativizzanti. Si dovrà inoltre stabilire come e con quali mezzi linguistici il parlante straniero esprime il concetto di *modalità* che serve a misurare il grado di sicurezza di quanto affermato. Una menzione a parte meritano al riguardo i cosidetti *performativi* (Austin 1962, Searle 1969, Sbisà 1983).

C'è da aspettarsi che anche nei registri della lingua scritta saranno scelti in prima istanza degli indicatori di forza non marcati, presenti a tutti i livelli dell'imput, e frequenti anche nei registri dell'italiano parlato.

Ora si sa che l'italiano scritto è pervaso sempre di più da certe strutture sintattiche del parlato, la tendenza alla giustapposizione e la linearità, la tendenza alla frammentarietà e all'ellissi di certi legamenti sentiti come non necessari. (Si vedano al riguardo i vari studi di Sabatini et a.). Nell'italiano parlato gli indicatori di forza spesso non vengono lessicalizzati, dato che la lingua parlata può disporre di altri mezzi verbali e non verbali che lo scritto non ha quali l'intonazione, i gesti, il contatto diretto con l'interlocutore, le informazioni offerte dalla 'cornice' ecc. Si dovrà pertanto vedere fino a che punto il parlante straniero si lascia influenzare da questa tendenza a cancellare l'indicatore e dove e come si discosta in questo senso dal parlante italiano.

4. Descrizione dell'indagine

L'obiettivo primario dell'indagine compiuta presso il Dipartimento di italiano dell'Università di Amsterdam è consistito nell'analisi del processo di acquisizione dei sistemi e delle strategie argomentative nell'italiano L2. Il materiale in esame su cui ci si è basati per la raccolta dei dati è composto da un corpus di testi argomentativi in italiano L2, scritti da studenti universitari di madrelingua olandese e da un corpus di testi argomentati in olandese, redatti dai medesimi studenti. Gli interrogativi di fondo che ci si è posti nel corso dell'indagine sono stati i seguenti:

1. Quali sono gli ordini in cui i parlanti stranieri acquisiscono i vari componenti argomentativi e quali sono gli indicatori di forza illocutiva privilegiati, cioè fino a che punto il processo di acquisizione è analogo a quello della L1?
2. In quali modi la presenza di certe categorie argomentative aggiuntive può essere collegata con i vari stadi dell'apprendimento della L2: in altre parole, in che misura tale ordine di acquisizione è determinato dalle specificità della L1 del parlante?

5. Riferimenti bibliografici.

Austin, J.L. (1962), *How to do things with words*, Oxford, Oxford University Press

Berretta, M. (1984), 'Connettivi testuali in italiano e pianificazione del discorso', in L. Coveri, (a cura di), *Linguistica testuale,* Roma, Bulzoni, pp. 237-254

Berruto, G. (1985), 'Per una caratterizzazione del parlato: l'italiano parlato ha un'altra grammatica?', in G. Holthus, E. Radtke (ed.), *Gesprochenes Italienisch in Geschichte und Gegenwart,* Tübingen, Günter Narr, pp. 120-153

Lo Cascio, V. (1982), 'Linguistica contrastiva e sviluppo delle competenze linguistiche', in D. Calleri, C. Marello (a cura di), *Linguistica contrastiva,* Roma, Bulzoni, pp. 67-95

Lo Cascio, V. (1991), *Grammatica dell'argomentare: strutture e strategie,* Firenze, La Nuova Italia

Clahsen, H. (1990), The comparative study of first and second language evelopment', in *Studies in second language acquisition* 12, pp. 135-153

De Negri Trentin, R., (1970) 'L'uso di modelli sintattici diversi per esprimere rapporti causali e finali in bambini dai 7 ai 10 anni', in M. Medici, R. Simone (a cura di), *L'insegnamento dell'italiano in Italia e all'estero,* Roma, Bulzoni, pp. 499-524

Eckman, F.R. (1977), 'Markedness and the contrastive analysis hypothesis', in *Language Learning* 27, pp. 315-330

Eckman, F.R. (1984), 'Universals, Typologies and Interlanguage', in W.E. Rutherford (ed.), *Language universals and second language acquisition,* Amsterdam/Philadelphia, John Benjamins Publishing Company, pp. 79-105

MacLaughlin, B. (1987), *Theories of second language learning.* London, Edward Arnold 1987

Mortara Garavelli, B. (1988), *Manuale di Retorica,* Milano, Bompiani

Rutherford, W.E. (1982), 'Markedness in second language acquisition', in *Language Learning,* Vol. 32, no. 1 pp. 85-108

Sabatini, F. (1980), 'Linee di tendenza dell'italiano contemporaneo e problemi di norma', in *La lingua italiana in Finlandia,* Turku, Sezione di Italiano, Facoltà di Lettere, Università di Turku, pp. 73-81

Sabatini, F. (1984), *La comunicazione e gli usi della lingua, Pratica, analisi e storia della lingua italiana,* Torino, Loescher

Sabatini, F. (1985), 'L'italiano dell'uso medio: una realtà tra le varietà linguistiche italiane', in G. Holtus & E. Radtke (Eds.), *Gesprochenes Italienisch in Geschichte und Gegenwart,* Günter Narr, Tübingen, pp. 154-184

Sbisà, M. (1983), 'Gli atti illocutori, classificarli?', in F. Orletti (a cura di), *Comunicare nella vita quotidiana,* Bologna, Il Mulino, pp.49-77

Searle, J.R. (1969), *Speech Acts: an Essay in the Philosophy of Language,* Cambridge, University Press

Van Eemeren, F.H. & R. Grootendorst (1984), *Speech acts in argumentative discussions.* Dordrecht, Foris Publications

Toulmin, S. (1965/1975), *Gli usi dell'argomentazione,* Torino, Rosenberg & Sellier

Pura Guil

'ES QUE...' IN ITALIANO

In un precedente lavoro (XXI Simposio della Sociedad Española de linguistica, Granada 16-19 dicembre 1991) ho affrontato l'analisi del costrutto spagnolo 'es que...'. L'ambito di appoggio empirico di questo studio è stato costituito da un *corpus* di trascrizioni di parlato conversazionale, corrispondente a circa sei ore e mezza di registrazione di vari programmi televisivi di dibattito libero – anche se il tema viene prefissato, i partecipanti intervengono spontaneamente, privi di costrizioni, senza neanche dover assoggettarsi ad una più o meno flessibile distribuzione dei turni di parola-.

La scelta di questi programmi di dibattito rispondeva alla mia considerazione in via di ipotesi che questo costrutto fosse di uso prevalente in testi argomentativi. Il che ha ricevuto conferma dal *corpus*: non si registra nessun 'es que...' nelle ampie parti di testo narrative o descrittive, mentre le occorrenze si concentrano nelle zone argomentative.

Dopo aver segnalato le possibili restrizioni sugli elementi della struttura del costrutto (Ser + Fless + que + F), e le varianti trovatene nel *corpus* (anteposizione alla struttura indicata sia di SN, sia di frase relativa, dando luogo così a una *pseudocleft sentence* o cosiddetta in spagnolo, *fòrmula perifràstica de*

relativo (Fernàndez Ramirez 1951, Martìnez Cabrera 1983), tale costrutto si identifica semanticamente come esistenziale-presentativo. Infatti, distinguendo 'esistenza' da 'presentazione' (Suñer 1982, Berruto 1986), si considera che il carattere esistenziale del costrutto 'es que...' non è solo di tipo lessicale, ma basato fondamentalmente nello scopo della sua asserzione, mentre il suo carattere presentativo è dovuto al fatto di introdurre un nuovo *topic* discorsivo, in questo caso, non un singolo elemento referenziale, ma tutto uno stato, evento o azione, (cioè F), come dimostrano tutte le sue occorrenze nel *corpus.*

Accertato l'adempimento di quelle condizioni di norma segnalate per le esistenziali-presentative (cfr. ad es. Suner 1982, Givòn 1984, 1990), si prende in considerazione il fatto che, secondo Givòn (1990), i costrutti di marcatezza di *topic* codificano *topics* con accessibilità relativamente bassa, sia perché sono nuovi, sia perché sono reintrodotti nel discorso, sia perché competono referenzialmente o contrastivamente con altri *topics.* In quale senso costituisce quindi un nuovo *topic* discorsivo la nostra Frase rematica?

Dato che tutte le occorrenze nel *corpus* indicano che il valore assegnabile alla Frase è quello 'esplicativo', si considera che il contributo del parlante consiste nell'apportare una spiegazione, un chiarimento, senza dubbio riguardo al discorso argomentativo anteriore, proprio o altrui, ma cambiando l'approccio, presentando un nuovo aspetto da considerare. La frase da sola non può assolvere questo compito: ha bisogno di un 'es que' che la introduca, che la presenti, enfatizzando così il suo rapporto tematico specifico, il suo valore esplicativo rispetto al discorso anteriore.

Da un punto di vista strettamente argomentativo, sulla scia di Lo Cascio (1991), sembra in principio che il nostro costrutto 'es que...' serva, anche se sottoposto a certe restrizioni, ad introdurre uno qualunque dei nove componenti argomentativi segnalati da questo autore. La questione, naturalmente, merita uno studio più approfondito e rigoroso, ma credo sia possibile ritenere in via di ipotesi che questo costrutto offre dei vantaggi pragmatici difficilmente superabili. Ad esempio, nei casi in cui, introducendo un argomento, 'es que...' e 'porque...' possono esseri scambiati, se il parlante opta per adoperare questo ultimo indicatore – che anche in spagnolo presenta l'ambiguità di interpretazione causale/argomentativa suggerita da Lo Cascio (1991) per l'equivalente italiano ed introduce così il suo argomento, vi si sente totalmente impegnato, lo fa dipendere esclusivamente dalla propria valutazione dei fatti, lo 'soggettiva', giacchè ne diventa la fonte responsabile e in questo modo l'argomentazione propende a diventare opinabile. Invece, se il parlante sceglie l'uso di 'es que...', la esistenzialità della formula spersonalizza l'argomento. Adesso il parlante appare in veste non già del suo autore, ma solo di una specie di portavoce di un argomento che esiste indipendentemente da lui, che è già dato, che appartiene, diciamo, al fondo comune. La strategia consiste così nel presenta-

re l'argomento non come emanato ma esterno a se stessi, limitandosi il parlante, in un certo senso, a tirarlo in ballo.

Si tratta pertanto di due strategie diverse: più impegnativa e controvertibile, radicandosi nell'ambito dell'opinabile, quella di 'porque', più attenuata quella di 'es que...', ma sicuramente più efficace, con una maggiore forma argomentativa perché come una specie di appello all'autorità, allontanando la questione dal piano puramente personale, la presenta come evidenza adeguata e più facilmente ammissibile da parte dell'interlocutore.

Questo rendimento esibito da 'es que...' nelle parti monologiche della conversazione, raggiunge ancora ben più efficacia nei suoi settori strettamente interattivi.

Dai dati del *corpus* si ricava un'altissima frequenza di 'es que...' all'inizio di turno. Mai all'inizio assoluto di discorso né dopo una pausa, ma immediatamente dopo un altro turno o sovrapponendosi ad esso (cfr. Duranti e Ochs 1979).

Dall'ottica dell'avvicendamento dei turni nella conversazione (Sachs, Schegloff e Jefferson, 1974), l'analisi condotta rivela i seguenti fatti:

– se l'intervento del parlante, avviato da 'es que...', si verifica verso la fine dell'enunciato del partecipante del turno precedente, pur non essendone stato sollecitato, il parlante non mette a repentaglio la propria faccia né quella dell'interlocutore (Goffman 1967, Brown e Levinson 1978), giacchè il suo intervento, in base al suo valore di 'apporto di spiegazione', non verrà percepito come violazione voluta delle regole, ma come contributo cooperativo che adduce un argomento 'già esistente', anche se, in seguito, il parlante approfitta dell'occasione per mantenere l'uso della parola,

– l'iniziare il proprio intervento con 'es que...' in una situazione di competizione per la presa del turno, si tratti o non si tratti di un punto di rilevanza transizionale, per costituire una strategia vincente di autoselezione, appunto per il suo carattere di 'apporto esplicativo',

– iniziare il proprio turno con 'es que...' non implica necessariamente un collegarsi al *topic* verbalizzato, ma semplicemente un riallacciarsi ad un qualsiasi aspetto dell'interazione in corso e farlo così oggetto di commento metacomunicativo (Orletti 1983),

– in molti casi, il parlante che competitivamente si è conquistato il turno proprio per averlo iniziato con 'es que...', mantiene l'uso della parola e riesce così a sospendere a lungo la rilevanza transizionale. E questo perché 'es que...' aggiunge alle sue caratteristiche semantico-pragmatiche un'ampia proiezione, cioè, si tratta di un costrutto disegnato sintatticamente per adempiere il suo compito conversazionale giacchè permette la diramazione a destra, lasciando aperta la possibilità di espansioni, coordinazioni, ecc. (Levinson 1983, Lavandera 1985).

Dati i vantaggi pragmatici forniti da 'es que...' e la distanza strutturale relativamente scarsa tra i due sistemi linguistici, l'ispanofono che impara italiano, sarà renitente a farne a meno e propenderà, presumibilmente, a sostituirlo con un 'è che ...'; ma, risulta sempre adeguata questa trasposizione diretta? sono entrambe procedure simmetriche? attualizzano le stesse strategie comunicative?

È questo appunto che intendo esaminare nella comunicazione qui proposta, seguendo un percorso metodologico simile a quello precedentemente accennato. Poiché il *corpus* di italiano conversazionale preso in considerazione – registrato in condizioni analoghe a quelle del *corpus* di spagnolo – mostra, in linea di massima, una frequenza di apparizione più ridotta di 'è che...' rispetto a quella di 'es que...', si cercherà di accertare la coincidenza o meno di uso di entrambi i moduli, e ad un tempo di individuare eventuali costrutti equivalenti. Anche se non mancheranno osservazioni contrastive puntuali, ad es. il diverso comportamento modale del verbo della dipendente se quello della principale è in forma negativa (Bernini 1991), il livello privilegiato sarà fondamentalmente quello pragmatico, paragonando entrambe le costruzioni "per distinguere le similarità e le differenze" e, come suggerisce Lo Cascio (1991), "non solo per capirne la natura e il funzionamento, ma anche per fornire indicazioni utili sull'apprendimento e l'insegnamento di esse".

Riferimenti bibliografici

– Bernini, G.: *Forme concorrenti di negàzione in italiano,* in XXV Congresso SLI (Riassunto in Boll. SLI IX (1991) 1-2, pp. 61-65)
– Berruto, G.: *Un tratto sintattico dell'italiano parlato: il c'è presentativo,* in Lichem, K., Mara, E., Knaller, S. (eds.): *Parallela 2. Aspetti della sintassi dell'italiano contemporaneo.* Tübingen, Narr, 1986, pp. 61-73
– Brown, P., Levinson, S.C.: *Universals in language usage: politeness phenomena,* in Soody, E.N. (ed.), *Questions and politeness: strategies in social interaction.* Cambridge, Cambridge U.P., 1978, pp. 56-289
– Duranti, A. Ochs, E. :*"La pipa la fumi?". Uno studio sulla dislocazione a sinistra nelle conversazioni,* in "Studi di Grammatica Italiana", VIII (1979) pp. 269-301
– Fernàndez Ramìrez, S.: *Gramàtica española. Los sonidos, el nombre y el pronombre.* Madrid, Revista de Occidente, 1951 (ried.: *Gramàtica española, 3.2. El pronombre.* Madrid, Arco Libros, 1987)
– Givòn, T.: *Syntax A Functional-Typological Introduction.* Amsterdam/Philadelphia, J. Beniamins, Vol. 1, 1984, Vol. II, 1990
– Goffman, E.: *Interaction ritual.* New York, Anchor Books, 1967 (trad. it.: *Modelli di interazione.* Bologna, Il Mulino, 1971)
– Lavandera, B.R.: *Curso de Linguìstica para el anàlisis del discurso.* Buenos Aires, Centro Editor de America Latina, 1985

– Levinson, S.C.: *Pragmatics.* Cambridge, Cambridge U.P. 1983 (trad. sp.: *Pragmaática.* Barcelona, Teide, 1989)
– Lo Cascio, V.: *Grammatica dell'argomentare. Strategie e strutture.* Firenze, La Nuova Italia, 1991
– Moreno Cabrera, J.C.: "Las perífrasis de relativo", in AA.VV.: *Serta Philologica F. Làzaro Carreter.* Madrid, Catedra, 1983, pp. 455-467
– Orletti, F.: *Pratiche di glossa,* in Orletti, F. (ed.): *Comunicare nella vita quotidiana.* Bologna, Il Mulino, 1983, pp. 77-103
– Sacks, H., Schegiott, E., Jefferson, B.: *A Simplest Systematics for the Organization of Turn-Taking in Conversation,* in "Language", 50 (1974) 4, pp. 696-735
– Suner, M.: *Syntax & Semantics of Spanish Presentational Sentence Types.* Washington, Georgetown, U.P., 1982

G. Daniel Veronique

PREMIÈRES ÉTAPES DE L'ÉMERGENCE DE CONSTRUCTIONS GRAMMATICALES EN FRANÇAIS, LANGUE ÉTRANGÈRE

Communiquer en langue étrangère requiert la mise en place de moyens linguistiques adéquats, toutes choses égales d'ailleurs, aux buts communicatifs de l'apprenant et aux tâches dans lesquelles il se trouve engagé. Comme l'ont montré Alber & Py 1986, l'évolution des connaissances en L2, résulte de mouvements d'autostructuration et d'hétéro-facilitation. L'apprenant met en place ses connaissances en interaction avec des locuteurs plus compétents que lui. En maintenant son cap communicatif malgré les écueils, l'apprenant se forge des moyens langagiers en L2 (Bange 1992). Cette mise en place de capacités communicatives et de constructions grammaticales semble déterminée par divers facteurs dont celle des propriétés internes des langues en présence.

C'est d'un angle différent que je souhaiterais aborder la construction de la grammaire de la LC dans l'acquisition: l'idée générale est que l'apprenant-locuteur aux prises avec des moyens linguistiques nouveaux hors de tout guidage scolaire, dans les interactions quotidiennes, cherchera à les organiser selon des impératifs sémantiques et pragmatiques de base. On peut faire l'hypothèse que l'apprenant de français L2 cherchera à construire et à disposer de moyens pour poser l'existence d'une entité et s'y référer par la suite, d'où l'émergence d'un existenciel et de moyens de désignation et d'identification.

Cette communication sera consacrée à l'étude de l'émergence des formes linguistiques de l'existence et de l'identification d'une entité à partir de données provenant d'arabophones et d'hispanophones, apprenants de français L2. Une tentative sera faite pour comparer ces résultats avec des données en italien L2.

Références

Alber, J-L. & B. Py. 1986. Interlangue et conversation exolingue. In :Giacomi, A. & Véronique, D. (éds.). *Acquisition d'une langue étrangère: perspectives et recherches.* Aix-en-Provence: P.U.P.,pp. 147-166

Bange, P. 1992. *Quelles conditions d'acquisition sont fournies à l'apprenant par les interactions en classe?* Cours au 3ème Cycle en Sciences du Langage de Suisse Romande

Federico Albano Leoni – Pietro Maturi

DIDATTICA DELLA FONETICA ITALIANA E PARLATO SPONTANEO

L'insegnamento della fonetica di una lingua consiste essenzialmente nello sviluppo nel discente di due abilità:

a) quella di produrre sequenze foneticamente corrette nella L2, cioè sequenze facilmente riconoscibili e correttamente interpretabili da parte di qualsiasi ascoltatore che comprenda L2;

b) quella di riconoscere e interpretare correttamente tutte le sequenze prodotte da qualsiasi parlante di L2.

La ricerca fonetica nell'ultimo decennio ha messo in evidenza sempre di più la variabilità delle realizzazioni fonetiche da parte dei parlanti di una stessa lingua. Tali considerazioni non si riferiscono unicamente a variabili di tipo sociolinguistico (diatopica, diafasica, diastratica), già da tempo individuate e descritte dai sociolinguisti americani ed europei, ma anche, e con ben più gravi conseguenze, a una variabilità di tipo 'aleatorio' presente nel parlato spontaneo coeteris paribus (v. Lindblom 1987).

Per la didattica del punto a), abilità di produzione fonetica, sarà in fondo sufficiente proporre una delle possibili varietà, purché dotata di prestigio sociale almeno in una parte d'Italia, lasciando libero il discente di optare per l'una o l'altra realizzazione delle principali variabili (vedi Lepschy 1978), mentre per quello che riguarda l'insegnamento di b), abilità di comprendere e interpretare correttamente le sequenze reali pronunciate dagli italofoni, sarà necessario un lavoro ben più complesso, consistente innanzi tutto nel dotare il discente di una competenza passiva abbastanza vasta da comprendere almeno tutte le principali varietà regionali e i principali 'socioletti' dell'italiano, ma anche nel metterlo in grado di riconoscere le sequenze italiane nonostante le profonde alterazioni che le sequenze stesse subiscono nel parlato spontaneo 'allegro' o 'trascurato', e cioè nella stragrande maggioranza delle situazioni linguistiche reali che egli dovrà affrontare in Italia (v. Albano Leoni e Maturi in stampa).

Questo obiettivo ideale è tuttavia ancora lontanissimo dal poter essere perseguito in maniera scientifica, e ciò non solo per la scarsa consapevolezza dei docenti e dei linguisti in generale delle problematiche connesse al parlato reale, ma anche perché le ricerche italiane in questo settore sono ancora pochissimo sviluppate.

Qualche attenzione ai problemi del parlato spontaneo è invece presente nella linguistica inglese (v. Brown 1990), che segnala regolarmente sia in sede descrittiva sia in sede didattica l'esistenza di complessi fenomeni di riduzione, anche se tuttora dietro alle ricerche empiriche sul parlato spontaneo non sta ancora nessun modello teorico nel quale si possano sistemare i dati.

Per tornare alla situazione italiana, lo studio del parlato spontaneo, nel maggior numero e varietà possibile di manifestazioni (senza comunque la pretesa, impossibile, di individuare la totalità dei fenomeni) potrà consentire di superare la per ora inevitabile casualità con cui si selezionano abitualmente i materiali per gli esercizi di *'listening comprehension'* dell'italiano L2, e di individuare una casistica la più ampia possibile dei fatti di riduzione, centralizzazione, lenizione, caduta di segmenti o sillabe, ecc., a partire naturalmente dall'italiano 'standard' per proseguire poi con le varietà regionali e locali.

Un capitolo a parte della didattica della fonetica è quello relativo alla prosodia. In questo caso non si tratta più di riformare i metodi e aggiornare i materiali, ma sostanzialmente di creare ex novo materiali e metodi per insegnare l'intonazione dell'italiano. Questo settore rappresenta un ambito in cui la libertà di scelta dei parlanti si manifesta in maniera ancora più grande, in quanto non esistono o sono completamente ignorati nell'educazione linguistica modelli standard della prosodia italiana.

In questo lavoro presenteremo i risultati dell'analisi strumentale di materiali parlati italiani di vario tipo, allo scopo di mostrare quanto siano diffusi praticamente in ogni genere di parlato i drammatici fenomeni cui accennavamo sopra e di fornirne una prima parziale casistica.

Bibliografia

Albano Leoni F. Maturi P., *Per una verifica pragmatica dei modelli fonologici,* in Atti del XXIV Congresso SLI, Milano 4-6 sett. 1990, in stampa

Brown G., *Listening to spoken English,* Longman, London, 1990

Lepschy G. C., *L'insegnamento della pronuncia italiana, in Saggi di linguistica italiana,* Il Mulino, Bologna, 1978, pp. 101-109

Lindblom B., *Adaptive Variability and Absolute Constancy in Speech Signals:*

two Themes in the Quest for Phonetic Invariancy, in Proceedings XIth ICPhS, Academy of Sciences of the Estonian S.S.R., Tallinn, 1987, vol. 3: 9-18

M. Emanuela Piemontese

QUALE ITALIA E QUALE ITALIANO NEGLI USA?
Analisi di alcuni manuali di insegnamento della lingua e della cultura italiana negli USA.

1. Premessa

L'intervento nasce dall'esigenza di chiarire preliminarmente, quando si parla di insegnamento della lingua italiana, dentro e fuori dell'Italia, *quale lingua* e *quali suoi usi* vengano insegnati a chi studia l'italiano sia come L1 sia come L2. Nel caso dell'insegnamento della lingua italiana come L2, la domanda "quale lingua e quali suoi usi insegnare?" risulta doppiamente legittima ove si consideri l'assenza di riscontri immediati tra la lingua italiana insegnata e appresa attraverso i manuali e quella realmente parlata e scritta oggi, in Italia. La definizione della nozione di "spazio linguistico" entro cui imparare a muoversi, a seconda delle situazioni comunicative, usando parole e frasi come "strumento di grande libertà", porta con sé anche la definizione di precisi "ordini" che regolano la produzione linguistica, appunto vincolata solo dall'efficacia comunicativa. Questa premessa ci pare doverosa perché, nell'insegnamento della lingua italiana, in Italia come all'estero, dare per scontata la risposta a questa domanda ha comportato per molto tempo un'errata pratica educativa, tuttora non del tutto resa inoffensiva, basata sulla concezione monofunzionale della lingua. I rischi che derivano da questa concezione, per chi è italiano o impara in Italia l'italiano, possono essere, almeno in parte, bilanciati dall'immersione quotidiana nelle diverse situazioni comunicative, spesso a dispetto dell'educazione linguistica ricevuta a scuola. All'estero, invece, gli effetti di questi rischi sono, ovviamente, molto meno bilanciati per vari motivi. Tra questi ci limitiamo a segnalare quelli che a noi sembrano i più rilevanti: 1) l'effettiva preparazione linguistica dei docenti, spesso non-parlanti italiano o parlanti un italiano solo in parte riconoscibile come tale; 2) l'assenza di stimoli relativi alla lingua studiata dagli studenti nella società in cui vivono; 3) l'assenza di notizie e materiali di aggiornamento e autoaggiornamento per i discenti e docenti e, infine, 4) la difficoltà di sviluppare realmente le capacità relative al parlato di una lingua sentita e parlata solo in classe. Ove si considerino adeguatamente questi quattro punti, si capisce perché sia difficile arrivare, *sic*

stantibus rebus, al superamento dell'educazione linguistica monofunzionale a favore di un'educazione linguistica polifunzionale capace di rispecchiare la reale situazione linguistica e culturale dell'Italia oggi molto più in movimento di alcuni decenni fa.

2. La ricerca

Muovendo da queste premesse, l'intervento si propone di presentare i risultati di una ricerca condotta su alcuni manuali usati per l'insegnamento dell'italiano come L2 negli USA e rispondere alla domanda: "La lingua proposta nei/dai testi e dagli esercizi da alcuni manuali è quella realmente parlata e scritta in Italia oggi?".

La ricerca è nata dalle considerazioni sulle differenze linguistiche rilevate da alcuni docenti americani selezionati dal New York State Education Department e docenti membri dell'AATI (American Association Teachers of Italian) che, negli ultimi tre anni, hanno seguito i corsi di aggiornamento promossi dalle istituzioni di appartenenza e dal Ministero degli Esteri italiano e tenuti presso la Scuola di Lingua e Cultura Italiana per Stranieri di Siena. Durante tali corsi i docenti hanno più volte sottolineato e lamentato punti di non contatto tra la lingua italiana proposta dai manuali da loro usati e la lingua realmente parlata e scritta in Italia.

