

STRUMENTI
BOMPIANI



Gabriele Pallotti
**LA SECONDA
LINGUA**



STRUMENTI
BOMPIANI

I manuali di questa collana sono concepiti per un pubblico che può andare da insegnanti e studenti delle scuole medie e dell'università al lettore colto e curioso. Come orientamento immediato, ma non rigido, valgono le varie sfumature dei colori di copertina. Le sfumature di rosso indicano che il libro si rivolge a un lettore che su un dato soggetto desidera conoscere anche le nozioni elementari. Le sfumature di blu e di verde prevedono un lettore che sull'argomento abbia già una conoscenza di base e che desideri approfondire la materia con particolare riguardo agli sviluppi più recenti. Le sfumature di giallo caratterizzano i compendi di carattere storico.

Gabriele Pallotti
La seconda lingua

Molte persone apprendono e usano lingue diverse da quella materna. Insegnanti e studenti sanno che si tratta di un processo complicato, che richiede tempo, impegno e intelligenza: ognuno ha le sue idee su come questo processo si svolge, su quali sono i problemi e le strategie migliori per risolverli; tali idee, però, si basano spesso sull'intuizione, senza avere sufficienti fondamenti scientifici. Questo libro offre una panoramica delle ricerche riguardanti l'acquisizione della seconda lingua, discutendo le principali teorie, i risultati degli esperimenti, le osservazioni sistematiche. Si tratta di un insieme di studi che è certamente utile per insegnare e imparare meglio le lingue; ma è anche un ambito di ricerca affascinante, in quanto apre molte prospettive di riflessione sulla mente umana e sulle nostre capacità di comunicare e di apprendere.

GIUNTI

www.giunti.it
www.bompiani.eu

ISBN 978-88-452-4754-5

9 788845 247545

B06760

€ 16,00

Gabriele Pallotti

LA SECONDA LINGUA



Gabriele Pallotti insegna nei laboratori di scrittura del corso di laurea in Scienze della comunicazione dell'Università di Bologna. Si occupa di linguistica applicata, semiotica, analisi della conversazione. È consulente del Ministero della Pubblica Istruzione nel progetto *Laboratorio di scrittura* e tiene corsi di formazione per insegnanti. Tra le sue pubblicazioni, *La seconda lingua* (Bompiani, 1998) e *La conversazione* (Cortina, 1999, con R. Galatolo).

© 1998/2000 RCS Libri S.p.A., Milano
I edizione strumenti Bompiani aprile 1998
III edizione strumenti Bompiani febbraio 2003

ISBN 88-452-4754-6

INDICE

INTRODUZIONE	<i>pag.</i> 1
1. LO STUDIO DELLA SECONDA LINGUA: CONCETTI E METODI	11
1.1 Definizione di alcuni termini	11
1.1.1 La descrizione del linguaggio	11
1.1.2 L'acquisizione delle lingue	13
1.1.3 La ricerca sulla seconda lingua	14
1.2 Una breve prospettiva storica	16
2. L'INTERLINGUA	21
2.1 Introduzione	21
2.2 Una lingua senza grammatica	22
2.2.1 Le prime parole apprese	23
2.2.2 Formule	25
2.2.3 La 'grammatica' delle lingue senza grammatica	32
2.3 Sequenze di apprendimento	43
2.3.1 Acquisizione dei morfemi grammaticali inglesi	44
2.3.2 L'acquisizione della negazione in inglese	47
2.3.3 Sequenze di acquisizione dell'italiano come seconda lingua	49