Per la ricerca sono stati presi in esame alcuni manuali, i più diffusi negli Usa, usati per l'insegnamento dell'italiano come L2:

– Lazzarino Graziana, *Prego! An invitation to Italian* (third edition), McGraw-Hill Publishing Company, New York, 1990, 984, 1980.
– Merlonghi e Tursi, *Oggi in Italia,* Houghton Mifflin Co., Boston, 1982.
– Lazzarino Graziana, *Da capo, a review of grammar* Holt, Rinehart & Winston, New York, 1979.
– Speroni e Golino, *Basic Italian,* 6th Edition, Holt, Rinehart & Winston, Inc. Fort Worth, 1989.
– Lebano A. Edoardo e Baldini P. Raimondo, *Buon giorno a tutti!,* Second Edition, John Wiley & Sons, New York, 1989, 1983.
– Pease Antonella e Bini Daniela, *Italiano in diretta. An Introductory Course,* Random House, New York, 1989.
– Frassica Pietro e Carrara Antonio, *Per modo di dire,* D.C. Heath and Company, Lexington, Mass., 1981.

3. Obiettivi della ricerca

Primo obiettivo della ricerca è individuare le *caratteristiche linguistiche,*

soprattutto *di tipo lessicale e morfo-sintattico,* della lingua italiana insegnata agli studenti di italiano negli USA.

Secondo obiettivo della ricerca è delineare una mappa degli *stereotipi linguistici e culturali* più diffusi nei manuali di italiano e da questi trasmessi. Alcuni tipi di questi stereotipi sono stati messi in evidenza da alcuni ricercatori italiani intervenuti al recente Meeting dell'ACTFL di Washington D.C. (23-25 nov. 1991).

Terzo obiettivo della ricerca è fornire spunti di *riflessione sugli aspetti della lingua e della cultura italiana* che non vengono proprio presi in considerazione nei suddetti manuali di italiano.

4. Conclusione

Sulla base delle caratteristiche della lingua e della cultura italiana desumibili dai testi e dagli esercizi dei suddetti manuali, l'intervento vuole da una parte ribadire la necessità di definire un modello teorico che sappia adeguare alle necessità glottodidattiche i risultati delle ricerche più avanzate della linguistica teorica e della linguistica applicata. Dall'altra vuole sottolineare che, a fronte di agguerrite iniziative editoriali per l'insegnamento delle altre grandi lingue, l'assenza di materiali adeguati a presentare l'italiano e la cultura italiana in tutta la sua ricchezza e vivacità è tuttora un dato di fatto piuttosto desolante che richiede nuove soluzioni che mettano a frutto, da una parte, le competenze dei ricercatori e dei docenti e, dall'altra, le avanzate tecniche editoriali.

Primi riferimenti bibliografici

Baldelli I. (a cura di), *La lingua italiana nel mondo. Indagine sulle motivazioni allo studio dell'italiano,* Roma, Istituto dell'Enciclopedia Italiana, 1987.

D'Addio W., "Proposte di certificazione della competenza in italiano L2", in Lo Cascio V., *Lingua e cultura italiana in Europa,* Firenze, Le Monnier, 1990.

De Mauro T., *Guida all'uso delle parole,* Roma, Editori Riuniti,1991.

De Mauro T., *L'italiano oggi nel mondo,* in "Annuario Accademico 1987/88-1988/89", Scuola di lingua e cultura italiana per stranieri di Siena, 1991.

De Mauro T., *A che cosa serve l'italiano per chi lo studia?,* in "Culturiana", n. 1, sett. 1989.

De Mauro T., *Appunti su alcuni problemi scientifici e didattici dell'insegnamento dell'italiano come L2,* in "Culturiana", n. 2, dic. 1989.

Giacalone Ramat A. (a cura di), *L'apprendimento spontaneo di una lingua seconda,* Milano, F. Angeli, 1987.

Giacalone Ramat P., *L'italiano tra le altre lingue: strategie di acquisizione,* Bologna, Il Mulino, 1988.

Katerinov K., *Formazione e aggiornamento dell'insegnante di italiano L2,* in "Culturiana", n. 1, sett. 1989.

Lo Cascio V., *Criteri di scelta dei contenuti linguistici,* in "Culturiana", n. 1, sett. 1989.

Lo Cascio V., *Tra cultura e struttura: l'italiano come L2 negli anni 90,* in "Culturiana", n. 2, dic. 1989.

Lo Cascio V. (a cura di), *Lingua e cultura italiana in Europa,* Firenze, Le Monnier, 1990.

Sabatini F., *L'italiano di uso medio: un punto di riferimento per l'insegnamento dell'italiano all'estero,* in "Il Veltro", nn. 3-4, 1984.

Vedovelli M., *Competenza metalinguistica e formazione del sistema temporale in italiano L2, in* stampa negli atti del convegno *Sviluppo della temporalità nell'acquisizione di lingue seconde,* Università di Pavia, 1988.

Vignuzzi U., *Le motivazioni dello studio della lingua italiana all'estero,* in "Culturiana", n. 1, sett. 1989.

Zuanelli E., *L'italiano come lingua materna e seconda: materiali e tecniche,* Padova, Cleup Editore, 1986.

Antonella Benucci

L'ITALIANO DELLE GRAMMATICHE ITALIANE PER STRANIERI

1.0 PREMESSA

L'intervento che vorrei presentare riguarda uno studio sulle grammatiche di italiano per stranieri (adulti) edite negli ultimi dieci anni. Lo scopo dell'indagine è di verificare quanto i risultati della teoria scientifica possano influire sulla

didattica nel determinare il modello di lingua degli strumenti di lavoro e di programmazione (curricolo, syllabus).

L'analisi dei programmi di italiano LS, in Italia e all'estero, condotta due anni fa in collaborazione con Massimo Vedovelli (in Mazzoleni e Pavesi 1991: 145-173) ha mostrato che la mancanza di un modello teorico completo che integri le discipline linguistiche e la glottodidattica si risolve per l'italiano, all'infuori di alcuni tentativi isolati, in proposte di insegnamento di una varietà vagamente considerata diversificata riguardo all'uso scritto e parlato ma tutto sommato ancora non chiaramente definita.

1.1– La mancanza di un raccordo fra glodidattica e discipline linguistiche, e soprattutto il ritardo con cui sono iniziati in Italia gli studi di sociolinguistica, hanno determinato, insieme ai caratteri della storia linguistica italiana e alle evoluzioni verificatesi nell'uso (cfr. Galli de' Paratesi 1988 e Muljacic 1988), i contenuti degli strumenti didattici di L1 e in generale di L2. Questa situazione si è innanzi tutto rispecchiata nelle grammatiche scolastiche che fino a pochi anni fa erano l'espressione di una educazione "monolingue" e "monofunzionale" (Simone 1979), mentre invece il fenomeno che più caratterizza l'italiano contemporaneo è l'ampiezza della gamma di varietà che rende problematica la scelta del modello di lingua da proporre per l'apprendimento.

Per quanto riguarda il campo dell'insegnamento di L2, se sono stati accolti atteggiamenti più disinvolti diretti a favorire la performance a scapito della correttezza formale, sulla scia delle teorie elaborate nel campo della linguistica applicata, della metodologia didattica, della psicolinguistica e (negli ultimi anni) della antropolinguistica, non sempre però è stata unita al concetto di competenza comunicativa una chiara descizione della situazione italiana.

Questa era la conseguenza inevitabile della mancanza di studi preparatori sui fenomeni morfologici e sintattici dell'italiano contemporaneo che portassero a sintesi comparabili a quelle esistenti per altre lingue europee.È vero infatti che bisogna aspettare la pubblicazione di manuali come quelli di Serianni, Schwarze e Renzi per avere delle descrizioni aggiornate ed affidabili dei fatti di lingua in Italia.

2.0. SCOPO DELL'INDAGINE

Nel campo della didattica di L2, che è quello che qui interessa osservare, dovrebbero essere presi in considerazione i seguenti aspetti:

A)– la varietà (o le varietà) di lingua scelta come oggetto di apprendimento e la coscienza di pluringuismo che si intende sviluppare;

B)- la corrispondenza fra bisogni linguistici e motivazioni di studio e le risposte fornite rispetto anche ai nuovi ruoli assunti

dall'italiano come L2 (evidenziati dalle indagini motivazionali dell'Enciclopedia italiana o da altre ottenute in singole aree o più empiriche);
C)- la rispondenza fra le situazioni comunicative elette a oggetto di apprendimento e il repertorio linguistico proposto;
D)- la descrizione dei tratti che testimoniano il processo di ristandardizzazione in atto su tutto il territorio (cfr. Sabatini1985).

3.0 – In sintesi, l'indagine ha il fine di verificare se l'educazione linguistica in L2 permette agli apprendenti di acquisire mobilità nello "spazio linguistico" (cfr. De Mauro 1980 e Gensini e Vedovelli 1986) e espansione delle abilità comunicative. L'esperienza di insegnamento condotta dal 1982 presso l'attuale Università per Stranieri di Siena lasciava supporre una risposta negativa.
3.1 – La data del 1982 è stata scelta perché a partire dagli anni '80 sono apparsi i più importanti studi sociolinguistici e in particolare si è cominciato a riconoscere l'ufficialità di una varietà che Sabatini (1984 e 1985) chiama "dell'uso medio" e Berruto (1987) "neo-standard".

Prendendo come modello i tratti elencati e descritti da questi studiosi è stata rilevata la loro presenza/assenza e giustificazione, la descrizione dell'uso rispetto alla situazione comunicativa e sociale dei parlanti.

4.0 PRIME CONCLUSIONI

I risultati hanno evidenziato:
– una presenza diffusa di indicazioni riguardo alle varietà diafasiche: registri (formale – informale), varietà funzionali-contestuali, ma non dei fatti diamesici e diastratici;
– scarsa considerazione dei fatti di fonetica e fonologia: grande tolleranza per le distinzioni non rappresentate graficamente e comunque un atteggiamento a far passare sotto silenzio questo aspetto ancora controverso della competenza linguistica (per il dibattito cfr. Lepschy 1977, Galli de' Paratesi 1984 e il numero 3/1986 di *Italiano* e *Oltre*: 117-23);
– totale assenza di progressione nella distribuzione delle varietà per singoli livelli e di diversificazione fra varietà nazionali e varietà non nazionali;
– quasi assoluta ignoranza dei cambiamenti dell'asse diacronico e delle questioni di lingua come si potrebbero osservare, per esempio, nelle varianti fonologiche e morfosintattiche dei *Promessi Sposi*.

5.0 ANALISI

5.1 – Criteri: per il repertorio delle varietà linguistiche è stato assunto il modello di Sabatini (1985:159).
5.2 – Tratti su cui è stata svolta l'indagine: morfologici, sintattici, fonologici dell'"italiano dell'uso medio".
5.3 – Manuali: oltre alle grammatiche sono stati analizzati anche i corsi di lingua. Per verificare eventuali cambiamenti di impostazione sono state compilate anche le schede di un campione rappresentativo di grammatiche edite prima del 1982.

6.0 PRIMI RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI:

BALDELLI, I. 1987 (cur.), *La lingua italiana nel mondo. Indagine sulle motivazioni allo studio dell'italiano,* Roma, Istituto dell'Enciclopedia Italiana;
BENUCCI, A. 1991 (et al.), *I programmi di italiano lingua seconda,* in Mazzoleni, M., Pavesi, M. (cur.), *Italiano lingua seconda,* Milano, Franco Angeli, 145-73;
BERRUTO, C. 1987, *Sociolinguistica dell'italiano contemporaneo,* Roma, La Nuova Italia Scientifica;
DE MAURO, T. 1980, *Guida all'uso delle parole,* Roma, Editori Riuniti;
GALLI DE' PARATESI, N. 1984, *Lingua toscana in bocca ambrosiana,* Bologna, Il Mulino;
GALLI DE' PARATESI, N. 1988, *Norma linguistica e sociolinguistica e incongruenza tra norma e uso nell'italiano d'oggi,* in *Linguistica,* XXVIII, 3-13;
GENSINI, S., VEDOVELLI, M. 1986, *Teoria e pratica del Glotto-kit: una carta d'identità per l'educazione linguistica,* Milano, Franco Angeli;
Italiano e Oltre, 1986, interventi di Berruto, G., Sobrero, A., Simone, R., Galli de' Paratesi, N., n3, 117-23;
LEPSCHY, G., 1977, *L'insegnamento della pronuncia italiana,* in A.A.V.V. *Italiano d'oggi. Lingua nazionale e varietà regionali,* Trieste, Lint, 213-21;
RENZI, L. (cur.) 1988, *Grande grammatica italiana di consultazione. Vol. I. La frase. I sintagmi nominale e preposizionale,* Bologna, Il Mulino;
SABATINI, F. 1984, *L'italiano di uso medio: un punto di riferimento per l'insegnamento dell'italiano all'estero,* Il Veltro, XXVIII, n3-4, 13-19;
SABATINI, F. 1985, *L'italiano dell'"uso medio": una realtà tra le varietà linguistiche italiane,* in G. Holtus, E. Radtke (cur.), *Gesprochenes Italienisch in Geschichte und Gegenwart,* Narr, Tübingen, 154-84;
SERIANNI, L. 1988 (con la collaborazione di A. Castelvecchi), *Grammatica italiana. Italiano comune e lingua letteraria. Suoni Forme Costrutti,* Torino, Utet;
SIMONE, R., 1979, *L'educazione linguistica dalla lingua al linguaggio,* in Simone, R. (cur.), *L'educazione linguistica,* Firenze, La Nuova Italia, 3-61.

Katerin Katerinov – Maria Clotilde Boriosi Katerinov

LE STRUTTURE DELLA MORFOSINTASSI E DEL LESSICO DELL'ITALIANO PARLATO. IMPLICAZIONI DIDATTICHE PER L'ITALIANO L2.

Per quanto concerne la lingua scritta, esiste un soddisfacente equilibrio tra ricerca nel campo delle strutture morfosintattiche e applicazione sul piano glottodidattico. In entrambi i settori, tuttavia, si è ancora troppo lontani da un modello di lingua della comunicazione scritta da proporre all'utenza straniera. In altre parole, nei corsi d'italiano L2 la lingua scritta viene spesso identificata con la lingua letteraria. Anche per la lingua parlata, la situazione si presenta problematica sia a livello di ricerca che di insegnamento a stranieri. La mancanza di dati certi sullo stato attuale dell'italiano parlato (1) rende spesso opinabili le scelte degli operatori culturali che pure intendono privilegiare nei corsi d'italiano a stranieri la lingua della comunicazione orale.

Per verificare se e in che misura le strutture morfosintattiche e lessicali del parlato siano "altre" rispetto a quelle della lingua scritta, è stata condotta, da parte di un gruppo di docenti e ricercatori che operano nell'ambito dell'Università per Stranieri di Perugia e del CILA-ITALS, una ricerca sulla frequenza delle strutture morfosintattiche e lessicali dell'italiano parlato contemporaneo (2) a vari livelli e modalità di interazione, ad esclusione del parlato-scritto e del parlato-recitato:

a) *bidirezionale faccia a faccia, con presa di parola libera*

a.1. **ruoli sociali simmetrici** (fra amici, fra colleghi, fra conoscenti, fra coniugi, fra estranei, ecc.)
a.2. **ruoli sociali asimmetrici** (superiore<->subordinato, datore di lavoro<->dipendente, cliente<->cameriere/commesso, medico<->paziente, ecc.)

b) *bidirezionale faccia a faccia, con presa di parola non libera*

b.1. dibattiti
b.2. interviste

c) *bidirezionale non faccia a faccia, con presa di parola libera (conversazioni telefoniche)*

Partendo dal presupposto che la grammatica del parlato differisca da quello della lingua scritta per motivi di ordine qualitativo e quantitativo, con la ricerca

in questione, iniziata nel 1987 e basata su un corpus di 500.000 occorrenze, si è inteso individuare le strutture che rappresentano lo specifico del parlato.

Il corpus raccolto, adeguatamente analizzato, classificato e confrontato con i risultati di altre ricerche in questo campo, dovrebbe, nelle intenzioni degli autori della ricerca, offrire un valido supporto alla programmazione dell'insegnamento dell'italiano L2 in Italia e all'estero.

Una simile indagine nasconde, com'è comprensibile, problemi di difficile soluzione. Non si può che essere d'accordo con R. Sornicola (3) quando, richiamandosi a T. De Mauro (4), afferma che "L'interpretazione di testi (...) può essere profondamente viziata da aspettative teoriche costituitesi sullo scritto. (...) In realtà, competenza scritta e competenza parlata costituiscono due sistemi di regole ben distinti, anche se legati da relazioni complesse. (...) La ricognizione delle regolarità del parlato presenta una difficoltà di fondo, quella di catturare un'organizzazione che si mostra, già a livello osservazionale, altra da quella dello scritto, e cioè sottostante a leggi e condizioni diverse".

Il corpus comprende in massima parte conversazioni spontanee fra due o più soggetti italofoni su argomenti che ricorrono in situazioni comunicative altamente probabili (casa, famiglia, lavoro, tempo libero, politica, religione, musica, economia, salute, ecologia, spettacoli, giustizia, rapporti interpersonali, ecc.). I testi orali sono stati raccolti senza che gli informanti ne fossero al corrente in anticipo, così da evitare il ricorso a comportamenti linguistici più sorvegliati e innaturali.

Il corpus preso in esame è, inoltre, rappresentativo a livello:

a) *geolinguistico*: sono state raccolte conversazioni in tutte le aree linguistiche, sia urbane che extra-urbane, con esclusione dei testi in cui si usa il dialetto;
b) *sociolinguistico:* sono analizzate conversazioni in cui interagiscono parlanti appartenenti a tutte le classi sociali, di diverso grado d'istruzione, tipo di professione o attività svolta.
c) *del sesso:* si è cercato di raccogliere campioni di lingua che rappresentassero equamente informanti maschili e femminili, sia su argomenti generali che specifici di ciascun sesso (sport/moda).
d) *dell'età:* la fascia varia dai 3 agli 80 anni, pur non essendo presente, ovviamente, in tutti i campioni.
e) *degli argomenti:* sono presi in esame quelli più comunemente dibattuti e rappresentano l'elemento fisso attorno a cui ruotano le variabili elencate sopra.

Le strutture morfosintattiche presenti nel corpus sono state categorizzate manualmente allo scopo di neutralizzare le immancabili approssimazioni di un programma atomatizzato. Successivamente, mediante un programma predisposto ad hoc, è stato calcolato il valore in percentuale di ciascuna struttura rispetto alla totalità delle strutture analizzate.

Le tabelle allegate (v. fig. 3 e 4), ed altre ancora, verranno illustrate nel corso della relazione.

I risultati di indagini quantitative, anche se maggiormente vaste e approfondite della presente, sono suscettibili di modifiche alla luce di elementi che chiariscono in contesto mediato degli eventi comunicativi presi in esame. In questa prospettiva il gruppo di ricerca continua il lavoro allo scopo di individuare:

a) le strutture del parlato non presenti nella lingua scritta formale
b) le strutture del parlato più/meno frequenti rispetto alla lingua scritta
c) le strutture del parlato che hanno una diversa distribuzione rispetto alla lingua scritta.

Già alla luce delle prime proiezioni (1988-89) è emerso con sufficiente chiarezza, fra altri fenomeni, il rapporto fra l'uso dell'indicativo (PSUE1=Proposizione subordinata esplicita con l'uso dell'indicativo), l'uso del congiuntivo (PSUE3/4/5) e l'uso del condizionale (PSUE2) nelle proposizioni subordinate. Per esprimere dubbio e incertezza il condizionale risulta più frequente del congiuntivo. Ciò significa che in tal caso si preferisce il periodo composto ("Stando a quel che si dice, i rapitori avrebbero ceduto l'ostaggio ad un'altra banda") al periodo complesso ("Si dice che i rapitori abbiano ceduto l'ostaggio ad un'altra banda").

Per quanto concerne le strutture lessicali dell'italiano parlato, il gruppo di ricerca ha inteso verificare due elementi:

a) se per la selezione del lessico del parlato il criterio della *frequenza d'uso* fosse piu attendibile del criterio dell'*esperienza* seguito in precedenza per la redazione di varie liste (Baldelli e Mazzetti, 1974; Reiske, 1974; Galli de' Paratesi, 1981);
b) se una lista di frequenza basata su testi orali coprisse le esigenze di comprensione e produzione dell'italiano parlato meglio di un'analoga lista basata su testi scritti.

Sulla base del corpus preso in esame è stata redatta una lista di circa 700 parole, aventi una frequenza da 20 in su, che rientrano nel carico lessicale del *Waystage*. Innanzi tutto, utilizzando un programma per PC, è stata redatta una

lista di frequenza delle forme in ordine decrescente. Successivamente è stato messo a punto un programma di lemmatizzazione automatica ad hoc, che tiene conto, cioè, di suffissi, infissi, problemi ortografici e forme irregolari.

Tale lista di frequenza dell'italiano parlato è stata messa a confronto con tre liste di frequenza dell'italiano scritto (Sciarone, 1977; Bortolini/Tagliavini/Zampolli, 1971; Juilland/Traversa, 1973). I dati che ne risultano dimostrano che:

a) la somiglianza fra lessico del parlato e lessico dello scritto è maggiore di quanto potrebbe sembrare a prima vista.
b) la variazione della frequenza del lessico nella lingua parlata e nella lingua scritta è in gran parte indipendente dal registro.
c) una lista di frequenza basata su un campione scritto (Sciarone) copre meglio un testo parlato che un testo scritto sullo stesso argomento e con lo stesso numero di occorrenze ma non di forme (rispettivamente 942 e 1138).
d) una lista di frequenza basata su un campione parlato (Boriosi/Katerinov ed altri) ha un rendimento pressochè uguale a quello di una lista basata su un campione scritto (lista Sciarone, con il più alto rendimento rispetto alle altre due prese in esame), mentre una lista basata sul criterio dell'esperienza, cioè realizzata con criteri soggettivi, ha un rendimento inferiore di circa il 6%.

I dati complessivi che si desumono possono offrire uno spunto di riflessione per coloro che sono attivi nel campo della diffusione dell'italiano come L2. La conoscenza esatta delle situazioni (S) in cui determinate strutture ricorrono con maggior frequenza e delle funzioni (F) che esse di volta in volta possono assolvere consentono di individuare i modelli di lingua (SL) più produttivi ai fini di un'effettiva competenza comunicativa sin dai primi stadi dell'apprendimento (v. fig. 1 e 2). Ogni qualvolta si ha da dire **qualcosa** ad un interlocutore reale, con uno **scopo** preciso e in una **situazione** precisa, si potrà, con sempre maggiore certezza, individuare la variabile **come?**

NOTE

1. V. K. Katerinov, *Frequenza delle strutture morfosintattiche e lessicali dell'italiano parlato,* in "Culturiana", I, n. 2, 1989; M.C. Boriosi, K. Katerinov, A. G. Sciarone, *L'italiano parlato: il lessico,* in "Culturiana", II, 4, 1990; K. Katerinov, M. C. Boriosi Katerinov, A. G. Sciarone, *Calcolo di rendimento di liste di base: Italiano parlato – Italiano scritto – Livello Soglia,* Perugia, Guerra,1991.

2. La ricerca, finanziata dal MURST (quota 60%) è condotta da M. C. Boriosi Katerinov, K. Katerinov, L. Berrettini, D. Cancellotti, M. Pichiassi, G. Zaganelli. I parametri tecnici della programmazione sono stati elaborati da K. Katerinov nell'ambito di una ricerca parallela da lui stesso coordinata su "Il computer nella ricerca e nella didattica dell'italiano L2", finanziata dal MURST (quota 60%). Per la lemmatizzazione ha collaborato A. G. Sciarone.

3. R. Sornicola, *Sul parlato,* Bologna, Il Mulino,1974.

4. T. De Mauro, *Tra Thamus e Theuth – Uso scritto e parlato dei segni linguistici,* Bari, Adriatica,1971.

Ole Jorn

PREMESSE PER UN PROGETTO DI DIZIONARIO ITALIANO-DANESE. LA FRASEOLOGIA.

Essendoci più di un vuoto da colmare tra i vocabolari italiano-danese, e verificandosi nell'insegnamento e nel commercio un crescente interesse per la lingua parlata e scritta italiana, si pone naturalmente la questione di un dizionario che entro certi limiti soddisfi questa necessità stimolata dal sempre crescente contatto interculturale europeo.

Finora il pubblico non specialistico interessato ai vari aspetti della società italiana ha avuto a sua disposizione "parleurs" turistici e dizionari scolastici. Ma riguardante questioni di idiosincrazie socio-culturali italiane il pubblico danese si trova ancora a un livello di conoscenze esotizzante. In questo contesto un dizionario che presenti la parte fraseologica in modo contrastivo e sistematico potrebbe essere utile per l'insegnamento e la traduzione (in primo luogo L2->L1) e conterrebbe un elemento enciclopedico socio-culturale.

Come disse Josip Matesic (1983): 119 del gruppo di Mannheim presentando il progetto di dizionari fraseologici serbo-tedesco e russo-tedesco: "Die geplanten Wörterbücher sin nicht nur für die Sprachpraxis und sprachtheoretische Zweche von Nutzen, sondern bieten auch Einblicke in Kulturelle und historische Hintergründe der jeweiligen Sprachen, da die verschiedenen Redewendungen in den einzelnen Sprachen aus den jeweiligen Eigentümlichkeiten der Geschichte, Kultur und geographische Lage ihrer Völker entestehen."

Per l'insegnamento e la traduzione è però di altrettanto interesse l'analisi contrastiva che descriva quali relazioni di equivalenza tra L2 e L1 ci siano tra singole e concrete entità di due lingue specifiche, e con quali criteri e quale metodo queste relazioni vengano descritte (Hessky 1987 : 48).

Un progetto di questo tipo sarebbe molto facilitato da descrizioni infralinguistiche come punto di partenza della comparazione delle due lingue. Le descrizioni fraseologiche delle due lingue, essendo nel nostro caso elaborate secondo diverse teorie e terminologie, non permettono la comparazione a livello di descrizione fraseologica. Un approccio onomasiologico creerebbe d'altro canto difficoltà superflue per un dizionario di traduzione cancellando la necessaria distinzione tra traduzione e descrizione infralinguistica (Boguslawski 1979:31), e presupponendo un sistema concettuale extralinguistico come base di comparazione (Hessky 1987:50, Coseriu 1988:316-318).

Un metodo alternativo – decisamente induttivo – si avrebbe partendo da un quadro teorico fraseologico generale delimitato da un corpus fraseologico e dalle conoscenze concrete delle lingue. Stabilendo su questa base un'analisi di fraseologismi in L1 e L2 appaiati in un modello contrastivo binario si verranno poi nel corso del lavoro enucleando regole per una comparazione sistematica. Secondo Hessky (1987:44-47), che si è basata criticamente sul modello di Raichstein (1980), questo metodo rende una reversibilità della comparazione molto problematica a causa delle asimmetrie tra i materiali fraseologici delle lingue. Questo problema domanda una soluzione pratica e teorica.

La lessicologia e lessicografia danese sta sviluppando una serie di progetti in relazione all'olandese, il tedesco, lo spagnolo, il greco moderno, il russo, l'inglese e il francese, ma manca ancora l'italiano.

Sarà utile basare un progetto di dizionario fraseologico italiano-danese non solo sulle esperienze suddette e le ricerche contrastive – per esempio tedesco-italiano (Holtus/Pfister 1985),-ma anche vagliare i risultati dei progetti di fraseologia contrastiva tedesco-russi, tedesco-francesi, tedesco-ungheresi, inglese-serbo-croati ecc..

Una discussione delle permesse dovrà basarsi su una definizione delle entità fraseologiche (Sterkenburg 1991: 35-36, Stein 1991:242-244, Matesic 1983:111, Hessky 1987:13-21, Thiele 1988:59, Thun 1978:248-253), guardando alla discussione sui livelli di analisi fraseologica generale (livello sintattico o testuale) (Gläser 1986:41-42, Glaäser 1981:50, Gladrow 1990:476-477, Coseriu 1987:160).

Orientandosi nel problema della descrizione del materiale si dovrà integrare la discussione della fissità della struttura interna del fraseologismo (es. irreversibilità delle formule binominali (Alexander 1991, Stein 1991:244f), delle limitazioni morfologiche, dei limiti e possibilità di manipolazione formali e sematiche

(Burger 1983:28f), la questione delle collocazioni fisse (Benson 1985:62f) e finalmente della gradazione delle restrizioni sintattiche delle locuzioni, frasi fatte, ecc.

Una delle questioni attualmente discusse in sede lessicografica tratta della distinzione tra fraseologismi caratterizzati soprattutto da peculiarità morfo-sintattiche, e quelli marcati innanzitutto da tratti lessico-semantici. (Starkenburg, Matesic). Gli studi italiani su frasi ed espressioni idiomatiche saranno importanti per strutturare il corpus (p. es. Elia 1982, Vietri 1990).
Finalmente si dovrà prendere posizione – almeno pragmatica – nella discussione del significato del frasema o significato dei lessemi per arrivare ad una definizione della idiomaticità e della doppiezza semantica del costrutto frasale.

Una differenziazione tra entità frasali convenzionali o automatiche ed entità frasali idiomatiche con metafora più o meno reinterpretata (Sterkenburg) sarebbe realizzabile partendo dal concetto ampio di fraseologia basando la descrizione di complessi fissi di parole basate su 1) la struttura grammaticale, 2) la caratteristica del legame tra costituenti, 3) il significato come risultato dell'effetto causato dall'interazione tra struttura e trasformazione sematica dei costituenti. Da ciò risulta un raster pluridimenzionale nel quale i mezzi espressivi fraseologici della lingua possono essere suddivisi in classi e sottoclassi (Cernyseva (1980a):33ff. cit. in Hessky (1987):8, Glazyrin (1972) cit. in (1982):290ff).

La questione dell'equivalenza totale o parziale o nulla tra fraseologismi di L2 e fraseologismi o altre espressioni in L1 dovrebbe essere discussa a partire dal modello di Raichstejn e le critiche della Hessky (1987:44-47). Incentrando la discussione su problemi di fraseologia contrastiva si arriva inevitabilmente alla questione della traducibilità di fraseologismi idiomatici. Ciò è centrale per identificare "buchi" ed equivalenti e per la descrizione di analogie e differenze tra entità fraseologiche italiane e danesi (questioni morfo-sintattiche, semantiche, stilistiche, etimologiche, ecc.) e in questo campo il progetto può giovarsi di una serie di ricerche parziali sulla traduzione dall'italiano al danese.

Su questa base generale si potrebbe definire un inventario delle forme di costrutti fissi da integrare nel dizionario.

Nella relazione tratterò la questione della delimitazione del significato di fraseologismi e della distinzione in un'analisi contrastiva italiano-danese tra eventuali polisemie causate dall'asimmetria tra L1 e L2 nel caso di equivalenza parziale tra fraseologismi in L1 e L2 secondo i seguenti criteri:

1) significato denotativo e 2) letterale, 3) struttura, 4) funzioni sintattiche, 5) connotazioni (Hessky 1987:64-92).

Una discussione del problema della microstruttura della parte fraseologica nel dizionario bilingue (Marello 1989:61-65,Schemann 1991, Duhme 1990, Baunebjerg Hansen 1990) verrà presentata nella mia relazione comparando soluzioni proprie a differenti esempi di dizionari fraseologici europei usando esempi di fraseologismi appartenenti ad un "fondo comune europeo" (Braun/Krallmann 1990) ed esempi idiosincratici.

Bibliografia:

– Alexander, R.J./ Plein, U. (1991) Pairing Up: *Didactic and Contrastive considerations of Irreversible Binomials in German and English.* In: Die Neueren Sprachen 90 (1991) 5:467-481.
– Benson, M. (1985) *Collocations and Idioms.* In: Ilson, R. (ed.) *Dictionaries, Lexicography and Language Learning.* Oxford, Pergamon Press, 61-68.
– Boguslawski, A. (1979) *Zum Problem der Phraseologie in zweisprachingen Wörterbüchern.* In: Kwartalnik Neofilologiczny 26 (1979) 1:29-36.
– Braun, P./ Krallmann, D. (1990) *Inter-Phraseologismen in europäischen Sprachen.* In: Braun, P. / Schaeder, B. / Volmert, J. (eds.) *Internationalismen. Studien zur interlingualen Lexikologie und Lexikographie.* Tübingen, Niemeyer, 74-86.
– Burger, H. (1983) *Neue Aspekte der Semantik und Pragmatik phraseologischer Wortverbindungen.* In: Matesic, J. *Phraseologie und ihre Aufgaben. Beiträge zum 1. Internationalen Phraseologie-Symposium vom 12. bis 14. Oktober 1981.* Heidelberg, Julius Gross Verlang, 24-34.
– Burger, H. / Buhofer, A. / Sialm, A. (1982) *Handbuch der Phraseologie.* Berlin/ New York, de Gruyter.
– Cernyseva, I. I. (1980) *Feste wortkomplexe des Deutschen in Sprache und Rede.* Moskau.
– Coseriu, E. (1987) *Grundzüge der funtkionelle Syntax.* In: Coseriu, E. *Formen und Funktionen. Studien zur Grammatik.* (Ed.) Uwe Petersen. Tübingen, Niemeyer, 133-176.
– Coseriu, E. (1988) *Kontrastive Linguistik und Übersetzung: ihr Verhältniss zueinander.* In: Albrecht, J. (ed.) Energeia und Ergon I. Tübingen, Narr, 311-326.
– Duhme, M. (1990) *'Its All Greek to Me'. Kontrastive Phraseologie forschung Deutsch-Englisch im Bereich der Phraseographie.* In: Neuphilologische Mitteilungen (Helsinki) 91 (1990) 1: 9-22.
– Elia, A. (1982) *Avverbi ed espressioni idiomatiche di carattere locativo.* In: Studi di grammatica italiana 9 (1982) : 327-329.

– Gladrow, W. (1990) *Die Spezifik des Äquivalenzbegriffs der Konfrontativen Linguistik.* In: Zeitschrift für Slawistik (Berlin) 35 (1990) 4: 476-481.
– Gläser, R. (1986) *A plea for phraseo-stylistics.* In: Kastorsky, D. / Szwedek, A. *Linguistics across Historical and Geographical Bounderies.* Berlin. (=Trends in Linguistics. Studies and Monographs, 32, I: 41-52).
– Gläser, R. (1981) *Phraseologie der englischen Sprache.* Tübingen, Niemeyer.
– Hansen, G.B. (1990) *Artikelstruktur im zweisprachigen Wörterbuch. Überlegungen zur Darbietung von Übersetzungsäquivalenten im Wörterbuchartikel.* Tübingen, Niemeyer.
– Hessky, R. (1987) *Phraseologie. Linguistische Grundfragen und Kontrastives Modell deutsch -> urgarisch.* Tübingen, Niemeyer.
– Holtus, G. / Pfister, M. (1985) *Strukturvergleich Deutsch-Italienisch, Behandlung repräsentativer Einzelprobleme aus den Bereichen Morphosyntax, Wortildung und Lexikologie.* In: Zeitschrift für Romanische Philologie 101(1985)1/2 : 52-89.
– Marello, C. (1989) *Dizionari bilingui.* Bologna, Zanichelli.
– Matesic, J. (1983) (ed.) *Phraseologie und ihre Aufgaben. Beiträge zum 1. Internationalen Phraseologie-Symposium vom 12. bis 14. Oktober 1981.* Heidelberg, Julius Gross Verlang.
– Raichstejn, A. D. (1980) *Sopostavitel' nyi analiz nemeckoj i russkoj frazeologii.* Moskva.
– Schemann, H. (1991) *Die Phraseologie im zweisprachigen Wörterbuch.* In: Hausmann, F.J./ Reichmann, O. / Wiegand, H.E./ Zgusta, L. (eds.) *Wörterbücher Dictionaries Dictionnaires. Ein internationales Handbuch zur Lexikographie. Dritter Teilband.* Berlin / New York, de Gruyter, 2789-2794.
– Skytte,G. (1988) *Italienisch: Phraseologie.* In: Holtus, G. / Metzeltin, M. / Schmitt, Chr. (eds.) *Lexikon der Romanistischen Linguistik (LRL) IV.* Tübingen, Niemeyer, 75-83.
– Stein, B. (1991) *Probleme der Beschreibung von Phraseologismen (Beispiel Französisch).* In: Die Neueren Sprachen 90 (1991) 3:242-258.
– Sterkenburg, P.G.J. van (1991) *Naar een basis-fraseologie voor niet-moedertaalsprekers.* In: Forum der Letteren 32 (1991) 1:35-46.
– Thiele, J. (1988) *Phraseologismen und Sprachvegheich.* In: Wissenschaftliche Zeitschrift der Ernst-Moritz-Arndt-Universität Greifswald, Gesellschaftswissenschaftliche Reihe 37 (1988) 1:58-60.
– Thun, H. (1978) *Probleme der Phraseologie: Untersuchungen zur wiederholten Rede mit Beispielen aus dem Französischen, Italienischen, Spanischen und Rumänischen.* Tübingen, Niemeyer.
– Vietri, S. (1990) *La sintassi delle frasi idiomatiche.* In: Studi italiani di linguistica teorica ed applicata 19 (1990) 1:133-146.

Gunver Skytte

STRUTTURAZIONE DI UNA GRAMMATICA ITALIANA PER LO STUDENTE UNIVERSITARIO EUROPEO*

Nella mia comunicazione intendo discutere il complesso di problemi che si pone per la scelta di una adeguata strutturazione di una grammatica dell'italiano come lingua straniera, la quale ha come destinatario lo studente universitario dell'Europa di oggi.

A questo fine vorrei discutere: **A**) quale sostegno ci venga offerto dai risultati recenti della **glottodidattica,** e soprattutto se ci siano ricerche sui fattori riguardanti il **learner** o l'apprendente (p. es. sull'importanza della preparazione linguistica, del livello cognitivo, della motivazione in rapporto all'ipotesi contrastiva e l'ipotesi degli universali dell'apprendimento); **B**) alcuni recenti contributi alla **grammaticografia** che mettono a fuoco la strutturazione dell'esposizione grammaticale tradizionale.

A) Identikit del learner:

studente universitario, europeo – adulto, giovane

preparazione linguistica: ha conseguito la maturità; ha una certa conoscenza teorica della madrelingua; ha gia studiato (almeno) due lingue straniere, e nella maggioranza dei casi l'italiano non è la prima lingua straniera (e per molti, neanche la seconda); la prima lingua straniera è spesso l'inglese; la prima lingua romanza è spesso il francese

motivazione: socio-culturale, professionale

altri fattori: va considerato il notevole aumento dei contatti e degli scambi europei; i frequenti soggiorni in altri paesi europei per motivi di studio o turistici danno una nuova prospettiva ai processi di apprendimento in cui bisogna considerare l'effetto della combinazione di acquisizione spontanea e apprendimento strutturato; soprattutto due fattori meritano attenzione: 1) la frequenza della comunicazione orale; 2) il fenomeno di passaggio da una lingua straniera all'altra in situazioni comunicative successive o addirittura di "code-switching" (da una lingua europea all'altra).

Nel campo delle ricerche glottodidattiche sull'italiano come seconda lingua è di particolare interesse il Progetto di Pavia, diretto da A. Giacalone Ramat. Sebbene abbiano per oggetto il processo di acquisizione spontanea di una lin-

gua seconda da parte di un apprendente (l'immigrato) diverso da quello da noi segnalato, queste indagini offrono una serie di osservazioni e spunti che possono essere utili per altre ricerche glottodidattiche, sia in senso metodologico sia per i risultati riguardanti l'italiano come lingua straniera.

Nella bibliografia della glottodidattica generale (dominata dalle ricerche sull'inglese) cerco di raccogliere gli sparsi risultati che in qualche modo possano contribuire a chiarire la problematica complessa riguardante il tipo di **learner** in questione. Che si tratti di un campo di ricerca ancora da esplorare, risulta con evidenza dall'elenco di **desiderata** fornito da Christ, H. / Hüller, W. nell'art. 1 *Fremdsprachendidaktik,* p. 1-7, in Bausch / Christ / Hüller / Krumm (Hrsg.) *HANDBUCH FREMDSPRACHENUNTERRICHT,* Tübingen, 1989, di cui cito qui solo il primo punto: "Fremdsprachenlehren und-lernen im Sprachkontrast (das Lernen einer ersten Fremdsprache Kontrastiv zur Muttersprache, das sukzessive Lernen mehrerer fremder Sprachen und die sich daraus ergebenden neuen kontrastiven Sprachstände und Lernprozesse)."

B) Strutturazione grammaticale. Nella grammaticografia tradizionale raramente viene lasciato spazio a riflessioni sul modo di strutturare l'esposizione grammaticale: ci si serve normalmente del modello offerto dalla tradizione ("le parti del discorso"), senza considerare la sua adeguatezza rispetto allo **scopo** del lavoro.

Recentemente sono apparsi delle grammatiche che in modo molto interessante e degno di attenzione, propongono innovazioni in tal senso (anche se non del tutto uguale allo scopo da me schizzato), come p. es. le grammatiche dell'italiano di Renzi e di Schwarze e quella del francese di Weinrich. Oltre a questi lavori mi sembra vantaggioso esaminare alcuni contributi recenti di Lo Cascio sulla problematica testuale (tra l'altro SLI 1991).

I problemi che saranno discussi riguardano prima di tutto la progressione, il rapporto tra contenuto e sintassi (di particolare interesse dal punto di vista contrastivo), la prospettiva testuale e il rapporto tra micro e macrostruttura.

*Mi riferisco a un progetto (**Grammatica italiana europea**) che cerco di avviare in collaborazione con un gruppo di colleghi europei.

Wolfgang Klein

TEMPORALITY IN LEARNER VARIETIES

In the course of second language acquisition, the learner passes through a series of increasingly complex systems which allow him to express, among other things, various types of temporality, such as tense, aspect, or simply temporal relations between two events.

In my talk, I will present findings from a large cross-linguistic project which illustrate how the internal temporal system of such a "learner variety" at a given stage is organised, and how one system is shifted to the next. The developmental process centers around the notion of a "basic variety" which is more or less the same for all learners, independent of their background; for example, Italian learners of English and Punjabi learners of English show essentially the same basic variety. Substantial influence from the source language is only observed for later developmental stages.

Norbert Dittmar

GRAMMATICALIZZAZIONE NELLA COMPARAZIONE TEDESCO-ITALIANO

Nel suo saggio 'Grammaticalization processes in the area of temporal and modal relation' in *Studies in Second Language Acquisition* (1992) Anna G. Ramat mette in rilievo "that the (Italian) learners developed rather early a morphological sensitivity, i.e. the ability to analyze words of the imput in their morphological components and to use oppositions of, say, number in noun or tense in verb... These findings are in striking contrast with what emerged for the acquisition of German..."(pp.6-7). A suo avviso una spiegazione adeguata del fatto che gli apprendenti dell'italiano apprendano le marche morfologiche più rapidamente degli apprendenti del tedesco è costituita da "the massive impact of flexional morphology in Italian where practically each lexical form bears an indication of grammatical category" (p. 7).

Nel mio contributo vorrei esaminare più dettagliatamente questa ipotesi. Le sequenze dell'apprendimento di caratteri modali e temporali nel tedesco e nell'italiano come lingue di arrivo verranno confrontate sull'esempio di dati longitudinali. Per l'apprendimento dell'italiano verranno considerati alcuni dati del 'progetto di Pavia' con apprendenti delle lingue di partenza inglese, francese e

tedesco. Per la comparazione ricorrerò a dati di lungo periodo del progetto berlinese sull'apprendimento del tedesco da parte di italiani e polacchi. Gli apprendenti da confrontare sono stati osservati fin dall'inizio del loro processo di apprendimento 'naturale' (=non guidato da interventi didattici) per un periodo di uno o due anni. Per il confronto verranno presi in considerazione solamente apprendenti con lingue di partenza europee per garantire la comparabilità delle caratteristiche strutturali. Sull'esempio di alcuni apprendenti selezionati (percorsi individuali di apprendimento) voglio esaminare le seguenti questioni:

> Il grado di alfabetizzazione o di formazione scolastica è un fattore che condiziona la grammaticalizzazione (morfologica) tarda o precoce?
>
> Quali limitazioni governano di più l'apprendimento della morfologia? Quelle propriamente linguistiche (la lingua di partenza e quella di arrivo) o le extralinguistiche (i tipi di apprendenti, il contesto sociale)?
>
> Si può dimostrare che caratteristiche modali e temporali – che in tedesco possono essere espressi anche con l'aiuto di caratteri pragmatici, sintattici e lessicali– vengano rese in italiano giocoforza per mezzo di marche morfologiche? Espresso in termini lessico-funzionali: l'apprendimento in italiano si svolge maggiormente sul 'binario' morfologia? In tedesco invece i mezzi espressivi dei concetti 'modalità' e 'temporalità' sono distribuiti più ai livelli 'lessico' e 'sintassi' di quanto non lo siano in italiano?

Il contributo si baserà sui dati in cui l'apprendente racconta esperienze personali (temporalità) oppure spiega dei giochi o argomenta (modalità). La descrizione è vincolata alla teoria dell''interlanguage' e segue i principi della grammatica lessico-funzionale. Per quanto sia possibile devono essere considerate anche i fattori cognitivi delle differenze tra le due lingue di arrivo.

Lo scritto "Pragmatic, semantic and syntactic constraints on grammaticalisation" allegato a questo riassunto dà un'idea del mio approccio metodologico alla descrizione delle varietà di apprendimento.

Giuliano Bernini

LE FRASI IPOTETICHE NELL'ITALIANO DI STRANIERI

1. Lo sviluppo dei mezzi per esprimere la non-fattualità e l'opposizione 'reale/non reale' nelle frasi ipotetiche da parte di apprendenti di italiano lingua seconda, è parte del noto 'Progetto di Pavia', da tempo dedicato al campo della modalità (cfr. Giacalone Ramat (in stampa: § 6) per una rassegna dei primi risultati).

La scelta di tempi e modi per segnalare la 'non-realtà' da parte degli apprendenti ha diretta rilevanza per l'individuazione della sequenza di apprendimento del sistema temporale dell'italiano, che sul piano delle nozioni vede susseguirsi, nell'ordine, aspetto-tempo-modalità, mentre sul piano delle forme vede l'emergere, nei suoi settori più tardi, di futuro e/o condizionale e solo in seguito di congiuntivi, come è dimostrato in Berretta (1990b).

In particolare, lo studio dello sviluppo di frasi ipotetiche contribuisce a individuare il ruolo giocato dai diversi tipi di subordinazione nell'apprendimento della modalità epistemica e, all'interno di questa, a precisare il rapporto di futuro e condizionale, che costituiscono un punto problematico della sequenza (v. di nuovo Berretta 1990b: 159sg.). Un altro punto problematico è costituito dall'armonia di tempo passato e modalità non-fattuale, rilevata a livello interlinguistico (cfr. Palmer 1986: 210-215) e evidente anche nei noti usi dell'imperfetto italiano, che però si ritrovano raramente negli apprendenti (cfr. Bernini 1990: 173-176).

2. La relativa difficoltà riscontrata nell'apprendimento di tempi e modi delle ipotetiche è legata, da una parte, alla complessità del sistema di espressione morfologica delle nozioni modali. Dall'altra parte, essa è pure riconducibile alla apparente complessità di queste nozioni a livello cognitivo, almeno per quanto è rispecchiato dallo sviluppo della loro codificazione nell'apprendimento di lingue seconde (cfr., sopra, la sequenza aspetto-tempo-modo).

Occorre tuttavia ricordare l'intricata variabilità dell'*input*, dove si sovrappongono, come è noto, modi e tempi diversi in dipendenza di variabili diatopiche, diastratiche o anche solo stilistiche. A questo riguardo, le tendenze dell'italiano sono discusse da Mazzoleni (in stampa), ma è pur vero che una forte variabilità caratterizza il settore delle ipotetiche a livello interlinguistico (cfr. Palmer 1986: 188sg.).

Un saggio dei problemi che presenta l'*input* è dato dall'esempio seguente, tratto da uno degli interventi dell'intervistatore (nativo di italiano, ovviamente) in una conversazione con due apprendenti iniziali.

(1) ma, e se voi vi trovaste, o tu A. o tu M., nella stessa situazione che cosa fareste?
mettiamo che voi arrivate in un campeggio
volete affittare una roulotte –
e non trovate più i documenti
cosa **fareste?**

In (1) la protasi dell'ipotetica non-reale delle prime due righe, che contiene la forma standard di congiuntivo, è riformulata in maniera più esplicita con la costruzione ammettiamo che + frase. Questa contiene tratti sub-standard nella pronuncia (aferesi in mettiamo) e nell'uso dei modi della subordinata (indicativo: arrivate etc. invece che congiuntivo). L'apodosi mantiene invece il condizionale.

Casi di questo genere, che nell'esempio in questione sono ascrivibili a strategie di *foreigner talk,* non sono rari in normali interazioni fra nativi e contribuiscono a fornire agli apprendenti un *input* piuttosto opaco.

3. Lo sviluppo di ipotetiche è contrassegnato, in termini molto generali, dal susseguirsi di tre tipi di costruzioni. Nella prima, che si ritrova in varietà più elementari, non ci sono marche formali né di subordinazione né di non-fattualità. La protasi e l'apodosi sono, per così dire, coordinate per asindeto, cfr.

(2.) (M/00:01:22) [= 0 aa., 1m., 22gg. dall'arrivo in Italia]
io non pago – cëntocinquanta, dove io dormire?
'Se non pag(av)o 150, dove dorm(iv)o?'

Costruzioni di questo tipo, dove la protasi costituisce la parte topicale dell'enunciato e l'apodosi il suo *comment,* si ritrovano anche nelle varietà elementari di altre lingue, per esempio del tedesco lingua seconda:

(3.) Ich fahre doktor, nicht verstehn
'Se vado dal medico, non capisco'
(Rieck, in stampa)

Una seconda fase di sviluppo può essere individuata nella presenza della congiunzione se (v. ess. più sotto) e/o di altri indicatori lessicali di non -fattualità, solitamente *forse,* come nell'esempio seguente:

(4.) (A/01:02:12)
i carabinieri *forse* + hanno + trovarmi –
io voglio dire/dirle + [....]
'Se i carabinieri mi trovassero, vorrei dire loro che [.....]'

In concomitanza con l'uso della congiunzione se abbiamo l'uso dei tempi dell'indicativo (a esclusione del futuro), modo 'non marcato', che si presta all'espressione sia della realtà, come nell'esempio (5) sia della non-realtà, come in (6), quest'ultimo prodotto in risposta alla domanda riportata in (1).

(5.) (M/00:05:29)
"se quest'uomo eh: viene a chiedere te i suoi documenti
(mi telfo/) il mio telefono è qua"
lui ha detto

(6.) (M/00:05:29)
I: cosa **fareste?**
M: **dobbiamo** tornare + a prendere [scil. i
documenti]

In questi casi la non-realtà è già indicata nel contesto (come in (6)), oppure è implicita in esso, come nel caso delle ipotetiche contenute nelle narrazioni, dove si trovano imperfetti con valore di commento degli eventi di 'primo piano' che proprio per questa loro funzione vengono ad assumere valore di non-realtà, come nell'esempio seguente, già riportato in Bernini (1990:174).

(7) (A/01:00:28)
se io **ero** suo padre o sua madre a quella ragazza
l'ammazzava

Tuttavia apprendenti con un sistema verbale iniziale, comprendente una forma dell'indicativo, il participio passato e l'infinito, impiegano quest'ultima forma, seppur non regolarmente, come marca 'grammaticale' della non-fattualità, come rilevato da Berretta (1990a), e illustrato in (8):

(8) (AB/03:00:00)
se non riuscire cabirsci mi brendo la libro e boi
lesiamo 'Se non riuscivo a capire, mi prendevo un
libro [scil. di grammatica] e leggevo'

4. Le costruzioni più complesse, caratteristiche di una terza fase di sviluppo, mostrano l'impiego variabile di diversi tempi e modi, dove sembra sovrapporsi in modi diversi l'espressione della non-fattualità e di gradi differenti della non-realtà. In (9) abbiamo, p. es., il condizionale passato, in (10) il corretto congiuntivo trapassato, e in (11) il futuro (tutti in ipotetiche non-reali). Invece l'ipotetica più 'reale' di (12) contiene l'indicativo nella protasi e, nell'apodosi, condizionale e futuro in una costruzione apparentemente scissa.

(9) (A/01:06:00)
sarei tornata a prenderlo o a cercarli i (xxx)
[in risposta alla domanda riportata in (1)]

(10) (A/01:06:00)
portafoglio
ha detto al benzinaio –
se quell'uomo **fosse tornato** -
eh di dirlo dove si trova lui
'[...] ha detto al benzinaio, se quell'uomo fosse tornato, di dirgli dove lui si trovava'

(11) (MI/:08:15)
I: se Lei non -fosse venuta– qui in Italia
cosa avrebbe fatto?
MI: io – **continuerò** ehm – a scuola primo ++
qua/ quarta/ quarta superiore
dopo **andrò** a fare un posto di lavoro

(12) (AD/02:06:)
invece si: – **sei lavorando – poi** + no/ non/ non sarab/
non **sarebbe** che **avrà** dei problemi dopo
'invece se lavori, poi non avrai problemi'

In generale non sembrano esserci regolarità nette nella successione di tempi e modi nella protasi e nell'apodosi (come, p.es., nel caso di congiuntivo e condizionale nell'italiano standard) e gli apprendenti mostrano un notevole grado di variabilità nei mezzi impiegati, come risulta evidente anche dal confronto di (5) e (14).

Tuttavia, nella protasi delle non-reali, sembra sussistere una certa preferenza per forme di passato prossimo in varietà sia più avanzate sia meno avanzate (cfr. 13 e, rispettivamente, 14, ambedue riferite a situazioni nel futuro), forse non aliena neppure all'italiano di nativi.

(13) (AD/02:06:)
[si parla delle condizioni per tornare in patria dopo il periodo di soggiorno in Italia]
se le cose **sono cambiate** – e poi il governo **hanno fatto** per avere il lavoro per tutto –
posso tornare
'e le cose fossero cambiate e il governo avesse fatto in modo di dare lavoro a tutti, potrei tornare'

(14) (M/00:05:29)
M. se l'uomo ha ven:/eh: **ha v(i)enuto qui**
I. mh
M. questo è il mio numero telefono
e dici per venire a me
'se l'uomo venisse qui, questo è il mio numero di telefono e gli dici di venire da me'

È forse possibile ricondurre questa preferenza al valore aspettuale perfettivo del passato prossimo, che serve quindi meglio a codificare le condizioni per il verificarsi di quanto asserito nell'apodosi. In questa funzione (probabilmente legata anche alla natura topicale delle protasi, cfr. Haiman 1978), oltre che negli usi implicitamente non-reali all'interno delle narrazioni, ricordati nel § 3 (cfr. es. 7), va indagata l'armonia tra tempi del passato e non-realtà.