2.3.3.1 La temporalità	50
2.3.3.2 La modalità	52
2.3.3.3 Il genere	56
2.4 L'influenza della lingua materna	59
2.4.1 Il transfer avviene a tutti i livelli del linguaggio	60
2.4.2 Il transfer non è solo negativo	63
2.4.3 Elusione	65
2.4.4 Quando avviene il transfer?	67
2.5 La variabilità dell'interlingua	72
2.5.1 La variabilità sistematica	73
2.5.2 La variazione libera	79
2.5.3 Conclusioni: sistematicità, variabilità e la natura dell'interlingua	80
2.6 Alcune teorie generali sullo sviluppo dell'interlingua	82
2.6.1 La gerarchia di processabilità	82
2.6.2 La Grammatica Universale	92
 3. COMUNICARE NELLA SECONDA LINGUA	107
3.1 La competenza comunicativa	107
3.2 Strategie comunicative dei parlanti nativi	111
3.2.1 Il foreigner talk	111
3.2.2 Le semplificazioni	113
3.3 Strategie comunicative degli apprendenti	116
3.4 Le conversazioni in una seconda lingua	119
3.4.1 La gestione degli argomenti di conversazione: introduzione di nuovi argomenti	122
3.4.2 La gestione degli argomenti di conversazione: la coesione	126
3.4.3 La negoziazione del significato	130
3.5 Pragmatica transculturale e interculturale	136
3.5.1 Pragmatica transculturale	136
3.5.2 Incontri interculturali	143

4. FATTORI ESTERNI: INPUT, INTERAZIONE, SOCIALIZZAZIONE	150
4.1 Introduzione	150
4.2 L'input	151
4.2.1 Input e comprensione	151
4.2.2 Input e acquisizione	154
4.2.2.1 Quantità dell'input	155
4.2.2.2 Frequenza di strutture linguistiche nell'input	158
4.2.2.3 Comprensibilità dell'input	161
4.2.2.4 Input: che cos'è?	167
4.3 L'interazione	169
4.3.1 Interazione e comprensione	170
4.3.2 Interazione e acquisizione	173
4.3.2.1 Alcune verifiche sperimentali	174
4.3.2.2 Interazione e <i>focus on form</i>	176
4.3.2.3 Dall'interazione alla sintassi: le costruzioni verticali	181
4.4 Fattori macro-sociali	184
 5. FATTORI INTERNI ALL'INDIVIDUO	190
5.1 Introduzione	190
5.2 Il modello di Krashen	191
5.3 La costituzione umana	196
5.3.1 L'età	196
5.3.2 Neurobiologia dell'apprendimento linguistico	205
5.4 Fattori affettivi	211
5.4.1 Motivazione	212
5.4.2 Ansietà	220
5.4.3 Personalità	222
5.5 Attitudine e stile cognitivo	224
5.5.1 Attitudine	224
5.5.2 Stile cognitivo	231
5.5.2.1 Dipendenza/indipendenza dal campo	232
5.5.2.2 Altri stili cognitivi	233

5.5.2.3 Applicazioni transculturali	234
5.6 Attenzione alla forma, consapevolezza, conoscenza esplicita	237
 5.6.1 Alcuni termini da usare con cautela	237
 5.6.1.1 Acquisizione e apprendimento: una dicotomia troppo semplice	238
 5.6.1.2 Coscienza e consapevolezza	240
 5.6.1.3 Intenzionalità	242
 5.6.2 L'attenzione alla forma	243
 5.6.2.1 Che cos'è l'attenzione?	243
 5.6.2.2 Attenzione all'input	245
 5.6.2.3 Attenzione all'output	248
 5.6.3 Conoscenza esplicita e implicita	254
 5.6.4 Le strategie di apprendimento	257
 5.6.5 Risultati empirici	261
6. L'APPRENDIMENTO SCOLASTICO DELLA SECONDA LINGUA	273
 6.1 Introduzione	273
 6.2 L'apprendimento in classe	274
 6.2.1 Apprendimento guidato e naturale	274
 6.2.2 L'interazione	277
 6.2.3 L'insegnante	280
 6.2.4 Lo studente	284
 6.3 Alcune domande ricorrenti	289
 6.3.1 Quali sono le differenze tra adulti e bambini?	289
 6.3.2 Come programmare un corso di lingue?	293
 6.3.3 Come tenere conto delle differenze individuali?	302
 6.3.4 Motivazione e fattori affettivi: possono essere modificati?	308
 6.3.5 Correggere gli errori?	312
 6.3.6 Parlare di grammatica?	318
 6.3.7 Come, quanto e perché far parlare gli studenti?	326