5. Lo studio, di impostazione trasversale ma che si avvarrà anche dei dati longitudinali disponibili (p.es. di A e M), riguarda apprendenti con retroterra linguistico indoeuropeo (originario o di derivazione coloniale, come per AD), e non (p.es. arabo, cfr. AB; [chi] chewa (o meglio [chi] nynja), cfr. MI; moré, cfr. AD; tigri (g) no, cfr. A e M). I dati sono costituiti da conversazioni spontanee, ancorché guidate dagli intervistatori in modo da creare contesti obbligatori per le costruzioni in esame; marginalmente si terrà conto anche dei risultati di elicitazioni formali, consistenti in un test di inserzione di forme verbali in frasi già date.

Riferimenti bibliografici

Bernini Giuliano, 1990, *L'acquisizione dell'imperfetto nell'italiano lingua seconda.* In: Emanuele Banfi – Patrizia Cordin (a cura di), *Storia dell'italiano e forme dell'italianizzazione,* Roma, Bulzoni: 157-179.

Berretta Monica, 1990a, *Il ruolo dell'infinito nel sistema verbale di apprendenti di italiano come L2.* In: Giuliano Bernini – Anna Giacalone Ramat (a cura di), *La temporalità nell'acquisizione di lingue seconde,* Milano, Franco Angeli: 51-80.

Berretta Monica, 1990b *Il futuro in italiano L2.* In: "Quaderni del Dipartimento di Linguistica e letterature comparate" 6: 147-188.

Giacalone Ramat Anna, in stampa, *Grammaticalization processesi n the area of temporal and modal relations.* In: "Studies in Second Language Acquisition".

Haiman, John, 1978, *Conditionals are topics.* In: "Language" 54:564-589.

Mazzoleni Marco, in stampa, *"Se lo sapevo non ci venivo": l'imperfetto indicativo ipotetico nell'italiano contemporaneo.* In: Bruno Moretti – Dario Petrini (a cura di), *Linee di tendenza dell'italiano contemporaneo,* Roma, Bulzoni.

Palmer, F.R., 1986, *Mood and Modality.* Cambridge, Cambridge University Press.

Rieck Bert Olaf, in stampa, *Conditionals in learner varieties of German.* In: Norbert Dittmar et al. (eds.), *Modality in Second Language Acquisition.*

Ada Valentini

SOGGETTI ED OGGETTI PRONOMINALI NELL'ITALIANO L2 DI SINOFONI

Il tema che intendiamo trattare in questa relazione fa parte della nostra tesi di dottorato, per la quale abbiamo indagato alcuni fenomeni sintattici nell'IL di due giovani apprendenti cinesi che sono stati seguiti longitudinalmente (per un periodo di un anno e quattro mesi). In particolare, in questa sede, analizzeremo il fenomeno dell'esplicitazione del soggetto e dell'oggetto pronominale.

Per quanto riguarda il soggetto, l'italiano ed il cinese sono parzialmente simili; entrambi i sistemi sono classificati come lingue [+ prodrop], poiché in determinate condizioni è possibile non esplicitare il soggetto pronominale.

Nonostante questa similarità, tuttavia, il fenomeno in questione è regolato nelle due lingue da fattori diversi: in italiano la cancellazione del soggetto pronominale è collegata al fatto che il verbo viene accordato con il soggetto; in cinese, invece, l'assenza del soggetto pronominale è determinata da principi testuali/pragmatici, e non da fenomeni di accordo del verbo: il soggetto pronominale può essere cancellato nel caso in cui la sua referenza è inferibile dal contesto linguistico e dalle conoscenze del mondo.

In entrambe le lingue, comunque, la cancellazione del soggetto pronominale si alterna a casi in cui quest'ultimo viene esplicitato in presenza di determinate condizioni. Oltre ai noti fenomeni di enfasi e di contrasto (vd. Cordin – Calabrese 1988:538 e Li – Thompson 1981:662), è stato mostrato che l'uso di pronomi soggetto dipende anche dall'organizzazione strutturale del testo: ad es. i pronomi soggetto appaiono tipicamente nel passaggio da frasi di sfondo a frasi di primo piano (o viceversa) (Duranti 1984 e Li – Thompson 1981).

Le due lingue in contatto differiscono però sostanzialmente per quanto riguarda la presenza di pronomi oggetto: infatti, in italiano la cancellazione di elementi pronominali in funzione di oggetto diretto non è possibile; quando un referente ha un alto grado di topicalità e funziona da oggetto diretto compare nella frase sotto forma di pronome atono, ovvero pronome non accentato, legato al verbo.

In cinese, invece, non sono operative restrizioni sintattiche e la cancellazione di elementi pronominali è determinata solo dai principi testuali/pragmatici descritti sopra.

Le nostre osservazioni sull'IL si situano in un quadro di riferimento di analisi testuale; in altre parole, abbiamo esaminato le strategie di rinvio e referenti già presenti nel contesto.

Per quanto riguarda il soggetto, nell'analisi di brevi testi narrativi si è osservato l'uso di pronomi, di sintagmi nominali pieni e di anafora zero/accordo del verbo per verificare un'eventuale correlazione significativa con le due funzioni di continuità di referenza e di *switch reference,* ovvero il mantenimento e, rispettivamente, il cambiamento del referente rispetto al soggetto della frase precedente (vd. gli ess. 2 e 3 vs. 1). In entrambi gli apprendenti sono emerse regolarità tendenziali che hanno presumibilmente validità interlinguistica: i sintagmi nominali pieni, infatti, vengono generalmente usati per segnalare casi di *switch reference* (cfr. es. 1), mentre l'anafora zero/accordo del verbo con il soggetto sono significativamente correlati ai casi di continuità di referenza (vd. ess. 2 e 3):

(1) I: lui ho visto chiama signore
signore nella maghina non sentì/non sentì/
"lui ha visto e chiama il signore (che ha perso il portafoglio), ma il signore non sente"
(Chu, VI reg.= ad 1 anno, 3 mesi e 2 giorni di permanenza)

(2) [racconto di una sequenza di vignette]
I: un signore c'è chiave
(e) ape: rti porta entra un stanza
(la) stanza guarda un: bos (c) o
bosto c'è un le (d) era

A: poi?
I: visto + poi visto ledra
lui mondi piace
poi aperta un bottilia vino

poi bevi vino fuma sigaretta
anghe poi mangiare pane e prosciutto
"un signore ha una chiave, apre una porta ed entra in una stanza; nella stanza guarda/vede in un posto/ la posta (?); in un posto (?) c'è una lettera; poi guarda la lettera; è molto contento; poi apre una bottiglia di vino, la beve e fuma una sigaretta; poi mangia pane e prosciutto"

(C, III = 1a: 1m: 18gg)

(3) I: alza + si lava
poi va cucina per colazione

(X, VI= 1a: 8mm: 22gg)

Oltre a queste tendenze comuni, abbiamo individuato anche altri fenomeni che i due informatori non condividono, ma che risultano facilmente spiegabili alla luce del diverso livello di competenza raggiunto.

Nell'IL di Chu l'uso dei pronomi soggetto è risultato strettamente correlato all'impiego di morfologia verbale di accordo, in un rapporto inversamente proporzionale; nella prima fase di rilevazione, infatti, quando l'apprendente non codifica regolarmente sul verbo l'accordo col soggetto, i pronomi vengono esplicitati abbastanza regolarmente, per esprimere la deissi personale che non è codificata sul verbo. Cfr. l'es. 4:

(4) I: lui voglio +16+ alliva avandi eh + eh dico eh lui detto posso entrare
"(lui) voleva entrare e ha detto: – posso entrare?-"

(C, X=1a: 4mm: 24gg)

I pronomi soggetto sono però assenti nel caso in cui la narrazione ruoti intorno ad un unico personaggio (vd. l'es. 2), ovvero il riferimento alla deissi personale non è funzionalmente necessario. In altre parole, in questa prima fase l'apprendente pare orientato verso il valore negativo del parametro di prodrop su base funzionale, e non sintattica (vd. anche Berretta 1988 e Meisel 1991). Successivamente, con l'aumento della correttezza della morfologia verbale di accordo diminuiscono anche sensibilmente le occorrenze dei pronomi.

Nell'altra apprendente, invece, non emerge (nel caso di continuità di referenza) un uso così esteso di pronomi soggetto, coerentemente con il fatto che già all'inizio del periodo di osservazione Xiao mostra una discreta padronanza della morfologia verbale di accordo.

In Xiao è emersa, invece, una tendenza a fare uso della 'strategia del soggetto tematico', secondo la quale il partecipante principale di una narrativa è il

referente di default, al quale ci si può riferire con riprese anaforiche anche meno esplicite del necessario (l'accordo del verbo); cfr. l'es. (5):

(5) I: vigile che va guarda
e poi prendi la mela
"il vigile guarda/controlla; poi (il bambino) prende la mela"
(X, IV= 1a: 7mm: 29gg)

L'emergere della 'strategia del soggetto tematico' è imputabile tanto alla giovane età di Xiao quanto all'input che l'apprendente riceve dal gruppo dei pari (costituito da bambini di sette/otto anni) che è molto presumibilmente orientato verso questa stessa strategia.

Per quanto riguarda i pronomi atoni oggetto, in entrambi gli apprendenti è emersa una forte tendenza all'omissione, soprattutto per i pronomi di terza persona: vd. l'es. (6):

(6) A: è fatta a mano guarda
I: tu hai fato?
"l'hai fatta tu (questa camicia)?"
(X, XVIII=2aa:10mm)

La difficoltà nell'apprendimento del sistema pronominale atono è coerente con il fatto che esso è di per sé marcato; inoltre, è poco saliente dal punto di vista percettivo (date le forme appunto non accentate) e presenta complesse regole di collocazione (vd. Giacalone Ramat 1988).

Il fenomeno va correlato tanto all'influenza della lingua materna, che – in quanto lingua a topic – ammette anafore zero per referenti attamente accessibili nel discorso, indipendentemente dalla loro funzione sintattica nella frase, quanto ad una tendenza generale delle IL a basarsi sul modo pragmatico dell'enunciazione (Huebner 1983 e Givòn 1984).

Bibliografia

Berretta Monica, 1988, "«Che sia ben chiaro ciò di cui parli»: riprese anaforiche tra chiarificazione e semplificazione", *Annali della Facoltà di Lettere e Filosofia dell'Università di Cagliari,* n.ro speciale: Studi in memoria di A. Sanna, Cagliari: Università di Cagliari, n.s. 8/45:367-389.

Cordin Patrizia – Calabrese Andrea, 1988, "I pronomi personali", in Renzi Lorenzo (a c. di), 1988, *Grande grammatica italiana di consultazione,* Bologna: il Mulino, 535-592.

Duranti Alessandro, 1984, "The social meaning of subject pronoun in Italian conversation", *Txt*, 4/4:277-311.

Giacalone Ramat Anna, 1988, "Riflessioni sull'acquisizione di pronomi in inglese e francese L2", in Giacalone Ramat Anna (a c. di), 1988, *L'italiano tra le altre lingue: strategie di acquisizione*, Bologna: il Mulino, 191-216.

Givòn Talmy, 1984, "Universal of discourse structure and second language acquisition", in Rutherford William E. (ed.), 1984, *Language Universals and Second Language Acquisition*, Amsterdam/Philadelfia: Benjamins, 109-136.

Li Charles N. – Thompson Sandra A., 1981, *Mandarin Chinese A. Functional Reference Grammar*, Berkeley/Los Angeles: University of California Press.

Huebner Thom, 1983, *A Longitudinal Analysis of the Acquisition of English*, Ann Arbor: Karoma.

Meisel Jürgen, 1991, "Principles of Universal Grammar and strategies of language use: on some similarities and differences between first and second language acquisition", in Eubank Lynn (ed.), 1991a, *Point Counterpoint. Universal Grammar in the Second Language*, Amsterdam/Philadelfia: Benjamins, 231-276.

Rosella Bozzone Costa

LA FORMAZIONE DI PAROLA IN DATI SPONTANEI DI ITALIANO L2

La formazione di parola (FP) in italiano L2 è stata finora indagata sistematicamente solo attraverso test di elicitazione sia orali che scritti (Berretta 1986, 1988; Bozzone Costa 1986, 1988) che attivano un tipo di competenza metalinguistica, uno stile controllato focalizzato sulla forma; mancano invece indagini su dati spontanei che richiedono una competenza di tipo comunicativo, più naturale (solo per l'italiano lingua straniera, appreso in Svizzera tedesca, disponiamo anche di analisi di produzione libere scritte (Berruto, Moretti, Schimdt 1988: § 2.3.) e di interviste orali (Moretti 1990)). Il presente lavoro si propone di indagare attraverso l'analisi di un *corpus* di produzioni spontanee, se l'insieme di strategie finora emerse governino anche lo sviluppo morfolessicale caratteristico dell'uso conversazionale-spontaneo della lingua (ovvero di uno stile *vernacular*, secondo il continuum proposto da Tarone 1983: 152), in altri termini quanto l'incidenza dei metodi di elicitazione (tipo di compito richie-

sto e contesto situazionale) sia effettiva e come si manifesti, limitatamente almeno, a questo settore della lingua.

Il *corpus* cui si fa riferimento è costituito da 450 innovazioni lessicali (tenendo conto solo dei tipi e non delle repliche di uno stesso parlante) raccolte dal parlato spontaneo di apprendenti con diverse L1 (meno della metà circa sono germanofoni, un terzo anglofoni, gruppi consistenti di ispanofoni e francofoni, meno numerosi di portoghesi, ungheresi, cinesi, sudanesi e casi sporadici di olandesi, somali, iracheni, danesi, albanesi e senegalesi). La raccolta dei dati, che è ancora in corso (quindi il presente corpus non è quello definitivo), è stata effettuata principalmente da chi scrive, ed ha coperto un arco di tempo relativamente breve, di circa due anni (dalla fine del 1989 all'ottobre del 1991, con annotazioni sistematiche solo nell'ultimo anno); a titolo indicativo dall'ottobre del 1991 ad oggi (inizi di febbraio) è già stato raccolto un altro centinaio di casi, dato che suggerisce che le occorrenze di parole derivate, nelle produzioni spontanee di apprendenti di L2, non siano poi così infrequenti come comunemente si ritiene (cfr. per es. Moretti 1990: 293). Il parlato da cui provengono i dati di tipo prevalentemente colloquiale (interazioni faccia a faccia in situazioni informali) e solo in parte di registro formale (relazioni, conferenze, dibattiti). La gamma di competenze in L2 dei soggetti va da varietà iniziali d'apprendimento a varietà avanzate, ma è piuttosto sbilanciata verso un livello medio-alto, confermando il dato ormai acquisito che le parole derivate vengono prodotte (per competenza morfolessicale) soprattutto in stadi intermedi d'apprendimento di una lingua straniera. I soggetti sono adulti e giovani adulti che hanno appreso l'italiano prevalentemente in contesto naturale.

Le formazioni di parola prodotte rientrano in un'ampia gamma di classi, che coprono quasi l'intero sistema morfolessicale dell'italiano: *nomina actionis* (118 casi), aggettivi (94), prefissati (80), agentivi (49), astratti deaggettivali (36), verbi denominali (26) e deaggettivali (21), locativi (8), avverbiali (6), alterativi (5), strumentali (3), etnici (3), nomi collettivi (1). Questo permette di allargare il discorso anche a classi che non sono mai state indagate in italiano L2 (di particolare interesse, per lo scopo del presente lavoro, quella dei verbi denominali e dei prefissati).

I dati sono stati classificati, per ciascuna classe morfologica sopra elencata, in una serie di categorie che rappresentano i tipi più frequenti di errori emersi dall'analisi, al fine di individuare, oltre ad una gerarchia generale di difficoltà (e di strategie sottostanti) che caratterizzano la competenza morfolessicale nel parlato spontaneo, anche singole gerarchie all'interno di ciascun sottosistema morfolessicale. Per una prima visione d'insieme diamo qui di seguito un elenco delle categorie ordinate in base al numero decrescente di deviazioni totali (non disgregate per classi di derivati): scambi di morfemi (161 casi), esiti inadeguati dal punto di vista semantico e dell'uso, che si sovrappongono a parole esisten-

ti nel lessico italiano (108 casi), fenomeni di interferenze lessicale e fonetica (56 casi; sono stati conteggiati solo i casi certi in cui l'interferenza si manifesta come trasporto di materiale di superficie), vere e proprie neoformazioni che vanno a coprire vuoti lessicali (46 casi), fenomeni di regolarizzazione della base (20 casi), rese analitiche (16), inserzioni/aggiunte di materiale morfematico (14 casi), cancellazioni di materiale morfematico (14 casi), riduzioni di allomorfia (13 casi), suppletivi (1 caso) e problemi di ordine delle parole nella realizzazione di composti (1 caso). Da questa gerarchia risulta evidente che il problema maggiore è costituito da scambi tra morfemi – ovvero da difficoltà di scelta paradigmatica – che riflettono anche per la morfologia derivazionale la messa in atto di strategie analogico-semplificative, con un comportamento tuttavia meno rigidamente analogico di quello mostrato per la morfologia flessiva (ad eccezione di alcune categorie, astratti deaggettivali e verbi denominali). Le gerarchie di sovraestensione dei morfemi, congruentemente con quanto emerso dai dati elicitati, sono fondamentalmente regolate da fattori di produttività 'naturale' e frequenza dei morfemi nel sistema della TL (i pochi casi di non rispecchiamento, come per es. lo scarso uso di *-izzare* per verbi denominali e deaggettivali, sembrano imputabili a fattori di selettività semantica e di produttività 'formale', ovvero di restrizioni morfologiche e fonologiche specifiche del morfema, cfr. Clark e Berman 1984). L'esatto ordine di sovrestensione dei morfemi invece non sempre coincide con quello emerso dai dati elicitati, ma le differenze sono davvero minime (cfr. per es. per i *nomina actionis* l'ordine dato da Berretta 1988: 103, *-mento* > >– *zione* > PP-*o/a* con quello risultato dal nostro *corpus*, -zione > > *-mento* > PP *-o/a*). Un esito parallelo a quanto riscontrato in dati elicitati è la scarsa frequenza d'uso di suffissi di categoria diversa da quella a cui la neoformazione appartiene; i pochi casi di violazione (23/450, come *sicurazione* 'sicurezza', *efficazione* 'efficacia') sembrano indotti dalla marcatezza di certi sottosistemi che presentano morfemi polisemici e prossimità semantica di categorie, quindi dalla specificità del sistema d'arrivo.

Nelle IL intermedio-avanzate una seconda grossa difficoltà (più di natura lessicale che morfologica) è data dalla complessità sintagmatica dei paradigmi, in particolar modo quello dei *nomina actionis* e degli aggettivi, che prevedono più di altre categorie la possibilità di derivare da una stessa base, spesso polisemica, più parole appartenenti alla stessa classe, poco differenziate semanticamente o solo dal punto di vista dell'uso. Queste idiosincrasie della norma portano l'apprendente a produrre esiti che si sovrappongono a parole esistenti (che potrebbero dunque non essere creazioni autonome), regolari da un punto di vista strettamente morfolessicale ma devianti nell'uso lessicale e semantico, come per es. *cambio* 'cambiamento', *riconoscenza* 'riconoscimento', *distintivo* 'distinto' (o casi come *permissione* 'permesso' registrati dai dizionari come termini arcaici). Una casistica molto simile si trova in Berruto, Moretti, Schimdt

1988, mentre manca quasi del tutto (a parte i casi di derivati normativi non più in uso) in dati elicitati con test formati da liste di parole decontestualizzate.

La natura comunicativa delle produzioni ha evidenziato inoltre il ruolo maggiore giocato dall'interferenza lessicale e fonetica in dati spontanei rispetto a quelli elicitati; sono in particolar modo gli apprendenti con competenza iniziale che si affidano, come strategia comunicativa, a 'suggerimenti lessicali' (Moretti 1990: 298) provenienti dalla L1 o da lingue d'appoggio, come per es. *blessura* ferita' dal francese, *prisoneri* 'prigionieri' e *navigatore* 'vigile', questi due ultimi prodotti da un cinese principiante che si basa sull'inglese. È chiaro che in test di elicitazione in cui la base lessicale viene già fornita il fenomeno è escluso a priori, come pure quello di interferenza fonetica di parti iniziali di parola reinterpretate per somiglianza formale come prefissi, come per es. in *accidente* 'incidente' sull'inglese. Anche i casi classificati come neoformazioni hanno messo in rilievo come nelle produzioni spontanee la scelta della base costituisca un problema non irrilevante (in casi come, per es. *affettuosi* 'efficaci, che hanno effetto', *ribattito* 'risposta', *scultare* 'scolpire' da *scultura* la base è plausibile ma non normativa), mentre nei test il compito risulta semplificato, in quanto l'attenzione richiesta è soprattutto sulla parte morfologica del derivato e non su quella lessicale (già data).

A parte le differenze viste sopra, dai dati del presente *corpus* esce pienamente confermato quell'insieme di strategie, emerso nelle precedenti ricerche, che mostra che lo sviluppo morfolessicale nelle IL riflette principi di morfologia naturale (Dressler 1987), in particolar modo i parametri dell'iconismo costruttivo e della trasparenza morfotattica. Diamo qui di seguito un elenco schematico dei fenomeni che lo provano: casi di regolarizzazione della base (come per es. *canino* 'cagnolino'), di riduzione di allomorfia (come in *realità* 'realtà'), di aggiunta/inserzione di materiale morfematico (per cui sarà interessante fare un confronto con la casistica già emersa in Bozzone Costa 1988, per ora qualche esempio: *possessività* 'possesso', *ricercatorista* 'ricercatore', *sgratta* 'gratta'), la preferenza per produzioni marcate in superficie dove la norma richiederebbe o il morfema zero o parole semplici (come in *interpretatore* 'interprete', *politicale* 'politico'; con casi di sospetta interferenza). La tendenza alla massima trasparenza e motivazione è confermata inoltre dallo scarso uso di derivazione zero (55 casi complessivi: ma quelli certi, come per es. *seguo* 'inseguimento', *cronaco* 'cronista' sono ancora meno), coerentemente anche con il tipo morfologico della lingua d'arrivo che indirizza gli apprendenti verso la suffissazione e la prefissazione (si veda anche l'assenza quasi totale di composizione, contrariamente a quanto rilevato in Broder *et alii* 1988).

L'ipotesi della morfologia naturale che ritiene la derivazione zero di tarda acquisizione perché non-iconica, va però integrata con altri parametri, quali: (a) la selettività categoriale: la gerarchia di sovrestensione del morfema zero

nei nostri dati è simile a quella di Berretta 1986, ovvero più per le verbalizzazioni che per le nominalizzazioni. Un dato nuovo emerso dal nostro *corpus* è invece la preferenza netta e quasi esclusiva del morfema zero per i verbi denominali, come in *festare* 'festeggiare', *pulsare* 'schiacciare un pulsante', a differenza dei verbi deaggettivali che presentano un repertorio di regole più ampio, con una certa preferenza per i parasintetici come in *inricchire* 'arricchire'; l'intera questione merita ulteriori indagini, alla luce anche della diversa gerarchia emersa in Pavesi 1991 per l'inglese lingua straniera appreso da italiani. (b) il grado di produttività del morfema zero nel sistema d'arrivo e in quello di partenza (anche nei nostri dati come in Berretta 1986 è confermata una maggior inclinazione da parte di soggetti anglofoni rispetto per es. ai germanofoni), e, non ultimo, (c) il livello di competenza degli apprendenti: nei nostri dati solo i principianti producono casi di conversione, come in *pizza* 'in pizzeria', *tranquilla* 'tranquillità', *andare* 'andata', usata come strategia di semplificazione o meglio di ottimizzazione delle risorse interne al sistema dell'IL (cfr. Moretti 1990 che la segnala come punto di partenza subito dopo l'assenza di morfologia).

Oltre agli universali di naturalezza morfologica, nel parlato spontaneo, la natura del mezzo, tempi reali di processazione e la pressione comunicativa sembrano favorire maggiormente che in dati elicitati strategie regolate dal principio della facitità di produzione. Questi fenomeni di naturalezza fonetica si riflettono, in termini quantitativi, nella produzione equivalente dei casi di cancellazione e aggiunta di materiale morfematico (mentre nelle produzioni elicitate con test prevalgono nettamente le ultime, cfr. Bozzone Costa 1988: 124) e in termini di tipi, nella produzione di cancellazioni di natura propriamente semplificativa e non elaborative dovute, nel caso dei suffissati, a difficoltà di processazione e di pronuncia di parole espanse con più morfemi (*concretazione* 'concretizzazione', *necessamente* 'necessariamente') e, nel caso dei prefissati, sia alla scarsa salienza percettiva del prefisso che a pronuncia veloce e trascurata (come in *torno* 'ritorno', *pendente* ' dipendente').

Bibliografia

Berretta, M. 1986. "Formazione di parola, derivazione zero, e varietà d'apprendimento dell'italiano lingua seconda". *Rivista italiana di dialettologia* 10: 45-17.

Berretta, M. 1988. "Sviluppo di regole di formazione di parola in italiano L2: "nomina actionis" costruiti con participio passato". In Giacalone Ramat, A. (a cura di) 1988: 99-113.

Berruto, G. / Moretti, M. / Schmidt, S. 1988. "L'italiano di parlanti colti in una situazione pluriIingue". *Rivista italiana di dialettologia* 12: 7-100.

Bozzone Costa, R. 1986. "Regole di formazione di parola nell'apprendimento dell'italiano L2". *Quaderni del Dipartimento di Linguistica e Letterature Comparate* (Università di Bergamo) 2: 193-209.
Bozzone Costa, R. 1988. "Inserzione e cancellazione di morfemi nella formazione delle parole in italiano L2". In Giacalone Ramat, A. (a cura di) 1988: 115-126.
Broeder, P. / Extra, G. / van Hout, R. / Strömqvist, S. / Voionmaa, K. 1988. *Process in the Developping Lexicon.* Strasbourg, European Science Foundation.
Clark, E. / Berman, R. A. 1984. "Structure and use in the acquisition of word formation". *Language* 60: 542-590.
Dressler, W. U. 1987 "Word Formation (WF) as part of natural Morphology". In Dressler, W. U. / Mayerthaler, W. / Panagl, O./ Wurzel, W. 1987. *Leitmotifs in Natural Morphology,* Amsterdam, Benjamins: 99-126.
Giacalone Ramat, A. (a cura di) 1988. *L'italiano tra le altre lingue: strategie di acquisizione.* Il Mulino, Bologna.
Moretti, B. 1990. "L'impiego effettivo della formazione delle parole nel discorso in italiano di non nativi (nella Svizzera tedesca)". In Berretta M. / Molinelli P. / Valentini A. (a cura di) 1990. *Parallela 4. Morfologia.* Tübingen, Narr: 293-303.
Pavesi M. 1991. *La conversione tra i processi di formazione di parola in apprendenti di inglese L2.* Pavia. Tesi di Dottorato non pubblicata.
Tarone, E. 1983. "On the Variability of Interlanguage system". *Applied Linguistics* 4/2: 143-163.

John J. Kinder

LA SINTASSI RECUPERATA DELL'ITALIANO NELLA SECONDA GENERAZIONE IN AUSTRALIA

L'attrito linguistico all'interno delle collettività italiane in Australia è un fenomeno innegabile e di larghe dimensioni. Gli studi di Bettoni dimostrano come la competenza linguistica in italiano diminuisca fra prima e seconda generazione e, anche all'interno della stessa seconda generazione, lungo l'asse dell'ordine di nascita. Di questo fenomeno sono stati descritti aspetti esecutivi, morfologici, sintattici e pragmatici; in questi studi, come in gran parte della letteratura sulla perdita e sull'acquisizione dell'italiano, il livello di analisi privilegiato è quello morfologico (Simone, 1988; Bettoni, in stampa).

Tutto non è ancora perduto e, come sottolinea Bettoni, le basi linguistiche di

un mantenimento o di un recupero ci sono. Questa comunicazione rappresenta un primo tentativo di tracciare le caratteristiche dell'italiano che si mantiene in un contesto migratorio, anche se, dal momento che la 'perdita' linguistica in questo contesto è in realtà una 'acquisizione mancata' (failure to acquire: Andersen, 1982), dovremmo a rigore parlare qui non di mantenimento ma di acquisizione.

L'attrito e la perdita linguistica trovano la loro spiegazione ultima nel contesto socioculturale degli 'italo-australiani': il background pluridialettale della prima generazione e la mancanza di una diglossia 'protettiva' nelle comunità italiane; lo scarto, fin troppo evidente a molti della seconda generazione, fra il modello linguistico e culturale offertogli dai genitori e i modelli di lingua e di vita che caratterizzano l'Italia degli anni Ottanta e Novanta; e l'isolamento in cui rischiano di trovarsi gli italiani d'Australia naufragati tra un'Italia che non c'è più e una nuova Italia che a loro è per molti versi estranea. Di fronte a questa situazione moltissimi giovani scelgono l'Australia o anche un'Italo-Australia che comunque non parla italiano. Questo contesto che ho appena descritto era ed è ancora la realtà per molti italo-australiani della seconda generazione, ma nei tempi più recenti è stato accompagnato da aspetti nuovi che hanno allargato radicalmente la gamma delle possibilità di esperienze e di scelte ideologiche che si offrono ai figli d'italiani in Australia. Sono sempre più accessibili e più largamente sfruttati i contatti con l'Italia – e quindi con le forme attuali della lingua nazionale, tramite viaggi, visite di parenti, ecc. – e fra molte incertezze a livello di politica linguistica nazionale si afferma la centralità del ruolo della scuola in ogni tentativo di mantenimento o recupero.

Questa comunicazione presenta l'analisi di dati forniti da interviste con famiglie residenti a Perth. L'italiano dei figli è confrontato con quello dei genitori e i figli vengono ordinati lungo un continuum secondo diversi parametri. In molti casi gli sforzi compiuti per imparare la lingua hanno portato al rovesciamento dell''ordine di nascita' come fattore determinante, aiutando invece i giovani a risalire il 'continuum dell'attrito' secondo le modalità di un 'continuum del recupero'. La descrizione dei processi di (ri)acquisizione dovrà tener conto di sviluppi morfologici e, forse ancor più, di sviluppi nella sintassi dell'italiano della seconda generazione. La comunicazione spiega quindi i parametri secondo i quali possiamo situare l'italiano della seconda generazione lungo il 'continuum del recupero', e poi prende in esame aspetti della sintassi della frase complessa.

Il continuum del recupero ha tre dimensioni:

(i) selezione di codice: l'italiano prodotto nelle interviste viene esaminato formalmente e situato nella gamma di varietà (Berruto, 1987) che costituiscono l'italiano odierno;

(ii) stabilità di codice: si misura la coerenza morfologica interna all'italiano prodotto da ogni informatore, con particolare riferimento alla coerenza di uso di forme dialettali o italiane;

(iii) sicurezza di codice: si osserva il comportamento metalinguistico del parlante, specialmente l'incidenza di autocorrezioni, richieste di conferma o di aiuto rivolte all'intervistatore e altre forme di segnalazione di passaggi da un codice a un altro.

Una volta situate le varietà di italiano sul continuum del recupero, si prende in esame (da un punto di vista più formale che funzionale) la sintassi di frasi complesse prodotta nelle interviste. Lungo il continuum del recupero si osserva un aumento progressivo nell'uso della subordinazione in generale, specie per ciò che riguarda le proposizioni avverbiali, mentre le nominali relative presentano dati più difficili da interpretare. Analogamente, si osservano usi differenziati della coordinazione, dai parlanti situati dalla parte 'meno sviluppata' del continuum i quali preferiscono l'asindeto, cioè coordinazione prosodica, e semplici congiunzioni coordinative, e quelli dalla parte 'più sviluppata' nei quali si riscontra un uso maggiore di congiunzioni complesse che rendono più esplicito il rapporto semantico fra le due proposizioni.

L'esame sintattico dell'italiano in via di (ri)acquisizione fornisce dati – a questo punto ancora preliminari – a sostegno di una visione della acquisizione dell'italiano in contesto migratorio come speculare rispetto alla perdita. Lasciato senza difese contro la forza egemonica dell'inglese, l'italiano rimane condannato a moduli pragmatici e il suo sviluppo verso forme sintattiche è sempre meno avanzato man mano che si procede lungo l'ordine di nascita. Dietro la spinta di sforzi di ripresa, la seconda generazione riacquisisce una certa padronanza dei sistemi morfologici, il che permette una maggiore elaborazione sintattica degli enunciati.

I dati a disposizione sono tutti di lingua orale, ma sembra chiaro che un ruolo importantissimo in questo processo viene giocato dalla lingua scritta, in vari modi: lo studio della lingua avvicina all'italiano scritto giovani i quali avevano conosciuto solo varietà orali; i contatti con l'Italia espongono i giovani a varietà medio-alte dell'italiano che esistono anche in una espressione orale; e infine va notata l'importanza degli sviluppi linguistici degli ultimi anni in Italia che hanno portato all'affermarsi di varietà della lingua nazionale che godono di accettabilità e di largo uso nella forma parlata come in quella scritta, in situazioni che coprono un'ampia gamma di formalità (cf. Sabatini, 1985). Questi ulti-

mi sviluppi hanno l'effetto, per quanto riguarda giovani italo-australiani della seconda generazione, di ridurre la dimensione del salto che devono compiere dal loro italiano di partenza, non standard e orale, alla desiderata varietà di arrivo.

Bibliografia:

Andersen, R.W. 1982. "Determining the linguistic attributes of language attrition". In R. Lambert and B. Freed (eds). *The loss of language skills:* 83-118. Rowley, Mass.: Newbury House.

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

Bettoni, C. 1986. 'Italian language attrition in Sydney: the role of birth order'. In C. Bettoni (ed.) *Altro Polo. Italian abroad.* Sydney, May Foundation (University of Sydney): 61-85.

Bettoni, C. in stampa. 'Language shift and morphological attrition among second generation Italo-Australians'. *Rivista di linguistica.*

Sabatini, F. 1985. 'L'"italiano dell'uso medio": una realtà tra le varietà linguistiche italiane'. In G. Holtus and G. Radtke (eds.) *Gesprochenes Italienisch in Geschichte und Gegenwart.* Tübingen, Narr: 154-184.

Simone, R. 1988. '"Fragilità" della morfologia e contesti "disturbati"'. In A. Giacalone Ramat (ed.) *"L'italiano tra le altre lingue": strategie di acquisizione.* Bologna, Il Mulino: 91-98.

Peccianti Maria Cristina

LA FORMA OPPORTUNA: I TESTI DI ISTRUZIONE FRA TIPOLOGIA TESTUALE E PROCESSI DI APPRENDIMENTO

La relazione intende presentare i risultati di una ricerca che analizza un tipo testuale particolare, caratteristico dei manuali di L2: le istruzioni che vengono date per far eseguire agli apprendenti esercizi e altre attività.

Esiste un'ampia famiglia di testi, chiamati "testi di istruzione", entro la quale, proprio seguendo l'idea del Wittgenstein delle Ricerche Filosofiche, rientrano componenti anche molto diversi fra loro.

M. Prampolini (cfr. Prampolini, in stampa) pone fra di essi, a titolo di esempio, le ricette di cucina, ma anche le istruzioni per montare il portapacchi dell'automobile, le regole per giocare a "Scarabeo" e quelle per usare gli elettrodomestici o per comporre l'automobilina con i pezzi trovati dentro l'uovo di cioccolata.

Nella nostra ricerca abbiamo fatto riferimento alla modellizzazione di Ciliberti et alii e Cortelazzo (cfr. A. Ciliberti et alii 1988, Michele A. Cortelazzo, 1990) che sottolinea come tale famiglia sia accomunata dal fatto che la comunicazione è direttamente collegata a forme varie di azioni pratiche, che sono poi lo scopo delle stesse istruzioni. E come tale continuun comprenda una tipologia di testi nel cui contesto comunicativo sono sempre presenti un istruendo X, un istruttore Y, un oggetto dell'istruzione Z e un obiettivo W. I poli opposti di tale continuum sono da una parte "A", le istruzioni per l'uso di macchine e apparecchiature di vario tipo in cui vi è un rapporto lineare fra l'istruttore Y che prescrive a X un'azione da eseguire direttamente sulla macchina Z per ottenere W, e dall'altra parte "B", le istruzioni contenute nei manuali didattici in cui lo scopo principale non è far funzionare una macchina bensì far acquisire conoscenze stabili, e anche critiche, sul funzionamento di una macchina e sulla sua adeguatezza rispetto alle funzioni.

All'interno dei manuali di lingua italiana per stranieri, si evidenzia la presenza di un tipo di testo assimilabile a quelli per le istruzioni. Proprio l'idea di un continuum, caratterizzante la specifica tipologia testuale, consente di porre la questione di una collocazione, all'interno del continuum, dei testi di istruzione per le attività didattiche proposte dai manuali di italiano L2. L'applicazione del modello che definisce il tipo di testi "istruzione" consente infatti di identificare un sottotipo testuale che è quello delle istruzioni per far eseguire esercizi (da ora in avanti istruzioni esercitazionali).

Nella ricerca abbiamo ipotizzato che la loro posizione sia spostata verso il polo "B", ma anche che non si identifichi con esso in quanto le istruzioni esercitazionali sono strumentali allo svolgimento di certe operazioni e non alla formazione degli apprendimenti, obiettivo al cui raggiungimento sono finalizzati, sia pure in modo imprevedibile e non palese, gli esercizi e non le istruzioni per far eseguire gli stessi.

Il contesto comunicativo dell'istruzione è stato schematizzato da Ciliberti et alii (1988) come un istruendo X che vuole ottenere W, e un istruttore Y che enuncia la procedura per ottenere W. In questo schema generale le istruzioni per l'uso di macchine inseriscono la macchina Z sulla quale X agisce e Y istruisce ad agire, sempre per ottenere W.

Se noi cerchiamo di ridurre a questo schema le istruzioni esercitazionali, abbiamo alcune differenze significative. Non è infatti l'istruendo X che vuole agire su Z (in questo caso l'esercizio) per raggiungere un obiettivo W. Chi ha la volontà consapevole di raggiungere, o piuttosto far raggiungere un obiettivo W attraverso Z, è l'istruttore Y (in questo caso l'autore del manuale).

Nel nostro schema avremo quindi un autore Y che enuncia una procedura e vuole che l'istruendo X agisca su Z per ottenere un obiettivo W. È chiaro che in questo caso l'obiettivo W sfugge a qualsiasi controllo non solo da parte

dell'istruendo che si trova ad avere un ruolo del tutto passivo, ma anche da parte dell'istruttore il quale può solamente verificare in modo diretto se la procedura enunciata è stata correttamente seguita, e neppure questo tipo di verifica è del tutto semplice. Ma qualche cosa di simile avviene anche in altri casi. Dato ad esempio un testo di istruzioni per il montaggio di un piccolo giocattolo, l'istruttore ha il controllo dell'obiettivo W se W uguale a giocattolino montato. C'è tuttavia anche qui un obiettivo, che diremmo primario per X, ma che l'istruttore ignora. X infatti può voler montare il giocattolino per farne una collezione, o per giocarci o per smontarlo e rimontarlo ripetutamente al fine di acquisire una certa abilità, o per atro ancora.

In ogni caso, una volta situate le istruzioni esercitazionali all'interno dell'ampia famiglia dei testi di istruzione, è stato analizzato un campione, tratto da manuali d'italiano L2 con criteri sincronici e diacronici, attraverso una griglia in parte assunta da quella applicata da Ciliberti et alii (1988) ai manuali di istruzione. In questo tipo di testi, secondo gli autori, l'informazione ha una componente procedurale e una componente non procedurale; la componente procedurale si suddivide a sua volta in una sottocomponente operazionale e una non operazionale. Nell'applicazione di tale modello alle istruzioni esercitazionali dell'italiano L2, l'obiettivo prioritario è stato quello di cercare di definire le strategie e le caratteristiche linguistiche delle due componenti attraverso la descrizione di:

a) varietà subtestuali
b) caratteristiche strutturali dei subtesti
c) leggibilità del testo di istruzione
d) coerenza fra funzioni comunicative e forme linguistiche (presenza/assenza di imperativi, infiniti, transitività/intransitività, soggetto esplicito/implicito, 2° persona/3° persona/5° persona, ecc.)
e) rapporto fra i tratti linguistici affrontati nel manuale e quelli usati nelle istruzioni esercitazionali: aspetti di coerenza/incoerenza
f) rapporto fra operazioni note e nuove
g) presenza/assenza, efficacia/inefficacia di supporti iconografici
h) presenza/assenza, modalità degli esempi
i) rapporto procedurale, cognitivo, linguistico fra testo di istruzioni e esempi.

Non è stata ovviamente trascurata un'analisi dei contenuti, visti soprattutto in chiave funzionale. La funzionalità dei contenuti di istruzione è da una parte in relazione alla sequenza di operazioni e procedure che dovrà realizzare l'apprendente, e dall'altra in una più vasta relazione con l'utilizzabilità del manuale, i suoi presupposti culturali e cognitivi, il pubblico a cui è rivolto.

Analisi linguistica e analisi dei contenuti di questo tipo di testi mirano ad evidenziare l'opportunità, per la manualistica futura, di un maggiore legame con l'impianto e i modelli descrittivi della ricerca linguistica di tipo testuale, nell'otti-

ca di una maggiore efficacia didattica dei manuali stessi e un più diretto confronto con i reali processi di apprendimento.

Riferimenti bibliografici

Ciliberti et alii, 1988
Anna Ciliberti, Maria Vittoria Giuliani, Annarita Puglielli, Carlo Serra Borneto, *Adeguatezze e inadeguatezze dei manuali di istruzione* in De Mauro, Gensini, Piemontese (a cura di), *Dalla parte del ricevente: percezione, comprensione, interpretazione,* Bulzoni, Roma, 1988.

Cortelazzo, 1990
Michele A. Cortelazzo, *Lingue Speciali: la dimensione verticale,* Studi Linguistici Applicati, Edizioni Unipress, Padova, 1990.

Prampolini, in stampa
Massimo Prampolini, *"Barchette di carta". Testi per sperimentare e per comunicare,* in stampa.

Augusto Carli-Luciana Fellin-Rosa Pugliese

STRATEGIE DI ACQUISIZIONE DEI CONNETTIVI E DEI SEGNALI DISCORSIVI. RINFORZI POSITIVI NELL'APPRENDIMENTO DELL' "ITALIANO PER SCOPI ACCADEMICI" IN STUDENTI DEL PROGETTO ERASMUS

È nota la funzione guida che i segnali discorsivi e i connettivi svolgono in forme estese di esposizione monologica, quali la lezione frontale universitaria o la confutazione di argomenti trattati in seminari e gruppi di lavoro.

I connettivi vanno infatti a segnalare l'organizzazione retorico-argomentativa del testo e regolano la possibilità di inferenza da parte dell'ascoltatore.

All'interno di un testo espositivo orale è possibile individuare una diversità quantitativa e tipologica di connettivi: indicatori più o meno ricorrenti, realizzati con forme diverse – espliciti o impliciti – che assumono funzioni specifiche in relazione ai diversi progetti di articolazione del discorso da parte del parlante.

Ascoltare e comprendere una lezione accademica – tipo specifico di testo espositivo orale – implica non soltanto capire il significato delle singole parole e frasi, ma soprattutto ricostruire l'organizzazione globale del discorso, essere in grado di elaborarne sintesi efficaci.

Il processo di ricostruzione dell'organizzazione globale del discorso richiede la capacità di:

- identificare gli indicatori retorico-argomentativi utilizzati dal parlante per segnalare le sequenze di informazioni e la rilevanza pragmatica e discorsiva che assumono all'interno del testo.
- formulare inferenze sulla base delle conoscenze pregresse.

Il riconoscimento dei segnali retorico-argomentativi come elementi che organizzano il testo orale nella sua globalità le possibilità di predizione – da parte dell'interlocutore – rinviano agli schemi di riferimento culturali, alle convenzioni tipiche di una cultura in base alle quali si realizza un evento comunicativo in uno specifico contesto situazionale.

Ascoltare e comprendere una lezione accademica in una lingua straniera o seconda può comportare, per gli aspetti descritti, problemi diversi di interpretazione e comprensione. Una competenza linguistica generale e una buona capacità di ascolto possono non essere sufficienti per decodificare l'organizzazione globale del discorso e per riconoscere quei parametri culturali marcati che la regolano.

Per lo studente non nativo risulta spesso problematico orientarsi nel flusso delle informazioni perché non dispone delle conoscenze necessarie per "dominare" tale flusso.

Ai fini dell'insegnamento dell'italiano a studenti del Progetto Erasmus (ospiti dell'Università di Trento per gli Anni Accademici 1990/91 e 1991/92) si sono approntate delle strategie di rilevamento e di valutazione delle capacità di comprendere il significato e il valore dei connettivi ricorrenti in generi testuali di vario disciplinare (filosofia, giurisprudenza, sociologia, storia, economia, scienze politiche).

Partendo da un corpus di videoregistrazioni relative a "generi testuali accademici" e afferenti agli ambiti disciplinari menzionati, è stato possibile:

1. Individuare una tipologia funzionale dei connettivi e dei segnali discorsivi più frequenti.

2. Rilevare i problemi di comprensione dell'organizzazione retorico-discorsiva sia di ordine generale che caratterizzanti il singolo ambito disciplinare.

In relazione al punto 1. si è trattato di elaborare una tipologia sulla base di criteri funzionali riguardanti cioè, i diversi progetti di strutturazione del discorso da parte del parlante e le forme attraverso i quali vengono realizzati.

Per quanto concerne il punto 2. sono state evidenziate sia le aree problema-

tiche relative alle cosiddette regolarità strutturali, alle costanti, cioè, di funzionamento del parlato accademico indipendenti dal contenuto proposizionale, sia i tratti specifici dell'ambito disciplinare.

Sulla base dei punti 1 e 2 si sono messe a punto diversificate tecniche di insegnamento dei connettivi e dei segnali discorsivi e sono state osservate le risposte di apprendimento.

Eva Wiberg

L1 E L2 – UN CONTINUUM PRESENTE NEGLI ALUNNI ITALO-SVEDESI RESIDENTI IN SVEZIA

1. L'obiettivo di questa ricerca è l'analisi della morfologia e la sintassi relativi al verbo presente nell'italiano dei giovani d'età prepuberale e pluberale d'estrazione italo-svedese (seconda generazione, un genitore italiano, uno svedese) che, oltre allo svedese, in qualche maniera parlano l'italiano. Si tratta di ragazzi in Svezia, cresciuti in un ambiente più o meno bilingue, in cui il genitore italiano, immigrante, sposato con una persona svedese, ha parlato l'italiano con loro. L'acquisizione è quindi avvenuta in una situazione naturale. Il compito che mi propongo è di individuare i tratti morfologici e sintattici relativi al verbo presenti nel loro italiano, stabilire se esibiscono caratteristiche L1 (vale a dire la completa padronanza di tutti i morfemi grammaticali in qualsiasi situazione), rispettivamente L2 (cioè lacune nell'uso di morfemi grammaticali), e cercare di trovare un rapporto tra fenomeni L2 e livello di lingua. Premetto che il mio non è uno studio sociolinguistico, anche se, come dice Labov, "tutta la linguistica cosiddetta buona dovrebbe essere considerata come sociolinguistica".

La ricerca sulle L2, in un confronto con le L1, finora si è soffermata per lo più sulla distinzione fra bambini molto piccoli (monolingui e bilingui) e adulti (giovani e meno giovani) (cfr. Meisel 1989, soprattutto in un quadro generativista). Questo confronto si è generalmente basato sulla fase d'acquisizione. Per quanto concerne il bilinguismo, non esistono molti studi sulla lingua "più debole" del bilingue che non si trova in una situazione linguistica stabile, in cui entrambe le lingue vengono utilizzate nella società stessa. Un tale studio è però stato fatto da Schlyter (1990) – che ha studiato la lingua più debole, cioè il francese nei bambini aventi un genitore francese, ed uno svedese, residenti in Svezia. Schlyter (1990) osserva, a proposito di studi fatti sul bilinguismo infantile:
"– one language is always acquired without problems;

– there is great variation as for the acquisition of the other language: some children may learn it almost perfectly [...] whereas some children drop the second language after a certain initial bilingualism [...] Still others may have a more or less parallel, but clearly weaker language over a long time."

Lo studio fatto da Berretta (1991) su bambini 1 italo/tedeschi, o di genitori entrambi germanofoni, residenti in Italia dovrebbe anch'esso aver toccato la lingua "più debole", ma non ho dati sufficienti su quella ricerca per parlarne.

Berretta (1991) nota tra l'altro che esiste una certa differenza nella capacità di apprendere una L2 tra adulti giovani o meno giovani, in quanto questa capacità si affievolisce con l'età, e che il declino della capacità di apprendere una L2 è da considerarsi come un *continuum*.. Ed è proprio con la pubertà che vediamo scemare questa capacità drasticamente. Questo fa si che Berretta veda il confronto tra bambini molto piccoli ed adulti come un passo "drastico" ed "eccessivo".

Secondo Meisel (1989) però, anche i giovani d'età prepuberale possono mostrare caratteristiche L2, nello stesso modo in cui li troviamo tra gli adulti. È mia intenzione approfondire questi suoi argomenti (ed altri) in seguito.

Essendo comunque d'accordo con Berretta, vorrei cercare di individuare la differenza tra un'L2 ed un'L1, partendo da giovani bilingui in età prepuberale e puberale, ed oltre, per cercare di inquadrare le variazioni della lingua "più debole".

2. Prima di entrare nel problema vorrei presentare il mio corpus. I giovani, da me presi in considerazione, abitano in Svezia, nella regione che si chiama Scania. Per il momento si tratta di 24 alunni dai 8 ai 15-16 anni che hanno diritto all'insegnamento di madrelingua – in questo caso l'italiano – a scuola. L'italiano di questi alunni è ovviamente una lingua in minoranza, essendo lo svedese la lingua più parlata durante la giornata, e troviamo in loro una conoscenza dell'italiano che varia molto: da alunni che presentano molti tratti tipici per una L2, a coloro che non si scostano molto dai loro coetanei monolingui in Italia. In questo *continuum* troviamo dunque tutto il gamma di tratti L2 per arrivare, nei parlanti migliori ad un vero e proprio L1. Un quadro simile lo troviamo anche nei giovani lapponi al nord della Svezia, che parlano il lappone (una lingua ugro-finnica che ormai è in minoranza rispetto allo svedese). Il livello di conoscenza della lingua inminoranza dipende perciò ovviamente se le premesse per l'acquisizione sono favorevoli o no. (vedi Hyltenstam & Svonni, 1990).

Non essendo possibile tracciare lo sviluppo fatto da questi alunni, mi è parso più indicato eseguire una rilevazione trasversale dei dati, ed invece aumentare

il numero di alunni da prendere in considerazione. Questo significa focalizzare il livello linguistico attuale degli alunni, uno studio che forse si avvicina un poco allo studio trasversale di soggetti tedeschi fossilizzati nella lingua italiana eseguita da Berretta (1991).

La raccolta dei dati è stata effettuata a scuola durante l'ora d'italiano (uno ad uno), e comprende la registrazione di interviste e colloqui "spontanei" ed un tema libero scritto, la cui unica stimolazione fu una foto in cui una bambina si misura l'altezza contro il muro, ed una frase dicente: "Che cosa ti suggerisce questa foto?".

I dati sulla situazione familiare sono stati raccolti tramite un questionario riempito dal genitore italiano e tramite interviste in famiglia. La trascrizione delle interviste prosegue ancora (tutte le forme verbali sono state trascritte a parte), mentre il tema attualmente non è stato analizzato.

3. La sensazione di avere un corpus eterogeneo si rafforza con la constatazione che gli alunni "più deboli", linguisticamente parlando, presentano caratteristiche L2 già notate da altri studiosi, mentre questi tratti diminuiscono negli alunni più sicuri, per poi non comparire per niente nei soggetti "migliori". Qui sotto vengono presentate alcune caratteristiche trovate negli alunni:

a) Nei ragazzi che si sentono meno sicuri nel parlare troviamo la presenza di alcuni participi passati al posto di passati prossimi, un tratto (l'unico esempio di verbo stativo è quello qui sotto) 2 – il che dovrebbe significare che il valore semantico di questi verbi, vale a dire il loro "Aktionsart", insieme al participio riferisce ad una azione perfettiva, temporalmente già conclusa (Giacalone Ramat & Banfi, 1990). Da notare però che nessun alunno presenta *soltanto* participi, al posto di passati prossimi, e che i passati prossimi in questi soggetti possono riferirsi anch'essi a verbi telici.

> (Mia, 14): **stata** non solo in Italia, ma **andata** mia parenti qui in Svezia.
> (Mia, 14): sì, **l'ho scritto** con Renzo una lettera.

b) Quei soggetti che presentano participi utilizzano a volte anche forme verbali di 3.a s. della prima coniugazione come forme "default", o "di base, non marcata" (Giacalone Ramat et al. 1990a, Berretta 1991), invece della 1.a s. o pl.. Queste forme vengono utilizzate come sovraestensioni della 1.a. s. e pl.. La loro presenza si nota soprattutto con il verbo **andare**:

> (Ana, 8): **va** da nonna. [vado]
> (Mia, 14): **Va** in città e poi **fa** il bagno. [vado, faccio]
> (Ver, 11): Forse **va a #** in Italia.

c) L'uso del passato prossimo è presente in tutti gli alunni, anche se alcuni hanno difficoltà nella scelta dell'ausiliare e nell'accordo con il soggetto, soprattutto con i verbi richiedenti l'ausiliare **essere**:

(And, 11): E poi **abbiamo andato** in Italia.
(Cla, 15): **Abbiamo stati** in Italia.
(Tin, 14): **Abbiamo stato a** Palermo a un matrimonio.

d) Gli alunni che si trovano ad un livello d'italiano "superiore" non hanno problemi con la scelta dell'ausiliare nei passati prossimi, bensì con l'accordo del participio passato:

(Giu, 8): E poi **è venuto** una strega.
(San, 12): .....**è venuto** la neve.
(Ann, 10): **Sono stato** anche in # Francia. (ragazza)

e) Gli alunni che difficilmente si distinguono dai loro coetanei italiani, presentano tuttavia a volte delle lacune lessicali, dovute al fatto che non si trovano in contatto quotidiano con il mondo italofono, e non hanno avuto accesso a certi tipi di parole.