6.4 Conclusioni	332
Suggerimenti per approfondire	339
RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI	343

Ringraziamenti

Il primo importante debito da segnalare è verso Umberto Eco e Patrizia Violi, che non hanno mai fatto mancare il loro sostegno e incoraggiamento verso questo e altri miei lavori. Desidero ringraziare inoltre gli studiosi che mi hanno permesso di conoscere e discutere le loro idee in merito all'acquisizione della seconda lingua: in particolare, Roger Andersen, Gabriele Kasper, Michel Paradis, Manfred Pienemann, Philippe Prévost, Richard Schmidt, Nina Spada, Russell Tomlin. Hanno letto e commentato versioni precedenti del libro Emanuele Banfi, Umberto Eco, Graziella Favaro, Anna Giacalone Ramat, Giuseppe Longobardi, Franca Orletti, Patrizia Violi, Daniela Zorzi. Il testo è stato anche ‘collaudato’ da alcuni dei suoi possibili destinatari finali, insegnanti e studenti di lingue: Elisabetta Bianchi, Marcella Ruocco, Paolo Tasini. A tutti loro vanno i miei più sinceri ringraziamenti. La responsabilità di ogni errore o imperfezione rimane interamente mia.

INTRODUZIONE

Contenuti

In questo libro si parla di come si acquisisce e si usa una lingua diversa da quella materna. Non si tratta di una situazione insolita: in Italia e nel mondo sono milioni le persone che conoscono e usano più di una lingua. Eppure, lo studio dell'acquisizione della seconda lingua (d'ora in poi, L2) è un campo ancora piuttosto giovane, che ha conosciuto una rapida espansione solo negli ultimi decenni. Prima ci si occupava dell'acquisizione delle lingue quasi esclusivamente ai fini del loro insegnamento; oggi invece il fenomeno è considerato interessante in sé e per sé e viene studiato senza finalizzare necessariamente le ricerche a scopi pratici. Questo libro vuole essere una rassegna, completa, rigorosa, ma allo stesso tempo accessibile anche al lettore non specialista, delle ricerche più recenti che hanno seguito questa prospettiva di studiare l'acquisizione della seconda lingua come un fenomeno che merita una particolare attenzione.

Si è soliti distinguere tra apprendimenti della seconda lingua spontanei (o naturali) e guidati (o scolastici). La prospettiva che muove il volume è che, nonostante esistano importanti differenze tra i due tipi di apprendimento, entrambi si basano fondamentalmente su processi co-

muni. La scuola è un contesto di uso della lingua con caratteristiche particolari, ma gli apprendenti, più o meno guidati, sono tutti esseri umani con caratteristiche comuni. Nei prossimi capitoli non ci chiederemo sistematicamente se i risultati sono validi solo per gli apprendimenti guidati o naturali: la maggior parte dei fenomeni discussi, come le sequenze di apprendimento, il transfer, le strategie comunicative, i fattori affettivi o l'attenzione alla forma linguistica, riguardano sia l'immigrato che apprende la seconda lingua sulla strada che lo studente che la apprende esclusivamente a scuola. Ciò dipende dal fatto che, anche nei contesti scolastici più 'guidati', i processi naturali hanno comunque un ruolo preponderante (Felix 1981; Felix & Hahn 1985; Felix & Simmet 1986; Giacalone Ramat & Ceriana 1985).