(Giu, 13): e li **ho** # ***canotterat.*** (Sono andata in canoa)

4. I tratti L2 negli alunni da me intervistati non si presentano mai come fenomeni stabili, sempre presenti nel loro parlato (eccetto in alcuni degli alunni più "deboli"), ma piuttosto come una "mancanza di controllo" (Control failures, li chiama Yorio, 1985 [citato da Hyltenstam 1990a], che dice a proposito: "there are several cases where the same expression or pattern is used correctly in one place and incorrectly in another"). La "mancanza di controllo" indica che l'alunno manca nel controllo della grammatica in certi punti, anche se globalmente può mostrare una padronanza delle strutture grammaticali (Hyltenstam 1990a).

(1) L'età dei bambini varia da un minimo di 2 ad un massimo di 6/7 anni.
(2) Utilizzo la distinzione delle classi d'azione verbale appartenente a Bertinetto (1986).

Riferimenti bibliografici

Berretta, Monica. 1991. "Italiano e tedesco in contatto: primi risultati di una

ricerca in corso" In *Quaderni del dipartimento di linguistica e letterature comparate...* Bergamo, Università degli studi.

Bertinetto, Pier Marco. 1986. *Tempo, aspetto e azione nel verbo italiano. Il sistema dell'indicativo.* Firenze, Accademia della Crusca.

Giacalone Ramat, Anna. 1990. "Presentazione del progetto di Pavia sull'acquisizione di lingue seconde. Lo sviluppo di strutture temporali." In *La temporalità nell'acquisizione di lingue seconde.*, a cura di Bernini e Giacalone Ramat. Pavia, Franco Angeli

Giacalone Ramat, Anna e Banfi Emanuele. 1990. *The Acquisition of Temporality. A Second Language Perspective.* Da pubblicarsi in Folia Linguistica.

Hyltenstam, Kenneth. 1990a. *Non-native Features of Near-native Speakers. On the ultimate attainment of childhood L2 learners.* Da pubblicarsi negli atti del "1st Hamburg Symposium on Multilingualism".

Hyltenstam, Kenneth & Svonni Mikael. 1990. "Forskning om förstaspråksbehärskning hos samiska barn". *Rapporter om tvasprakighet 6.* Università di Stoccolma.

Meisel, Jürgen. 1989. *Principles of Universal Grammar and Strategies of Language Use: On some similarities and differences between first and second language acquisition.* Da pubblicarsi in Lynn Eubank (ed.) (1991) *Point-Counterpoint...*Amsterdam, Benjamins.

Schlyter, Suzanne. 1990. *The Weaker Language in Four Bilingual Swedish-French Children.* Da pubblicarsi negli atti della conferenza internazionale "Progression and regression in language". Botkyrka. Agosto 1990.

Yorio, C.A. 1985. *Fossilization.* Paper presentato alla "Applied Linguistics Winter Conference". New York.

Marina Chini

STRATEGIE DI ACQUISIZIONE DELLA CATEGORIA DEL GENERE GRAMMATICALE NELL'ITALIANO COME LINGUA PRIMA E COME LINGUA SECONDA

0. Nell'ultimo decennio si è incrementato il numero di lavori dedicati al confronto fra l'acquisizione della prima lingua (=AL1) e della seconda lingua (=AL2) (cfr. riferimenti in Pfaff 1987), toccando soprattutto lingue diverse dall'italiano [=it.] (l'inglese ed il tedesco; in settori specifici anche il francese, v. Stevens 1982, e lo spagnolo, v. riferimenti in Cain et al. 1987, Sanchez Sadek et al. 1976). Dapprima si è sottolineata l'"identità" dei due tipi di apprendimento (Dulay-Burt-Krashen 1982), ultimamente emergono anche le differenze (riguardo al ruolo di meccanismi innati strettamente linguistici, di strategie cognitive generali o principi di processazione ed elaborazione grammaticale, come i "principi operativi" di Slobin 1985; v. riferimenti in Clahsen 1990; per le differenze a livello neurobiologico, v. Jacobs 1988).

Fattori di tipo diverso, esterni ed interni, incidono sui processi di AL1 e di AL2: l'età, quindi il grado di sviluppo cognitivo, sociale ed affettivo dell'apprendente, le sue motivazioni, le esperienze linguistiche maturate in precedenza (per chi apprende una lingua non-prima), il tipo e la quantità dell'input, il contesto di apprendimento, ecc. (Berman 1984).

Difficoltà di comparabilità fra l'AL1 e l'AL2 sorgono anche dal fatto che spesso i dati studiati per i due tipi di apprendimento sono ottenuti con metodi diversi: per lo più con osservazioni in contesto naturale per l'AL1, anche (o solo) elicitazioni tramite test per l'AL2.

Sull'interpretazione dei risultati influisce poi non poco il quadro teorico di riferimento del ricercatore.

Nella lettura "nativista" il processo di apprendimento è visto come attualizzazione delle potenzialità di uno specifico "dispositivo di acquisizione del linguaggio", formalmente orientato, in altri termini di una "Grammatica Universale", che sarebbe disponibile nell'AL1 (Clahsen 1990), ma ev. almeno in parte anche nell'AL2 (White 1990).

Altri approcci focalizzano invece maggiormente l'aspetto cognitivo e funzionale dell'apprendimento (Bates-MacWhinney 1989 per l'AL1; v. Tomlin 1990 per l'AL2 ed i riferimenti): banalizzando, si apprende per primo ciò che è saliente nel contesto, funzionale alla comunicazione, cognitivamente meno complesso.

Nonostante le chiare divergenze fra i due suddetti paradigmi di riferimento ("nativista" e "funzionalista"), riteniamo che entrambi offrano risposte ancora carenti riguardo al modo in cui vengono acquisiti, tanto nella L1 che nella L2,

aspetti altamente formali, privi spesso di un chiaro correlato semantico e funzionale. La categoria del genere (=G), in particolar modo di quello dell'it.

1. In questa relazione ci proponiamo perciò di esaminare i punti di contatto e le differenze fra le strategie di acquisione del G dell'it. in bambini italofoni ed in ragazzi e adulti la cui L1 è ora provvista (tedesco, francese, parzialmente inglese), ora sprovvista di tale categoria (persiano).

Naturalmente perché venga acquisito il G è necessario che nella varietà di apprendimento siano presenti le parti del discorso che nella lingua bersaglio portano la marca di G: sostantivi (genere lessicale del "controllore", v. Corbett 1991), determinanti, modificatori, predicativi e participi, pronomi (genere sintattico, cioè accordo di genere del *target*, v. Corbett 1991).

Tali elementi possono avere funzionalità ed importanza diversa nelle interlingue e nella competenza linguistica infantile, quindi apparire con ordine diverso; quello che qui ci interessa non è però l'ordine di comparsa di tali forme, quanto il manifestarsi su di esse di esplicite marche di G.

2. Il *corpus* alla base del presente lavoro è stato da noi raccolto nel corso della ricerca di dottorato (Chini 1992). Sia per l'AL1 che per l'AL si tratta di dati tratti da registrazioni di conversazioni spontanee (per i bambini) o semiguidate (per l'AL2) per lo più svoltesi presso il domicilio dell'apprendente.

I risultati ottenuti ci presentano una *sostanziale differenza fra l'emergere della categoria del G nella L1 e nella L2*, accanto ad alcune *somiglianze*, soprattutto nella tipologia di alcuni errori

L'osservazione dell'apprendimento del G in bambini italofoni, seguiti personalmente o da altri (Pizzuto-Caselli i.s.; Degani 1987/88), ce lo descrive come sostanzialmente aproblematico, basato su regolarità formali e distribuzionali (corrispondenza fra certe terminazioni ed un certo genere), che pare fungano da indizi per l'individuazione della categoria (sull'importanza degli "indizi" per l'AL1, cfr. il "Competition Model" di Bates-MacWhinney 1989; per l'it. Pizzuto-Caselli-Tangorra 1991).

Quando nel parlato infantile emergono i *target* dell'accordo (art., agg., participi, ecc.), questi, pur con semplificazioni fonologiche e sovrestensioni degli allomorfi più frequenti e regolari, sono nella quasi totalità dei casi corretti dal punto di vista del G (non sempre però vi è l'allomorfo corretto, v. p.es. *uno libbo* 'un libro' A.: 2;4;19; i *dùccolo*, A.: 2;4;14). Qualche raro errore di G si ha con sostantivi con terminazione -a, ma di G m. (la Danluca '(il) Gianluca', A:., 2;10;11): da tali errori emerge la forza del criterio formale su quello semantico del sesso.

Lo stesso tipo di errori si ha anche presso apprendenti di italiano come L2, aventi L1 diverse (es. *la problema*, del francofono Henri, *la barista* per 'il bari-

sta', dell'anglofono John). Anch'essi basano la loro classificazione nominale di G essenzialmente su basi formali, su "regole chiare" (Mills 1986 per il ted. L1) o "indizi validi" (cfr. Bates-MacWhinney 1989), rispecchiando in ciò le caratteristiche del sistema di assegnazione del G tipico dell'it..

Ancora per quanto riguarda i punti in comune, osserviamo che sia nell'AL1 che nell'AL2 troviamo, fra le prime forme marcate per G, l'art. la, mentre compaiono più tardi sia il, che gli allomorfi m. gli e lo, conformemente a principi di naturalezza fonologica e di frequenza (cfr. per l'it. L1 Pizzuto-Caselli-Tangorra 1991).

Entrambi i tipi di apprendimento seguono quindi principi di naturalezza e trasparenza (cfr. il paradigma della Morfologia Naturale, per cui Dressler et al. 1987), che inducono ad evitare l'allomorfia e a sovrestendere le forme più produttive.

Si riscontrano però alcune *differenze,* p. es. per quanto riguarda l'ordine in cui compare l'accordo di G.

Mentre presso i bambini italofoni è difficile stabilire una sequenza di acquisizione per l'accordo di G e sono rarissimi gli errori di accordo, per gli apprendenti di L2 si ha una chiara *sequenzialità nella congruenza di G,* che viene acquisita in modo più graduale e difficoltoso: essa compare prima nel pronome, è relativamente precoce nell'articolo, solo in seguito si estende all'aggettivo in posizione attributiva, quindi, molto più tardi, al predicativo e al participio passato flesso.

Paiono qui pertinenti sia considerazioni basate sulla distanza sintattica del target del suo controllore (rivelatesi valide interlinguisticamente anche per altre questioni riguardanti l'accordo, v. Corbett 1979), sia considerazioni di tipo semantico-funzionale (la rilevanza concettuale e comunicativa del G nel pronome è più alta di quella del G dell'aggettivo). Ancora criteri di marcatezza valgono per spiegare un uso sovresteso, soprattutto negli aggettivi, delle forme del maschile singolare, quasi assente presso italofoni.

Se il percorso del gruppo di apprendenti dell'italiano L2, con L1 differenti contempla dunque tappe simili, la velocità di acquisizione pare però risentire notevolmente delle precedenti esperienze linguistiche, soprattutto del sistema di partenza: apprendenti aventi una L1 priva (o quasi) di G come i persianofoni o gli anglofoni denunciano una maggiore difficoltà nell'elaborazione di tale categoria rispetto a quanto avvenga per tedescofoni o per francofoni.

3. In conclusione, se il problema dell'apprendente, infante o non, pare identico (processare l'input, riconoscendone le valenze pragmatiche e le unità lessicali, quindi i morfemi grammaticali, fra cui quelli di genere, per poi costruire una grammatica che le interpreti, cfr. Johnston 1985), sembra che tale compito, per quanto concerne categorie formali come il G dell'it., venga assolto ricorrendo

solo in parte ad alcune strategie simili nell'AL1 e nell'AL2. Esse sono in entrambi i casi prevalentemente formali (utilizzo di "indizi" di G più affidabili, quali le terminazioni -o per il m. ed -a per il f.), con l'aumentare dell'età anche semantici e grammaticali (v. anche per il francese Karmiloff-Smith 1979; per lo spagnolo Cain et al. 1987).

Nell'AL1, forse perché lo strutturarsi del sistema linguistico si intreccia con la categorizzazione concettuale (v. Craig 1986 e riferimenti) e con la crescita dell'identità sessuale dell'infante (cfr. Beit-Hallahmi et al. 1974; Guiora et al. 1982), il compito di categorizzazione del lessico in generi, con il suo riflesso sintattico, risulti facilitato, più "basico".

Più che ricorrere a spiegazioni funzionali o pensare a categorie fissate a livello di una Grammatica Universale, parrebbe qui pertinente chiamare in causa per l'AL1, come fa la Berman (1984:20-22), una *precoce attenzione per i "parametri tipologici"* di *L1* (p.es. il grado di sinteticità/analiticità di una lingua; v. anche Bowerman 1985), attenzione che nell'AL2 sembra essere attivata, almeno nelle prime fasi, solo nel caso di L1 ed L2 tipologicamente vicine.

Riferimenti bibliografici

Bates Elizabeth, Brian MacWhinney. 1989. "Functionalism and the Competition Model". In Brian MacWhinney, Elizabeth Bates (eds.). *The Crosslinguistic Study of Sentence Processing.* Cambridge: Cambridge *University Press,* 3-73.

Beith-Hallahmi Benjamin et al. 1974. "Grammatical gender and gender identity development: cross-cultural and cross-lingual implications". *American Journal of Orthopsychiatry* 44 (3):424-431.

Berman Ruth A. 1984. "Cross-linguistic first language perspectives on second language acquisition research". In Roger W. Andersen (ed.). 1984. *Second languages. A Cross-linguistic Perspective.* Rowley, Mass: Newbury House, 13-36.

Bowerman Melissa. 1985. "What shapes children's grammar?" In Slobin (ed.), vol.2, 1257-1319.

Cain Jacquelin, Marcia Weber-Olsen, Rosslyn Smith. 1987."Acquisition strategies in a first and second language: are they the same?". *Journal of Child Language* 14: 333-352.

Chini Marina. 1992. *L'acquisizione del genere grammaticale in italiano L2: per un approccio comparativo.* Tesi di dottorato. Università di Pavia.

Clahsen Harald. 1990. "The comparative study of first and second language development". *Studies in Second Language Acquisition* 12/2: 135-153.

Corbett Greville G. 1979. "The agreement hierarchy". *Journal of Linguistics* 15: 203-224.

Corbett Greville G. 1991. *Gender.* Cambridge: Cambridge University Press.
Craig Colette G. (ed.) 1986. *Noun Classes and Categorization.* Amsterdam: Benjamins.
Degani F. 1987/88. *Ontogenesi del sistema verbale italiano. Studio di un caso.* Tesi di laurea. Università degli Studi di Torino.
Dressler Wolfgang U., Willi Mayerthaler, Oswald Panagl, Wolfgang Wurzel. 1987. *Leitmotifs in natural morphology,* Amsterdam: Benjamins.
Dulay Heidi, Marina Burt, Stephen Krashen. 1982. *Language Two.* Oxford: Oxford University Press [trad.it.: *La seconda lingua.* Bologna: Il Mulino, 1985].
Guiora Alexander Z. et al. 1982. "Language environment and gender identity attainment". *Language Learning* 32: 289-304.
Jacobs Bob. 1988. "Neurobiological differentiation of primary and secondary language acquisition". *Studies in Second Language Acquisition* 10: 03-337.
Johnston Judith R. 1985. "Cognitive prerequisites: The evidence from children learning English". In Slobin (ed.), vol.2, 961-1004.
Karmiloff-Smith Annette. 1979. *A Functional Approach to Child Language: A Study of Determiners and Reference.* Cambridge: Cambridge University Press.
Mills Ann E. 1986. *The Acquisition of Gender: A Study of English and German.* Berlin: Springer.
Pfaff Carol W. (ed.). 1987. *First and Second Language Acquisition Processes.* Cambridge, Mass.: Newbury House.
Pizzuto Elena, Maria Cristina Caselli (in stampa). "The acquisition of Italian Morphology: implication for models of language development". *Journal of Child language.*
Pizzuto Elena, Maria Cristina Caselli, Tonia Tangorra. 1991. *The acquisition of Italian definite articles: Insights from the study of natural languages and neural networks.* Relazione presentata alla Sixteenth Annual Boston University Conference on Language Development. Boston, Mass., 18-20 ottobre 1991.
Sanchez Sadek Carmen, Jacqueline M. Kiraithe, Hildebrando Villareal. 1976. "The acquisition of the concept of grammatical gender in monolingual and bilingual speakers of Spanish". In Frances M. Aid, Melvyn C. Resnik, Bohdan Saciuk (eds.). 1975.*Colloquium on Hispanic Linguistics,* 131-149. Washington, D.C.: Georgetown University Press.
Slobin Dan I. 1985. *"Crosslinguistic evidence for the language-making capacity".* In Slobin (ed.), vol.2, 1157-1256.
Slobin Dan 1. (ed.) 1985. The Crosslinguistic Study of Language Acquisition. 2 voll. (Vol. 1: The Data. Vol.2: Theoretical Issues). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
Stevens Florence. 1982. *Strategies for Second-Language Acquisition.* Montréal-London: Eden Press.

Tomlin Russel S. 1990. "Functionalism in second language acquisition". *Studies in Second Language Acquisition* 12/2: 155-177.
White Lydia. 1990. "Second Language Acquisition and Universal Grammar". *Studies in Second Language Acquisition* 12/2: 121-133.

Maria Catricalà – Enrico Testa

COME S'INTITOLA?
TIPOLOGIA TESTUALE E MECCANISMI DI NOMINALIZZAZIONE IN STUDENTI DI ITALIANO L2

L'intervento parte dal presupposto che il titolo, nella sua qualità di "insieme complesso" (Genette 1987: 1989, 55), è strettamente correlato alle regole di produzione dei testi e delle loro varietà.

La fase di elaborazione del titolo, in particolare, può far trasparire con evidenza alcuni elementi, tra cui importanti meccanismi di produzione semiotica, variabili e costanti delle modalità di funzionamento del codice linguistico, "norme" proprie di ogni singola lingua e caratteristiche peculiari dello status culturale del parlante (cfr. Coveri 1991).

È evidente che tali aspetti possono risaltare con maggior forza nel caso in cui a produrre titoli per testi di vario tipo, privati della loro originaria titolazione, siano apprendenti italiano L2. In tale caso, infatti, non entrano in gioco soltanto le particolarità testuali o i tratti afferenti alla dimensione socio-culturale del lettore, ma anche il rapporto con la sua lingua madre e con le successive fasi del processo di apprendimento dell'italiano.

Per acquisire i dati necessari ad avviare la ricerca, abbiamo sottoposto un campione di testi ad un primo gruppo di studenti Erasmus, che frequentano un corso intensivo di lingua italiana presso l'Università per Stranieri di Siena. Tale gruppo era costituito da 25 soggetti con le seguenti caratteristiche:

– età compresa tra i 21 e i 24 anni;
– 17 di sesso femminile e 8 di sesso maschile;
– lingua nativa: 12 spagnola, 9 olandese, 2 irlandese, 1 danese, 1 greca;
– indirizzo di questo studio universitario: 9 giurisprudenza, 8 scienze economiche, 3 filosofia, 2 Medicina, 2 scienze politiche, 1 archeologia;
– livello di conoscenza dell'italiano: collocabile, secondo i parametri della Università per Stranieri di Siena, tra l'elementare avanzato (o di "falsi principianti") e il superiore A (o "intermedio").

I testi che sono stati prescelti per la titolazione appartengono a varie tipologie. Essi, secondo il modello elaborato da Sabatini (1990, 695), si collocano su una scala che va da un grado massimo di "vincolo" a un grado minimo.

Sono stati pertanto utilizzati testi:

– "con discorso molto vincolante": tre articoli di legge (tratti dalla *Costituzione*); la descrizione di un brevetto (*"Il portafoglio a campanello"*); una ricetta di cucina (*"I gialletti"*); il testo del "foglietto illustrativo" di un medicinale (*"Lexil"*);

– "con discorso mediamente vincolante": tre articoli di giornale e (*"Ecco tutti i danni dei Pink Floyd"*; *"Se scatta la trappola del debito e dell'indotto"*; *"Bello Italiano"*); quattro definizioni di vocabolario (*autocisterna, autocritica, autopompa, corto*);

– "con discorso poco vincolante": un racconto (*"L'Acca in fuga"* di G. Rodari) e una poesia (*"Il gibbone"* di G. Caproni).

I titoli raccolti, che sono in totale 290, possono essere classificati, ovviamente, in vari modi e nella relazione orale si prospetteranno le diverse possibilità di analisi 'retorica', 'funzionale', 'testuale', 'pragmalinguistica', ecc. che si possono applicare per l'esame d'ogni tipo di "titolo-testo".

Tuttavia, nella nostra prima analisi dei dati abbiamo preferito utilizzare un parametro 'quantitativo', in base al quale i titoli sono stati distribuiti su una sorta di *continuum*, delimitato ai suoi estremi tra un polo che potremmo definire di "massima sinteticità" e un livello opposto di "massima analiticità".

Mettendo in rapporto il tipo di testo con tale parametro, risulta che sul punto di "massima sinteticità" si collocano i titoli dati alla poesia, mentre al punto estremo di "massima analiticità" si situano i titoli dei tre articoli giornalistici. Occupano il centro del *continuum* i titoli prescelti per gli articoli di legge; nella fascia intermedia tra il centro e la "massima sinteticità" si potrebbero inserire, per es., quelli per la ricetta di cucina, mentre i titoli del racconto e quelli del brevetto potrebbero comparire vicino al polo di "massima analiticità". Il materiale prodotto dagli studenti per il testo illustrativo di un medicinale e per le definizioni di vocabolario, infine, non risulta omogeneo rispetto al nostro parametro e non è, quindi, altrettanto facile individuare un unico grado del *continuum* al quale ascriverlo.

A nostro avviso tale particolarità non è del tutto casuale, ma è connessa allo scarto tra le competenze dei due gruppi di studenti con cui abbiamo lavorato.

Questi aspetti verranno approfonditi nella relazione, dove si tratteranno anche problemi relativi all'impiego di espedienti iconico-grafici (per esempio, uso della punteggiatura), di tratti morfo-sintattici (per esempio, ellissi dell'articolo, composizione e affissazione, frasi nominali) e di strutture connesse al "valore connotativo" del titolo (Genette 1987: 1989, 92).

L'intervento avrà, quindi, per obiettivo finale quello di proporre, attraverso l'elaborazione di una tipologia dei titoli, una possibile interpretazione delle strategie di nominalizzazione e di tematizzazione in rapporto alla tipologia testuale, ai processi di apprendimento dell'italiano L2 e ai fenomeni ascrivibili al meccanismo dell'interferenza con la lingua di partenza.

Primi riferimenti bibliografici:

Beaugrande, R. de – Dressler, W.U., *Introduzione alla linguistica testuale,* Bologna, Il Mulino 1984 (1a ed. Tubinga, 1981).

Berretta, Monica, *Morfologia in italiano lingua seconda,* in *Storia dell'italiano e forme dell'italianizzazione,* "Atti del XXIII Congresso Internazionale di Studi della SLI", Trento-Rovereto 18-20 maggio 1989, Roma, Bulzoni, pp. 181-201.

Caprettini, G.P.– Eugeni, R., *Il linguaggio degli inizi,* Torino, Il Segnalibro, 1989.

Casadei, Emanuela, *Contributi per una teoria del titolo. Le novelle di Federico Tozzi,* in "Lingua e stile", XV, 3-25.

Castelfranchi, C.– Devescovi, A.– Parisi, D., *Che cos'è un titolo,* in Parisi D. (a cura di) *Per una educazione linguistica razionale,* Bologna Il Mulino, 1979, pp. 95-123.

Corno, Dario, *La parola muta. Nomi, titoli, immagini nella cultura di massa,* Torino, Giappichelli, 1981.

Coveri, Lorenzo, *Problemi e bisogni linguistici e sociolinguistici degli studenti europei in Italia: un sondaggio tra studenti del progetto Erasmus,* in Mazzoleni, M.– Pavesi, M., *Italiano lingua seconda,* Milano, Franco Angeli, 1991, pp. 129-144.

D'Urso, V.– Gobbo, C., *Titolo e testo,* in Mosconi G.– D'Urso V. (a cura di), *Psicologia e retorica,* Bologna, Il Mulino, 1977.

Eco, Umberto, *Lector in fabula,* Milano, Bompiani, 1979.

Genette, Gerard, *Soglie,* Torino, Einaudi, 1989 (1a ed. Parigi 1987).

Giacalone Ramat, Anna (a cura di), *L'italiano tra le altre lingue. Strategie di acquisizione,* Bologna, Il Mulino 1988.

Hagège, Claude, *L'uomo di parole. Linguaggio e scienze umane,* Torino, Einaudi, 1989 (1. ed. Parigi 1985).

Lo Cascio, Vincenzo, *Grammatica dell'argomentare,* Firenze, La Nuova Italia, 1991.

Sabatini, Francesco, *Analisi del linguaggio giuridico. Il testo normativo in una tipologia generale dei testi,* in *Corso di studi superiori legislativi 1988-1989,* Padova, CEDAM, 1990, pp. 675-724.

Vedovelli, Massimo, *I linguaggi scientifici e la didattica dell'italiano L2,* in corso di stampa negli Atti del Convegno *Strategie linguistiche dell'informazione scientifica* (Roma 9-10 dic. 1991), a cura di T. De Mauro e M. Vedovelli, Roma, Bulzoni.

Bruno Di Biase

L'ACQUISIZIONE DELL'ITALIANO LINGUA SECONDA ALLA LUCE DELLA "PROCESSABILITY THEORY"

La relazione si propone di sottoporre a verifica la "Processability Theory" di Pienemann (in stampa) esaminandone l'applicabilità all'acquisizione dell'italiano come lingua seconda.

La "processability theory" traduce una serie di principi dell'elaborazione linguistica (*language processing principles)* nei termini della Grammatica lessicale-funzionale (LFG), ritenuta più plausibile, dal punto di vista psicologico, (si veda per es. Kaplan, R. & Bresnan, J., 1982) di altre grammatiche di matrice generativistica.

Grazie a tale operazione di mediazione psico-linguistica si è in grado di procedere alla creazione di uno strumento teorico capace di generare predizioni circa il grado di complessità del *processing* di una qualsiasi lingua seconda e quindi la sequenza secondo cui emergeranno i vari elementi nella L2 dell'apprendente.

Dedurrò da questo quadro teorico una serie di predizioni da applicare all'acquisizione dell'italiano come lingua seconda.

La relazione, che si soffermerà in particolare sulle aree dell'accordo soggetto-verbo e del modo in cui viene marcato l'oggetto, formulerà delle predizioni concernenti il grado di complessità del *processing* che deve entrare in gioco nell'acquisizione di tali elementi morfologici e sintattici. Queste predizioni ver-

ranno consequentemente vagliate in base ad un corpus derivato da conversazioni naturali con otto apprendenti di italiano come lingua seconda.

Si aggiunge così alla "spiegazione" dei fenomeni di acquisizione linguistica una dimensione teorica diversa ma, peraltro, non contraddittoria rispetto alle possibili "spiegazioni" di tipo universalistico e/o tipologico proposte in recenti studi sull'acquisizione dell'italiano appreso come lingua seconda (si veda Bernini e Giacalone-Ramat, 1990).

La raccolta dei dati presi in considerazione nella relazione in oggetto ha avuto luogo in Australia. Si tratta di apprendenti adulti di madre lingua inglese, quasi tutti in ambito universitario e pertanto esposti quasi sempre, ma non esclusivamente, all'italiano in contesti formali.

Riferimenti bibliografici

Bernini, Giuliano e Giacalone -Ramat, Anna, 1990 (a cura di), *La temporalità nell'acquisizione di lingue seconde*, Milano, Franco Angeli.

Kaplan, R. & Bresnan, J. 1982, "Lexical-functional Grammar: a Formal System for Grammatical Representation" in Bresnan, J. 1982 (ed,) The Mental Representation of Grammatical Relations" Cambridge Mass.: MIT Press.

Pienemann, Manfred, (in stampa) *Language Acquisition in the classroom*, Sydney: NLLIA/Language Acquisition Research Centre.

Pienemann, Manfred, (in stampa) *Psycholinguistic Processes in Language Acquisition*, Sydney: NLLIA/Language Acquisition Research Centre.

Alessandra Felici – Francesca Giarè – Andrea Villarini

SPAZIO LINGUISTICO, RAPPORTO ITALIANO/DIALETTO E ATTIVITÀ METALINGUISTICA NELL'APPRENDIMENTO SPONTANEO DELL'ITALIANO L2

Esporremo di seguito alcune considerazioni in merito a tre lavori svolti nel 1991/92 presso la Cattedra di Filosofia del Linguaggio del Prof. De Mauro, nella Facoltà di Lettere e Filosofia dell'Università "La Sapienza" di Roma.

Le tre ricerche si inseriscono nell'ambito degli studi sull'apprendimento spon-

taneo dell'italiano L2 da parte di immigrati stranieri adulti e prendono in considerazione tre aspetti specifici del fenomeno:

– il rapporto tra competenza linguistica e inserimento socioculturale (ricerca di Francesca Giarè);

– l'influenza del dialetto nell'apprendimento dell'italiano L2 (ricerca di Alessandra Felici);

– il rapporto tra attività metalinguistica e l'apprendimento dell'italiano L2 (ricerca Andrea Villarini).

Il primo lavoro sviluppa l'ipotesi di uno stretto rapporto tra competenza linguistica e inserimento socioculturale dell'immigrato straniero.

Lo sviluppo di una L2 può avvenire, a differenza di quanto avviene per la prima lingua, in modo discontinuo, può subire arresti apparentemente inspiegabili, o anche delle regressioni, può arrestarsi a livelli comunicativi puramente funzionali e situazioni lavorative, oppure procedere senza problemi fino a raggiungere i livelli dei parlanti nativi.

Ancora più complesso può essere l'apprendimento di una L2 quando questa si presenta in modo non uniforme. È noto infatti che in Italia si sovrappongono ed intrecciano fenomeni di variazione linguistica che vanno dall'uso di forme standardizzate a forme regionali o popolari di italiano fino ad arrivare all'uso di dialetti.

Tenendo presente questa situazione, ci sembra inadeguata l'idea che l'apprendimento spontaneo dell'italiano L2 sia solo un avvicinamento progressivo allo standard della lingua di riferimento. Ci sembra, infatti, che i problemi connessi con l'apprendimento della L2 in contesto migratorio non possano prescindere da una considerazione attenta della variazione sociolinguistica.

Il modello al quale ci siamo riferiti in questo lavoro è quello dello Spazio Linguistico (De Mauro 1980, 1987), usato per l'analisi della situazione italiana prima e della situazione sociolinguistica degli immigrati in Italia poi.

Con il modello dello Spazio Linguistico si può assegnare al parlante straniero un ruolo attivo nella configurazione del repertorio linguistico della società in cui è inserito e riconoscere la sua lingua come elemento che si è influenzato dalla configurazione linguistica della società ospite, ma anche che arricchisce lo spazio a disposizione della collettività.

La ricerca si basa sull'analisi di 13 soggetti intervistati nell'area romana. Il materiale raccolto è stato analizzato dai punti di vista dell'inserimento socioculturale e della competenza linguistica, mettendo in relazione i due elementi attraverso lo schema proposto da Gensini e Vedovelli all'interno del Glottokit, che prevede l'uso di un grafico a forma di trapezio.

La seconda ricerca vuole analizzare il ruolo delle diverse varietà dialettali nella formazione dello spazio comunicativo e linguistico dei lavoratori immigra-

ti. Il problema di quale o di quali varietà di italiano costituiscono il materiale linguistico a disposizione per l'apprendimento dell'italiano come L2 viene già affrontato, ad esempio, nelle enalisi di M. Berretta (cfr. Berretta 1986) e nelle ricerche di E. Banfi (cfr. Banfi 1986), che valutano il ruolo della dominanza di atti propri della varietà lombarda nella formazione dell'italiano semplificato di alcuni lavoratori immigrati arabofoni residenti a Milano.

La nostra ricerca vuole analizzare quale Spazio Linguistico e culturale sia a disposizione dell'immigrato che apprende spontaneamente l'italiano come L2, e come questo spazio Linguistico contribuisca ad allargare la competenza dell'immigrato di diverse varietà d'uso della lingua, riprendendo spunti di riflessione già presenti nelle analisi di M. Vedovelli (cfr. Vedovelli 1989 e 1990).

La multiforme situazione linguistica italiana ci spinge a considerare la competenza linguistica dell'immigrato seguendo il modello dello spazio linguistico (cfr. Giarè 1991), e cioè come maggiore o minore capacità dell'immigrato di muoversi all'interno del complesso spazio linquistico italiano.

Diverse ricerche (cfr. ad esempio ISFOL 1986) hanno analizzato il rapporto tra inserimento sociale e culturale in relazione alla competenza linguistica dell'italiano degli immigrati. La nostra ricerca vuole integrare questo rapporto tra inserimento sociale e culturale e competenza linguistica, con la variabile dovuta al ruolo della variazione dialettale. La ricerca consiste nell'analisi di una serie di interviste rivolte ad un campione omogeneo di immigrati in tre diverse aree geografiche e linguistiche, l'una con uno spazio linguistico maggiormente orientato verso uno standard di lingua unitario, le altre invece con uno spazio linguistico caratterizzato dalla presenza di una varietà dialettale. Per il primo caso, è stata scelta la città di Roma, per il secondo i centri di Vobarno, in provincia di Brescia, e di Fondi, in provincia di Latina.

Le interviste si articolano in tre momenti diversi: un primo comprende un questionario sociolinguistico e una serie di prove strutturate; un secondo momento comprende un ampio spazio di conversazione libera, guidata da una scaletta di argomenti, per ottenere materiale di analisi relativamente alla produzione parlata; infine, un terzo momento comprende prove specifiche sulla conoscenza del dialetto della zona di residenza dell'informante.

L'analisi dei dati ricavabili dalle prove linguistiche e dalle caratteristiche della produzione parlata mette in relazione socioculturale dell'immigrato informante con la sua competenza linguistica, considerando le varietà di italiano presenti nello spazio linguistico a sua disposizione.

La tesi che cercheremo di sviluppare in quest'ultima parte, con l'aiuto di dati empirici che discuteremo, è relativa alla capacità che l'apprendimento spontaneo ha di attivare una serie di riflessioni a carattere metalinguistico che influenzano fortemente il processo di acquisizione della L2.

Seguendo Vedovelli (1991) si è cercato di prendere in considerazione ciò

che avviene a livello metalinguistico nel parlante-apprendente, convinti che questo lavoro cosciente sia molto più ampio di quanto non appaia a prima vista. Oltre alla semplice percezione del miglioramento nel processo di apprendimento, questo contribuisce infatti alla formazione di idee e stereotipi sulla lingua obiettivo fino alla vera e propria analisi delle strutture grammaticali. A questo livello cognitivo si colloca anche tutto quel bagaglio di conoscenze metalinguistiche elaborate già nel momento di acquisizione della propria L1.

Nell'apprendimento della L2 è stato ben definito da Berthoud (1982), vengono a trovarsi, quindi, due dimensioni: quella cognitiva e quella centrata sull'aspetto sociale, ovvero la consapevolezza del proprio livello di interlingua all'interno del contesto sociale.

Quindi l'ulteriore contributo dell'attività metalinguistica è quello di favorire la costituzione dell'identità del migrante nel contesto sociale del paese ospite.

Nella prospettiva delle problematiche che abbiamo qui accennato si collocano i dati che presentiamo. Questi ci sembrano confermare l'idea dell'ampiezza e della complessità dell'attività metalinguistica in chi apprende l'italiano L2 in modo non guidato sin dai primi momenti. I dati qui presentati sono relativi alle prove eseguite da un gruppo di immigrati di area romana e fondiana.

La rilevazione dei dati cerca di mettere in relazione la varietà di apprendimento che identifica l'immigrato con la configurazione della sua attività/capacità metalinguistica. La varietà di apprendimento è stata rilevata mediante le prove del GlottoKit (nella versione elaborata per immigrati stranieri anche in collegamento con le analoghe ricerche promosse dalla Scuola di Lingua e Cultura Italiana per Stranieri di Siena); la capacità metalinguistica è stata rilevata con un'intervista guidata e con prove specifiche.

Particolare cura abbiamo dedicato all'elaborazione dell'intervista nell'intento di sollecitare continuamente nell'informante l'attività metalinguistica con riflessioni e giudizi sul proprio livello di lingua, sulle difficoltà incontrate nell'apprendere, sulle differenze o somiglianze con la propria L1.

BIBLIOGRAFIA DI RIFERIMENTO

Banfi E. 1986, *L'italiano degli altri,* in "Italiano e oltre", n. 5 pp. 231-234

Bernini G. e Giacalone Ramat A. (a cura di) 1990, *La temporalità nell'acquisizione di lingue seconde,* Milano, F. Angeli 1990

Berretta M. 1986, *Formazione di parola, derivazione zero e varietà di apprendimento dell'italiano lingua seconda,* in "Rivista Italiana di Dialettologia", X, 1986

Berthoud A. – C. 1982, *Activité métalinguistigue et acquisition d'une langue seconde,* Berne – Francfort/M.: Peter Lang

De Mauro T. 1980, *Guida all'uso delle parole,* Roma, Editori Riuniti 1980

De Mauro T. 1987, *Storia linguistica dell'Italia unita,* Bari, Laterza 1987

De Renzo F. 1991, *La rilevazione dei livelli di partenza,* in "ABCgil" n. 2, 2 pp. 11-14

Dittmar N. 1978, *Manuale di sociolinguistica,* Bari, Laterza 1978

Gensini S. e Vedovelli M. 1981, *Teoria e pratica del GlottoKit, una carta d'identità per l'educazione linguistica,* Milano, F. Angeli 1981

Giacalone Ramat A. 1986, *L'apprendimento spontaneo di una seconda lingua,* Bologna, Il Mulino 1986

Giacalone Ramat A. 1988, *L'italiano tra le altre lingue: strategie di acquisizione,* Bologna Il Mulino1988

Giarè F. 1991, *Spazio Linguistico e apprendimento spontaneo della L2,* Università "La Sapienza", Roma 1991

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

ISFOL 1986, *Migrazione straniera nell'area romana. Mercato del lavoro, aspetti linguistici e formativi,* Milano, F. Angeli 1986

Vedovelli M. 1989, *Gli immigrati stranieri in Italia: note sociolinguistiche,* in "Studi Emigrazione" 93, marzo 1989 pp. 68-94

Vedovelli M. 1990, *La percezione della standardizzazione nell'apprendimento naturale dell'italiano L2,* in Banfi E. e Cordin P. (a cura di) 1990. *Storia dell'italiano e forme dell'italianizzazione,* Atti del Convegno SLI Trento 1989, Roma, Bulzoni 1990

Vedovelli M. 1990, *Competenza metalinguistica e formazione del sistema temporale dell'italiano L2,* in Bernini G. e Giacalone Ramat A. 1990

Vedovelli M. 1991, *Attività metalinguistica e apprendimento spontaneo dell'italiano L2,* in Giunchi P. (a cura di) 1991

Massimo Vedovelli – Luigi Fontani – Claudia Guerrini – Fausto Porcelli

SISTEMI INFORMATIZZATI DI DEFINIZIONE DELLE VARIETÀ DI APPRENDIMENTO SPONTANEO DELL'ITALIANO IN CONTESTO MIGRATORIO

1. OBIETTIVI DELLA RICERCA

L'obiettivo della relazione è di presentare un programma informatizzato per l'individuazione delle capacità di ingresso a corsi di lingua diretti a immigrati stranieri in Italia che abbiano già sviluppato livelli di apprendimento spontaneo della lingua italiana.

Come è noto, il fenomeno dell'immigrazione straniera in Italia pone in evidenza i problemi derivanti dall'apprendimento della L2 in contesto naturale: i diversi gruppi di ricerca operanti in Italia, pur spesso adoperando modelli teorici di riferimento diversi, operano il tentativo di definire i tratti comuni che caratterizzano le diverse varietà di apprendimento naturale dell'italiano L2: il piano strettamente linguistico viene esaminato nei suoi legami con la dimensione sociolinguistica, psicolinguistica, cognitiva.

2. MODELLI LIGUISTICI DEL PROGRAMMA

Il tentativo di delineare le caratteristiche dei processi di apprendimento naturale che si svolgono entro lo spazio linguistico italiano sembra condizione necessaria per impostare interventi didattici che tengano conto dei riflessi cognitivi, psicolinguistici, sociolinguistici che hanno l'apprendimento spontaneo e i livelli di italiano L2 acquisiti secondo tale struttura. Gli interventi formativi sembrano muoversi, attualmente, entro un quadro istituzionale e programmatico ancora poco definito; a tale frammentarietà va aggiunta la difficoltà di individuare un paradigma glottodidattico specifico per l'insegnamento dell'italiano L2 in contesto migratorio. I motivi di tale difficoltà stanno, a nostro avviso, almeno nei seguenti elementi:

a. incapacità di riconoscere una specificità psico e sociolinguistica all'insegnamento linguistico formale rivolto a migranti: tale specificità non viene colta quando si applichino ai migranti modelli e metodi elaborati per la didattica rivolta ai tradizionali e generici pubblici dell'italiano L2;

b. mancanza di strumenti (sul piano della teoria scientifica di linguistica e della glottodidattica) per consentire l'impostazione di interventi didattici in grado di inserirsi sui livelli linguistici appresi spontaneamente dai migranti.

Uno dei più caratteristici elementi dell'apprendimento spontaneo della L2 è

rappresentato dai processi di fossilizzazione e dai loro esiti, che si ripercuotono immediatamente sulle caratteristiche degli interventi di insegnamento linguistico definendone le condizioni di possibilità. L'esito positivo degli interventi dipende, infatti, largamente dalla capacità di rimuovere le fossilizzazioni, le quali, peraltro, appaiono fortemente dipendenti dall'input linguistico dell'apprendimento naturale e, di conseguenza, dalle condizioni socioculturali in cui questo si struttura. Inoltre, le fossilizzazioni si possono presentare sia in forma `puntuale', sia, più frequentemente, come collegate in modo sistematico fra loro; a ciò si aggiunga che l'uso metaforico del termine fossilizzazione non deve far sovrapporre l'idea di processo di progressivo indebolimento o di non sviluppo di un tratto linguistico, con il risultato finale di tale processo, risultato che proprio per i suoi tratti di non dinamicità può essere definito cristallizzazione.

In sede didattica appare difficile, pertanto, bloccare i processi di fossilizzazione e ridinamicizzare le cristallizzazioni, a meno che non siano date almeno le seguenti condizioni:

i. capacità di riconoscimento dei tratti socioculturali del contesto di insegnamento formale (in relazione al peso socioculturale che tale contesto può avere rispetto alle condizioni extradidattiche di apprendimento);
ii. capacità di riconoscimento delle caratteristiche delle varietà di apprendimento spontaneo di cui sono portatori i migranti inseriti nei contesti formali di insegnamento.

Queste due condizioni rimandano alla possibilità di utilizzare, nella programmazione degli interventi didattici, gli strumenti di rilevazione sociolinguistica delle varietà di apprendimento per poter impostare una programmazione degli interventi effettivamente rispondente alle necessità e condizioni degli apprendenti.

Negli interventi sperimentali di alfabetizzazione comunicativa in italiano L2 promossi dall'Università per Stranieri di Siena negli anni 1991-92 sono stati sperimentati strumenti di rilevazione delle varietà di apprendimento spontaneo basati sul glotto-kit in una sua versione specificamente elaborata a tale fine (v. De Renzo 1991, Giarè 1991, Vedovelli 1991). Per l'elaborazione dei risultati è stato progettato un sistema automatico di peso dei fattori socioculturali sui processi di apprendimento e di definizione delle varietà di acquisizione naturale: per tale programma è stato preso a riferimento un modello `a trapezio' di graficizzazione della condizione individuale e del gruppo-classe. Il modello consente di individuare relazionalmente la posizione del parlante su un asse verticale (costitutivo della complessità crescente delle varietà linguistiche di apprendimento) e su un asse orizzontale che indica la capacità del contesto

extralinguistico di facilitare o ostacolare probabilisticamente lo sviluppo delle varietà di apprendimento, ovvero la possibilità di passaggio a varietà più elaborate. Il programma ha elementi di affinità con il programma COALA (Computer-aided Linguistic Analysis) elaborato presso il LARC (Language Acquisition Research Centre) di Sydney (v. Pienemann 1990).

La relazione presenterà in dettaglio la struttura del glotto-kit per immigrati stranieri, le strategie di collegamento fra dati linguistici e extralinguistici adottate, i criteri di peso statistico delle variabili, le procedure informatizzate del programma e le sue possibilità di utilizzazione sia a fini didattici che di ricerca sociolinguistica.

3. IL PROGRAMMA PEGS

IL PEGS (Programma Elettronico Glotto-Kit Stranieri) è una procedura computerizzata operante su Pc MS/DOS compatibili.

Questa procedura si prefigge lo scopo di mettere a disposizione degli addetti ai lavori uno strumento di facile uso e di estrema flessibilità per trattare automaticamente i dati rilevati da questionari cartacei compilati da studenti immigrati stranieri e relative prove pratiche di conoscenza della lingua italiana (glotto-Kit).

Come risultato si ottengono archivi contenenti i dati dei questionari e quelli del glotto-Kit, loro sintesi matematiche, grafici di competenza linguistica ed inserimento socio-culturale.

La procedura è composta di tre blocchi logici:
a) – QUESTIONARIO
b) – GLOTTO-KIT
c) – GRAFICAZIONE DEI RISULTATI

I programmi sono scritti nel linguaggio di programmazione CLIPPER sotto MS/DOS 5.0 su OLIVETTI PC PRO SX 20 con scheda video VGA e monitor a colori.

3.1 QUESTIONARIO

Ogni studente provvede alla compilazione di un questionario opportunamente predisposto e contenente una serie di documenti personali circa la condizione socioculturale.

La struttura del questionario è memorizzata su opportuni files contenenti le domande, le relative risposte, le coordinate del video dove queste informazioni dovranno essere visualizzate, pesi statistici ecc. .

Questo tipo di organizzazione ci permette una grande flessibilità nella definizione e modifica del questionario stesso.

La registrazione dei dati del questionario cartaceo può essere effettuata anche da personale non esperto nell'uso di strumenti informatici, dal momento che particolare attenzione è stata rivolta all'interfaccia uomo-macchina. Difatti, per ogni domanda, il sistema propone una finestra di "help" contenente tutte le possibili risposte e dalla quale, attraverso una barra evidenziatrice scorrevole, si attinge il dato da registrare.

Questo, oltre ad una chiara ed esauriente informazione, evita l'immissione di dati non previsti, riducendo di molto la possibilità di errore.

Tutte le risposte vengono memorizzate sul record questionario relativo allo studente.

Al termine, applicando un apposito algoritmo statistico-matematico, si ottiene un valore di sintesi del questionario (VSQ) che ci rappresenterà l'inserimento socio-culturale di quello studente.

3.2 GLOTTO-KIT

Ogni allievo viene sottoposto ad una serie di prove linguistiche, ad ognuna di esse viene assegnato un punteggio (VGK) che, opportunamente pesato e percentualizzato, viene memorizzato nel record dello studente in forma di unico valore risultante da una opportuna formula matematica.

Più prove possono essere ripetute durante il corso per tutti o parte degli studenti.

Questi ulteriori valori saranno a loro volta memorizzati e costituiranno l'evoluzione temporale del percorso cognitivo dell'allievo stesso (VGKi,VGK1,VGK2,.....,VGKf).

3.3 GRAFICAZIONE DEI RISULTATI

Una volta completati e registrati sia i questionari che le prove pratiche, si può passare alla fase di graficazione dei risultati.

Si tratta in pratica di riportare su assi cartesiani (modello a "trapezio") le coordinate corrispondenti ad ogni allievo.

Ogni punto, e quindi ogni allievo, è contraddistinto da una lettera dell'alfabeto: minuscola per indicare il posizionamento relativo ai valori iniziali e maiuscola per indicare quelli intermedi e finali.

Si costituisce così sullo schermo e con possibilità di stampe il trapezio di competenza linguistica e socioculturale.

Detto trapezio riporta in ascissa i valori di sintesi dei questionari (VSQ) ed in ordinata il punteggio ottenuto dal glotto-Kit (VGK).

Ogni studente è così rappresentato, sul piano cartesiano, da un punto pi di coordinate (VSQi;VGKi) indicante la posizione iniziale e da un punto Pf di coordinate (VSQf;VGKf) indicante la posizione intermedia o finale.

Riferimenti bibliografici

Manfred Pienemann, 1990, *LARC – Research Projects 1990,* Larc, Sydney, 1990.

Francesco De Renzo, 1991, "La rilevazione dei livelli di partenza", ProteoAbc-gil, 2, 1991.

Francesca Giarè, 1991, *Condizioni sociolinguistiche dell'immigrazione straniera a Roma,* tesi di laurea non pubblicata, discussa nel novembre presso l'Università di Roma "La Sapienza".

Massimo Vedovelli, 1991, "L'immigrazione straniera in Italia: note fra sociolinguistica e educazione linguistica", SILTA, 3, 1991.

CILIPPER, 1987, NANTUCKET, Los Angeles

Rick Spenser, 1989, *Programmare in Clipper,* McGRAW-HILL

Feruccio Busca, Domenico Rohzitti, 1990, *Clipper Power,* MicroBusinness Italiana s.r.l.

Divid R. Alison, 1988, *Selecting Multiple Items With ACHOISE(),* Nantucket News, Los Angeles, 1988

Martin Stegu – Eva Lavric – Fiorenza Fischer

LINGUAGGIO SETTORIALE E ANALISI DEGLI ERRORI

Il lavoro qui proposto intende fornire un contributo alla chiarificazione del rapporto intercorrente tra analisi degli errori e linguaggio settoriale. Prima di trattare in una parte empirica gli errori tipici che compaiono nei lavori scritti di studenti germanofoni nello studio del linguaggio settoriale economico italiano, non si può fare a meno di accennare ad alcune riflessioni preliminari di carattere teorico sulle possibili interrelazioni tra i due campi di cui sopra.

Quando si pongono in relazione tra di loro la linguistica dei linguaggi settoriali e l'analisi degli errori, occorre rilevare che non si tratta di due sottodiscipline, i cui campi sono ben definiti e comunemente accettati. Quindi il problema non consiste solamente in una loro adeguata combinazione, ma ci si deve anche porre di fronte alle questioni di fondo ancora aperte di entrambi questi campi d'analisi: fino ad oggi non è ancora definito chiaramente che cosa sia un linguaggio settoriale, in particolar modo per quanto riguarda la sua delimitabilità rispetto alla lingua comune e, d'altra parte, anche il concetto di errore non è ancora pacificamente accettato, soprattutto nelle sue implicazioni relative alla valutazione.

In un primo approccio intuitivo alla complessa questione dell'errore nel linguaggio settoriale ("fachsprachlicher Fehler"), si potrebbe pensare di verificare l'ipotesi se esso si differenzi essenzialmente dall'errore nella lingua comune. Se si applica una classificazione secondo criteri linguistici in errori di carattere morfologico, sintattico, semantico-lessicale e pragmatico-testuale, si potrà rilevare che questo non è il caso. Qualsiasi definizione si adotti per errore e per *Fachsprache,* ogni errore prodotto in 'testi settoriali' da discenti della lingua italiana può essere senza dubbio attribuito a una delle categorie sopraelencate. Scambi di genere e di suffisso, sintassi verbale sbagliata, *faux amis,* scelta inadeguata del registro – per citare solo alcuni esempi -, si presentano tanto nell'ambito della lingua comune quanto in quello del linguaggio settoriale. Molti studenti avranno le stesse difficoltà in entrambi: se qualcuno ha dei problemi per esempio con il congiuntivo, questi si manifesteranno sia in testi in lingua comune che 'in testi settoriali'.

Tenendo presente questo risultato, da un punto di vista di linguistico generale si potrebbe allora rinunciare a una categoria specifica di *fachsprachlicher Fehler.* Al contrario, questo dato di fatto potrebbe fornire un contributo alla teoria stessa dei linguaggi settoriali, costituendo un ulteriore argomento a favore dell'impossibilità di operare una netta divisione tra lingua comune e lingue speciali, trattandosi di un unico continuum: 'la lingua'. Ma, sebbene lingua comune e lingue speciali nella loro 'essenza' non siano nettamente separabili, la pratica corrente dell'insegnamento segue il principio della distinguibilità, anzi forse la crea essa stessa: normalmente infatti l'insegnamento all'inizio è orientato sulla lingua comune, mentre più tardi viene indirizzato sempre più verso i linguaggi speciali, in particolar modo in corsi di preparazione professionale. A questa ultima categoria appartengono la maggior parte dei corsi di lingua, tra cui anche quelli di italiano, tenuti all'Università di economia (Wirtschaftsuniversität) di Vienna. In questo caso l'aspetto settoriale costituisce la parte nuova, sconosciuta, imparata in una fase successiva e si trova pertanto al centro dell'attenzione per quanto riguarda le strategie per evitare gli errori.

Le analisi che seguono si basano su esperienze di insegnamento pratiche da noi effettuate, anche se in linea di principio si può pensare a una estensione a altre situazioni didattiche simili. Nel nostro lavoro si dovrebbe in primo luogo esaminare quali tipi di errori si presentano con particolare frquenza in studenti del linguaggio economico italiano, senza trarne la conclusione che errori analoghi non compaiano sia nell'insegnamento della lingua comune che in quello di altri linguaggi speciali. Da ricerche svolte precedentemente nel nostro Istituto è emerso che esiste un parallelismo in certi errori anche in francese e in spagnolo a causa delle affinità strutturali delle lingue romanze (per esempio le formazioni riflessive ital. **diminuirsi,* franc. **se diminuer,* spagn. **disminuirse* al posto di *diminuire, diminuer, disminuir).*

Nell'Università di economia di Vienna naturalmente non viene insegnato 'il linguaggio economico italiano' nella sua totalità (indipendentemente dalla questione se una tale entità esista o meno), ma si orienta l'insegnamento su tipi specifici di profili testuali, che hanno un rapporto con l'economia, sia che vengano usati nella vita economica (per esempio corrispondenza commerciale) sia che trattino temi economici (per esemio riassunti di articoli giornalistici). Proprio per questi tipi di testi, che sono relativamente facili da riconoscere e delimitare, può essere utile trattare in modo specifico particolarità linguistiche e relative fonti di errori. Prendiamo l'esempio del campo 'aumentare/diminuire (dei prezzi, delle percentuali ecc.)': partendo dall'aspetto terminologico ossia semantico-lessicale si possono contemporaneamente considerare tutti i problemi che sono correlati di tipo morfologico, sintattico e pragmatico senza che la categorizzazione linguistica usuale venga applicata in modo implicito o esplicito.

Una delle particolarità dell'insegnamento dei linguaggi settoriali – per lo meno a livello universitario – è il fatto che i discenti sono già adulti e dispongono già di conoscenze di base della lingua comune e pertanto possono essere confrontati in maniera esplicita con considerazioni di analisi degli errori per evitare in tal modo con maggior efficenza e 'economia' sbagli potenziali.

Per quanto riguarda la problematica della valutazione, probabilmente errori in testi specialistici sono da valutare in modo diverso rispetto a quelli in testi di lingua comune. Per esempio, lo scambio o l'uso errato di termini tecnici standardizzati può condurre a sanzioni più gravi nella prassi comunicativa a paragone di certi errori superficiali di grammatica (o anche di sbagli lessicali nella lingua comune) e pertanto occorrerebbe tenerne conto anche nell'ambito della valutazione.

A conclusione di queste riflessioni di carattere teorico si può affermare che nell'apprendimento di un linguaggio settoriale straniero in linea di principio non si presentano altri errori di tipo nuovo rispetto all'insegnamento usuale di lingue straniere, ma che il modo in cui vengono trattati e la loro importanza relativa possono essere diversi a seconda del tipo di testo.

Nella parte empirica del contributo si intende utilizzare le evidenze emerse dall'analisi degli errori per vedere in quale misura la tipologia 'linguistica' degli stessi correntemente usata alla quale si è fatto cenno sopra sia adeguata a classificare tutto l'insieme delle performance sbagliate che si registrano nella pratica della nostra attività didattica.

Successivamente, tentando di risalire alle cause degli errori (tra le quali accanto all'ipercorrettismo e all'estensione indebita di regole, le diverse forme di interferenza appaiono senz'altro al primo posto) si cerca di chiarire in quale misura l'affinità e/o la diversità delle strutture linguistiche della L1 e della L2 (eventualmente di una L3) in parlanti/scriventi germanofoni, siano alla base di errori come *il consumente italiano degli anni '90, la situazione economica si è improvvisamente cambiata o le due aziende hanno recentemente fusionato oppure per quanto riguarda la disoccupazione l'aumento delle rate mostra che...* Inoltre si presterà particolare attenzione a un fenomeno di interferenza intralinguale che si traduce nella creazione di sintagmi inusuali del tipo *le tasse in tensione o flessione delle imposte* secondo i modelli *prezzi in tensione e flessione dei prezzi.*

Infine si toccheranno i problemi ai quali conduce l'interferenza (in questo caso: interlinguale) in un senso molto lato, laddove il linguaggio settoriale economico italiano e quello tedesco si differenziano più profondamente, come ad esempio nell'uso della metafora e dell'eufemismo.

Concludendo infine dall'esame di questi e altri esempi, si cercherà di verificare in quale misura le premesse teoriche iniziali sul rapporto tra errore nella lingua comune e errore nel linguaggio settoriale risultino confermate o debbano invece essere riviste.

Wanda D'Addio Colosimo

LE PROVE PRODUTTIVE E SEMI-PRODUTTIVE NELL'AMBITO DEL PROGETTO DI CERTIFICAZIONE DELLA COMPETENZA GENERALE IN ITALIANO COME L2.

Scopo di questa relazione è di analizzare il ruolo e le funzioni delle prove

produttive (per es. la composizione) e semi-produttive (completamento di frasi 'a destra' su traccia sintattica, dialogo 'aperto', etc..) nel quadro della realizzazione del progetto di verifica della competenza generale in italiano come L2, elaborato dal Dipartimento di Scienze del Linguaggio dell'Università di Roma 'La Sapienza' su incarico del Ministero della Pubblica Istruzione (Direzione Generale degli Scambi Culturali con l'Estero) e del Ministero degli Affari Esteri (Direzione Generale per le Relazioni Culturali). La relazione si basa sulle ipotesi teorico-metodologiche che hanno guidato l'elaborazione delle prove e il loro riscontro con la vasta sperimentazione compiuta in quattro diversi paesi europei (Spagna, Francia, Austria, Iralanda). È opportuno a questo punto precisare che per 'competenza generale' si intende qui la capacità di usare una lingua agli scopi per cui essa viene normalmente usata dai parlanti di quella lingua. È un concetto analogo a quello inglese di proficiency e quindi non ha alcun riferimento alla distinzione chomskiana tra competenza e esecuzione. La tesi fondamentale che sarà qui sostenuta è che tali prove, di tipo 'integrativo' e 'globale', sono più atte a saggiare, oltre quelle testuali e di discorso, anche le competenze linguistiche 'fini' la cui verifica invece la prassi corrente affida a prove 'microlinguistiche', articolate in 'elementi discreti'. È quanto del resto è risultato dalla sperimentazione.

Alla prevedibile obiezione che con tali prove non si possono stabilire a priori gli elementi linguistici da verificare in quanto la loro 'produttività' è necessariamente correlata con la loro 'imprevedibilità' (con il relativo problema della 'standardizzazione') si può opporre un 'criterio testuale' nel senso che, se si opera su testi (naturalmente autentici), la tipologia di tali testi, ed i generi che in essi sono rappresentati, comportano degli sviluppi retorici abbastanza prevedibili, con determinate conseguenze nell'uso linguistico. Dimostreremo infatti che in un testo di tipo narrativo emergerà la capacità di usare i tempi secondo una data organizzazione sequenziale, così come in genere di tipo 'esplicativo' come quello in cui si chiede di spiegare l'umorismo o l'ironia (di un testo linguistico/iconico, per es. una vignetta) occorre una buona capacità di intessere un discorso ricco di nessi subordianti (causa/effetto, etc.). Si sosterrà con esempi tratti dalla sperimentazione che prova come la composizione verificano quel che è veramente acquisito evitando il rischio del 'tirare a indovinare', tipico dei test microlinguistici basati sul criterio giusto/sbagliato. Inoltre l'uso di una forma corretta può nello stesso testo, essere un'unica occorrenza seguita da altre forme errate.

Saranno inoltre rilevati gli altri aspetti positivi di tali prove che risiedono:

a) nella più sicura verifica della competenza lessicale che non può essere misurata se non in contesto (come accade, dal lato ricettivo, nelle prove di lettura), b) nella possibilità di verificare competenze sociolinguistiche, soprattutto per quanto riguarda la routines e la capacità di usarle appropriatamente al genere

testuale e alla situazione di discorso; c) nella verifica della competenza testuale per quanto riguarda le condizioni di coerenza nello sviluppo del discorso.

Al linguista applicato tali prove rivelano inoltre, sul piano contrastivo; a) il ruolo delle diversità tipologiche tra l'italiano e la lingua madre di chi lo apprende come L2. Esistono infatti variazioni interessanti negli 'errori' di studenti di lingue madri diverse; b) l'influenza – innegabile e dimostrabile – di alcuni aspetti della lingua materna sull'italiano come lingua obiettivo, specialmente a livello lessicale, pragmatico/sociolinguistico e retorico.

Saranno inoltre brevemente illustrati e commentati i criteri di valutazione che saranno necessariamente semi-oggettivi e 'soggettivi', come richiede il grado di produttività di questa prova, con la griglia e i parametri valutativi prescelti.

Serena Ambroso

ANALISI DEI DATI RICAVATI DALLA SPERIMENTAZIONE DEL CERTIFICATO DI COMPETENZA GENERALE IN ITALIANO COME L2: CORRELAZIONE FRA LE PROVE RICETTIVE

I dati ricavati dalla sperimentazione dei due pacchetti di prove (I e II livello) per la Certificazione della competenza generale in italiano, elaborate dal Dipartimento di Scienze del Linguaggio dell'Università di Roma "La Sapienza" L2, hanno fornito la base per questo studio.

Lo studio prevede due obiettivi distinti:

a. osservare le correlazioni fra le prove all'interno di uno stesso livello in base a tutti i dati ottenuti, senza alcuna considerazione della lingua madre dei candidati,
b. osservare correlazioni più alte fra i dati ricavati dalle prove di ispanofoni e francofoni rispetto a quelli anglofoni e germanofoni.

Si considereranno in particolare le prove ricettive. La scelta è dettata da una serie di motivi:

1. Sia la prova di ascolto che quella di lettura sono state costruite su una dimensione 'testuale' vale a dire che si richiede al candidato di comprendere il messaggio nella sua globalità. Si è evitato di porre domande la cui risposta dipenda dalla comprensione di un unico elemento lessicale (la competenza lessicale viene saggiata in una sezione apposita nella prova di lettura e nel 'cloze' in quella di competenza linguistica vera e propria, Usi e forme dell'italiano). Infine, in tutti e due i casi i testi prescelti sono autentici e di tipo testuale variato.

2. Entrambe le prove esigono processi di comprensione in parte analoghi: sia per il carattere dei testi scelti che per quello dei quesiti posti: vengono privilegiati i quesiti di carattere inferenziale.
3. Le due prove sono organizzate come test oggettivi (risposte *a scelta multipla* o del tipo *vero/falso*), vale a dire non c'è margine discrezionale nella correzione in quanto prevedono risposte a esito obbligato: i dati forniti sono perciò attendibili.

Dal momento che la prova di lettura è articolata in due diverse sezioni (una di comprensione vera e propria e una per verificare la competenza lessicale in contesto) mentre quella di ascolto, per ovvi motivi, prevede solo quesiti per misurare la comprensione del messaggio, ai fini di questo studio saranno presi in considerazione i dati ricavati dai quesiti con risposta a scelta multipla, cioè solo quelli che sono finalizzati a saggiare la comprensione vera e propria.

I dati ricavati dai quesiti rivolti a verificare la competenza lessicale saranno utilizzati come gruppo di quesiti di controllo. Si ipotizza infatti che la comprensione degli elementi lessicali sia importante nel processo di comprensione di un testo, ma che questa dipenda anche da fattori di carattere 'testuale'.

Giovanna Massariello Merzagora

RIFLESSIONI SU ELICITAZIONE E COMPARABILITÀ DEI DATI NELLE INCHIESTE PER LO STUDIO DI APPRENDENTI L'ITALIANO L2.

1. Le riflessioni emergono dalla considerazione complessiva di inchieste svolte nell'ambito del progetto 40% coordinato da A. Giacalone Ramat presso l'Università di Pavia: desiderano portare un primo contributo agli obiettivi già auspicati di "definizione di un profilo di ciascun apprendente che permetta di far emergere meglio le caratteristiche linguistiche dei percorsi individuali e di formulare ipotesi sul peso di fattori extralinguistici" e la possibilità conseguente di una comparazione tra "percorsi di apprendimento di parlanti con diverso background linguistico". Tale possibilità ci sembra possa emergere dalla collocazione e dalla relativizzazione dei dati raccolti entro un'accurata griglia descrittiva: essa può essere costruita 'a posteriori' sulla base di una riconsiderazione 'interna' al materiale stesso raccolto e strutturata comunque dalla discussione attorno ai fattori che condizionano l'acquisizione della L2.
2. Le considerazioni riguardano l'insieme di apprendenti intervistati a partire dal 1986, confluiti nel corpus in seguito a un campionamento 'casuale', ma unificati dalla situazione di apprendimento dell'italiano.

Assunta come parametro distintivo la L1, possiamo distinguere:

a) due apprendenti sinofoni (W. e F.) rispettivamente di trentotto e ventuno

anni occupati nella ristorazione, intervistati a Milano nel contesto dei corsi di insegnamento dell'italiano organizzati dal Comune;
b) una classe di tunisini apprendenti l'italiano presso l'Istituto di cultura Italiana a Tunisi
c) una filippina (A.) di venticinque anni, collaboratrice domestica
d) una statunitense (K.) di ventotto anni, baby-sitter in Italia.

Si è consapevoli che nel caso b) l'italiano potrebbe essere considerato lingua straniera piuttosto che L2 (lingua usata per comunicare nel paese in cui è appresa). Tuttavia è stato osservato che "seconda lingua" (=L2) può servire come concetto sovraordinato in opposizione a "prima lingua" (=L1) per indicare qualsiasi lingua non appresa come L1" (A. Giacalone Ramat:1986). Ancor più legittimo e congruente ci sembra l'inserimento degli apprendenti tunisini entro l'insieme degli apprendenti L2, poiché per essi è generalizzato il forte input, attraverso il canale televisivo. L'approdo al corso d'italiano avviene dopo che gli studenti hanno già sviluppato un apprendimento dell'italiano comparabile a quello raggiunto in situazione di apprendimento spontaneo.

3. I modi dell'elicitazione.

La tipologia della opposizioni contestuali più significative ci sembra essere la seguente:
a) contesto scolastico vs. contesto extrascolastico: la raccolta del materiale linguistico è avvenuta in due contesti fondamentalmente diversi, una struttura scolastica (tunisini e cinesi) da un lato, e un ambito extrascolatico (K. e A.) dall'altro.
b) apprendimento guidato vs. apprendimento spontaneo: l'apprendimento dell'italiano di cinesi e tunisini è guidato, mentre per K. (audidatta in una prima fase) è iniziato nel contesto scolastico contemporaneamente alla raccolta dei dati da parte nostra.
c) interazione tra intervistatore ed intervistato di tipo individuale vs. interazione di tipo asimmetrico tra intervistatore e gruppo di apprendenti: l'interazione individuale ha coinvolto l'intervistatore e prevalentemente un singolo apprendente per quanto riguarda la raccolta di materiale presso i cinesi e gli informanti A. e K. Nel caso degli apprendenti tunisini, il coinvolgimento è stato globale e più articolato.
d) produzione finalizzata (uso di strumentazione) vs. produzione "spontanea": l'elicitazione ha assunto la forma della conversation dirigée nel maggior numero di registrazioni, con uno snodarsi abbastanza costante di argomenti– traccia.

Altre procedure di elicitazione (enumerate in rapporto al controllo esercitato sull'esecuzione degli apprendenti) sono state:
– esercizi di manipolazione grammaticale: soltanto con l'apprendente sinofono W. per studiare l'esecuzione del soggetto in rapporto all'apprendimento di forme verbali nello studio della temporalità.

– stimolazione del tipo domanda-risposta: dopo aver osservato una serie di immagini l'apprendente deve rispondere a domande finalizzate all'elicitazione di strutture oggetto della ricerca. Il metodo è stato impiegato per W. nella ricerca relativa alla temporalità.
– ricostruzione: dopo aver visto un breve filmato, il soggetto è invitato a ricostruire oralmente una storia, con l'aiuto di interventi dell'intervistatore. Anche questo tipo di elicitazione è stato impiegato con W. nel contesto della ricerca già cit.
– costruzioni di situazioni comunicative: Il materiale raccolto a Tunisi è stato elicitato prevalentemente costruendo situazioni finalizzate alla raccolta di espressioni della modalità. Di alcune situazioni si sono registrate le varianti ottenute con il cambio dei ruoli di "attori" da parte degli studenti.

Si è osservato il rapporto stretto tra modalità dell'elicitazione e possibilità di studio di fenomeni linguistici sul versante dell'acquisizione. L'avvalersi della produzione spontanea può comportare, da parte degli apprendenti, l'utilizzo di strutture più "facili" e l'evitamento di strutture più problematiche, pertanto taluni tratti linguistici potranno non occorrere nel parlato spontaneo in un corpus non eccessivamente ampio. Un altro aspetto problematico – che è poi un tópos dell'inchiesta linguistica tradizionale – è rappresentato dalla variabilità delle esecuzioni. L'impiego cioè di modalità plurime di elicitazione con uno stesso parlante non è detto che conduca a maggiori certezze sul piano della ricerca volta ad accertare l'apprendimento stabile di una struttura linguistica. Il dibattito su questo aspetto è interessante e articolato: Larsen-Freeman 1975 attesta con chiarezza l'esecuzione variata dei soggetti in rapporto alla diversità dei compiti assegnati, la correlazione tra adeguatezza morfologica e lessico. Si è anche insistito (Tarone 1983) sull'interdipendenza tra 'task' e 'style': quando un compito elicita uno stile relativamente più accurato, quello stile può contenere più forme della lingua target o più varianti di prestigio della lingua nativa rispetto allo stile casuale relativamente elicitato da altri compiti. In ambito italiano le riflessioni di A. Giacalone Ramat 1988 hanno già colto discrepanze tra dati di produzioni spontanee e guidate: gli esercizi guidati sui pronomi, "mostrano che nell'area della deissi della persona i dati guidati sono influenzati dalla artificiosità della modalità di elicitazione e dalla formulazione degli esercizi" (207).

Tra i fattori che influenzano il momento dell'elicitazione va pure assegnato uno spazio d'analisi all'input come fenomeno bidirezionale: l'aggiustamento linguistico e conversazionale dell'intervistatore sulla varietà dell'apprendente, e l'effetto eco nelle esecuzioni dell'apprendente. Dal materiale esaminato sembra di poter trarre correlazioni tra la tendenza ad utilizzare – da parte dell'intervistatore – una lingua senza 'asperità' (evitamento di forme grammaticalmente complesse) e la presupposizione di basso livello di acculturamento dell'intervistato (affinità con il foreigner talk).

La considerazione dell'input cui è esposto l'apprendente ci sembra debba essere collocato all'interno degli elementi che caratterizzano il background linguistico dei singoli apprendenti.

3. Background degli apprendenti e comparabilità dei dati.

La pluralità "casuale" degli apprendenti offre per questo aspetto uno spaccato rappresentativo di realtà difformi per situazione linguistica di partenza e per motivazione (integrativa o strumentale) nell'apprendimento della L2. Nessun apprendente è caratterizzato da una scolarità astremamente ridotta nel paese di origine: tuttavia la discriminazione delle singole posizioni per quanto riguarda il cammino verso l'italiano è fortemente condizionato dal tipo di posizione sociale ricoperto nella comunità italiana. In relazione a tale ruolo ogni apprendente è esposto a una quantità e a una qualità di input fortemente differenziate che condiziona pertanto l'esecuzione degli informanti. L'input televisivo determina l'acquisizione di sufficienti strumenti comunicativi sì da non motivare talvolta al lavoro di "sistemazione grammaticale" un parlante rassicurato nella propria capacità linguistica (approdo alla fossilizzazione). I frammenti di discorso viceversa di altri apprendenti rivelano l'esposizione all'italiano del livello colloquiale più basso, comunque substandard in connessione con la modesta qualità della condizione sociale raggiunta.La contestualizzazione infine dei dati raccolti non può, nella situazione italiana, prescindere dall'articolazione interna della lingua nazionale in varietà regionali, dalla presenza dei dialetti: la peculiarità dell'ambiente linguistico può essere documentata nella L2 a livello di esecuzione o percepita ed espressa dagli apprendenti a livello di giudizi metalinguistici.

Riferimenti bibliografici essenziali

E. BANFI, Osservazioni sulla sintassi dell'italiano spontaneo acquisito da parlanti arabofoni, in A. Giacalone Ramat (a cura di), *L'italiano tra le altre lingue: strategie di acquisizione*, Bologna: 127-141.

G. BERNINI – A. GIACALONE RAMAT (a cura di) 1990, *La temporalità nell'acquisizione di lingue seconde* (Atti dell'incontro Internazionale tenuto a Pavia, 28-30 Ottobre 1988) Milano.

H. DULAY – M. BURT – S. KRASHEN 1985, *La seconda lingua*, Bologna.

M. FIBBI – M. VEDOVELLI, *Problemi sociolinguistici dell'immigrazione straniera a Roma*, in A. Giacalone Ramat (a cura di) L'Italiano tra le altre lingue: strategie di acquisizione, Bologna: 21-35.

A. GIACALONE RAMAT (a cura di) 1986, *L'apprendimento spontaneo di una seconda lingua*, Bologna.

A. GIACALONE RAMAT (a cura di) 1988, *L'italiano tra le altre lingue: strategie di acquisizione*, Bologna.

A. GIACALONE RAMAT, *Riflessioni sull'acquisizione di pronomi in inglese, francese L2,* in A. Giacalone Ramat (a cura di) 1988, L'Italiano tra le altre lingue: strategie di acquisizione, Bologna: 191-217.
D. LARSEN-FREEMAN 1975, *The Acquisition of Grammatical morphemes by adult ESL students,* "TESOL Quarterly" 9:409-30.
F. ORLETTI, *L'Italiano dei filippini a Roma,* in A. Giacalone Ramat (a cura di), L'Italiano tra le altre lingue: strategie di acquisizione, Bologna: 143-161.
E. TARONE, *On the variability of interlanguage systems 1983,* "Applied Linguistics " 4:142-163.

Manfred Pienemann

TEACHABILITY THEORY

In this paper I outline a framework for the definition of levels of processing complexity in second language acquisition. I claim that these levels of processability enable us to determine which structures are teachable at particular developmental points in language acquisition. In particular, I propose a set of processing constraints and show how these can be implemented into a theory of grammar, the basic workings of which are also outlined as well. The advantage of expressing processing constraints within a theory of grammar is that this step provides a basis for defining processing complexity for a wide number of structures and target languages. This new framework, termed Teachability Theory, makes it possible to generate large, potentially unlimited sets of hypotheses on teachability. Finally, I briefly demonstrate the kinds of predictions which Teachability Theory makes and provide empirical evidence in support of these predictions.

1. Introduction

In 1982, at the second European North-American Workshop on Cross-linguistic Second Language Acquisition Research, I proposed the Teachability Hypothesis (Pienemann 1984), the teoretical core of which was based on Clahsen's (1984) strategy paradigm. The basic logic of the Teachability Hypothesis goes as follows: one cannot teach items more than one step beyond the learner's current level of acquisition, since he or she would be unable to process such structures. I demonstrated that the processing prerequisites developed at each stage are arranged in an implicational manner: prerequisites developed at stage x are necessary builbing blocks for the processing at stage x+1. This explains why it is impossible to skip stages of acquisition.

2. Overview

Rapid Profile is a procedure for screening speech samples collected from language learners to assess their level of language development as compared to standard patterns in the acquisition of the target language.

Our procedure is based on detailed studies of English and German as second languages. These studies have established standard patterns in the acquisition process which can be used as fixed reference points for the assessment of a learner's level of language development.

Since classroom experiments show convincingly that the effectiveness of teaching intervention is constrained by what the learner is ready to learn, the practical use of profile analysis can have far-reaching positive consequences. Through Profile Analysis the teacher can determine where the learner is in his/her acquisition process, which elements of the target language can be learnt next, and whether there are any developmental gaps in the learner's language.

Consequently the teacher can build the syllabus around what is known about patterns of acquisition and can use profiling skills to monitor the learner's actual progress in the acquisition process.

Rapid Profile was developed from standard Profile Analysis (Fletcher, Garman & Crystal 1976) which is based on an interview, a full transcription of the interview and a detailed analysis of the transcript. This procedure yields very precise results but it appears to be practical only in a situation where much time can be spent with one learner.

LARC's approach is a shorthand version of this original procedure. The learner participates in communicative tasks which trigger the production of particular grammatical structures that are crucial to determining the learner's developmental level.These structures are noted by the analyst by clicking in boxes on the computer screen. The analyst does not need to transcribe or analyse these data, only to listen for them and note their occurrence. Another feature which adds to the speed of our procedure is that the observations are linguistically analysed "on-line", i.e. while the learner speaks. This on-line analysis objectively interprets the observations in terms of developmental level of the learner. The program feeds the interpretations back to the analyst while the assessment is being carried out, to ensure that a full range of structures are considered. These features, backed by a thorough training, condense the profiling procedure to approximately 15 minutes per informant.

The communicative tasks and the computer program form a package which functions as an assessment/diagnosis tool. This package has been named Rapid Profile because of the time-constrained approach we have taken to Profile Analysis. LARC has also created a new training environment, named RapPro Trainer, which uses the same observation interface as the actual Rapid Profile procedure. The trainer is based on a compact disc containing high quality recordings of learner speech. RapPro Trainer is able to control the CD and can identify each grammatical structure in the learner data which is relevant to the Rapid Profile observation procedure. RapPro Trainer is an interactive tool which can be used in a self-learming mode.

Renzo Titone

MODELLI COMUNICATIVI NELL'INSEGNAMENTO DELL'ITALIANO LINGUA STRANIERA

1. Significato e problemi teorici dell'approccio funzionale.
   1.1 Moda pedagogica o conquista permanente? Una presa di distanza critica.
   1.2 Un solo concetto o concetti multipli? Una via per uscire dalla confusione.
   1.3 Teoria, approccio, metodo o tecnica? Chiarimento di alcuni concetti epistemologici.
   1.4 Quali problemi metodologici rimangono aperti? Parecchi. Un elenco di sei tipi di problemi.
   1.5 Come si realizza un programma funzionale? Definizione deilivelli di realizzazione.

2. Alcuni errori metodologici.
   1) Abortimento della comunicazione.
   2) Comunicazione come diversione.
   3) Sfruttamento inadeguato.
   4) Assenza di prerequisiti.

3. Struttura dell'Unità Didattica Comunicativa secondo M. N. Vjatjutnev (198O). Alcune proposte ed esemplificazioni.

4. Esigenze funzionali di un corso di italiano L2
   4.1 I concetti di "minimo comunicativo" in italiano, di funzione e situazione.

4.2 Il "Modello Modulare" nell'insegnamento funzionale dell'italiano L2 (Titone 1973 e segg.)
   a) Perché un Modello Modulare?
   b) Ciclo Matetico e Modello Modulare
   c) Un esempio di applicazione del Mod. Modulare di Unità Didattica dell'Italiano L2.

BIBLIOGRAFIA

TITONE R., 1981 (1990/2), *Modelli psicopedagogici dell'apprendimento*, Roma, Armando.
TITONE R., 1991, *Orizzonti della glottodidattica*, Perugia, Guerra.
VJATJUTNEV M. N., 1980, *"L'indirizzo Comunicativo nell'insegnamento della lingua russa"*, RILA, XII, 3.

INDICE DEI RIASSUNTI

Albano Leoni, F., 62
Ambroso, S., 134
Andersen, R.W., 34
Benucci, A., 67
Bernini, G., 84
Blok-Boas, A., 40
Boriosi Katerinov, M.C., 71
Bozzone Costa, R., 93
Carli, A., 104
Catricalà, M., 116
Chini, M., 111
D'Addio Colosimo, W., 132
Di Blase, B., 119
Dittmar, N., 82
Felici, A., 120
Fellin, L., 104
Fischer, F., 129
Fontani, L. ,125
Giacalone Ramat, A., 37
Giarè, F., 120
Granozzi, G., 49
Guerrini, C., 125
Guil, P., 57
Jorn, O., 75
Katerinov, K., 71
Kinder, J.J., 98
Klein, W., 82
Lavric, E., 129
Massariello Merzagora G., 135
Maturi, P., 62
Peccianti, M.C., 101
Piemontese, M.E., 64
Pienemann, M., 139
Porcelli, F., 125
Pugliese, R., 104
Schmid, S., 45
Skytte, G., 80
Stegu, M., 129
Testa, E., 116
Titone R., 141
Valentini, A., 89
Vedder, I., 52
Vedovelli, M., 125
Veronique, D., 61
Villarini, A., 120
Wiberg, E., 106