Diciamo anche subito che cosa non è questo libro. Innanzitutto, non è un libro sul bilinguismo: ciò significa che si privilegerà l'aspetto dinamico, dell'acquisizione della seconda lingua, e non ci si soffermerà su questioni come la personalità, la memoria, la socializzazione delle persone bilingui (su questi argomenti cfr. ad es. de Groot & Kroll 1997; Titone 1995; Tosi 1995). Inoltre, non è un libro di didattica delle lingue: anche se verranno tratte delle implicazioni per la didattica, la maggior parte del volume è dedicata alla descrizione del processo di apprendimento. La conoscenza di questo processo è però una base indispensabile per qualunque intervento didattico efficace: nell'ultimo capitolo ripercorremo infatti i principali risultati delle ricerche con quest'ottica applicativa, che riguarda chi insegna le lingue straniere ma anche chi le impara e desidera essere consapevole delle opzioni didattiche e di come trarre profitto da ciascuna di esse. Vedremo allora come gli studi sull'apprendimento linguistico sono rilevanti per rispondere a domande ricorrenti, quali: Come organizzare un corso di lingue? Come tener conto delle differenze a livello di età, moti-

vazione, attitudine, stile cognitivo? Come, quanto e perché correggere gli errori o trattare esplicitamente la grammatica? Che spazio dare rispettivamente alla produzione e alla comprensione? La lettura dei vari capitoli servirà per rispondere a queste domande in modo informato e consapevole.

Destinatari

Diversi sono i destinatari di questo libro, come diverse sono le motivazioni per cui ci si può interessare dell'acquisizione della seconda lingua. In generale, però, non è prevista una conoscenza preliminare degli argomenti trattati: i concetti della linguistica teorica e applicata, della psicologia e delle scienze dell'educazione che verranno introdotti saranno sempre definiti e spiegati, anche attraverso un largo uso di esempi.

Ogni libro ha i suoi "lettori modello" (Eco 1979). Per questo libro, una prima categoria è rappresentata dagli insegnanti, o futuri insegnanti, di lingue. Gli insegnanti hanno bisogno di conoscere le teorie e i risultati delle ricerche sulla seconda lingua per poter prendere decisioni responsabili su come organizzare le attività didattiche; per poter rispondere 'dipende' alle proposte metodologiche, talvolta formulate come slogan, che vengono rivolte loro; per poter comprendere la variabilità che esiste tra apprendenti e contesti, una variabilità che rende sospetto qualunque 'metodo universale'; infine, perché avere un rapporto con il proprio lavoro che non sia solo pratico, ma anche intellettuivo, lo rende più piacevole e meno ripetitivo. Per questi motivi, una riflessione sull'apprendimento della seconda lingua può essere utile anche a chi si occupa di insegnamento dell'italiano: sociolinguisti come Berruto (1987) e Telmon (1994) non esitano ad affermare che l'italiano standard, quello della scuola, è,

per la stragrande maggioranza degli italiani, una seconda lingua; l'annoso ma sempre scottante problema dell'educazione linguistica in lingua italiana, spesso condotta secondo concezioni dell'apprendimento antiquate e carenti, potrebbe trovare nel confronto con i problemi della seconda lingua più di un'indicazione metodologica.

Il volume però non si rivolge solo agli insegnanti e a quegli studenti che desiderino insegnare una volta terminati gli studi: i dati sull'acquisizione delle seconde lingue sono di notevole interesse anche per chi si occupa di linguistica, psicologia, sociologia. Dopo un periodo in cui gli studi sulla seconda lingua erano una specie di fratello minore di queste discipline, a cui si ispiravano per quanto riguarda i metodi e le teorie generali senza contribuire significativamente al loro sviluppo, si assiste invece oggi a vere e proprie "correnti incrociate" (Huebner & Ferguson 1991; Giacalone Ramat 1990b). I linguisti e gli psicologi si stanno cioè rendendo conto che "lo studio del linguaggio nelle sue fasi instabili o di cambiamento è uno strumento eccellente per scoprirne l'essenza stessa" (Slobin 1977, p. 185). Una seconda lingua è sempre una lingua: scoprire come gli esseri umani si rapportano a essa, sia nell'apprenderla che nell'utilizzarla, contribuisce significativamente a una migliore conoscenza della nostra facoltà di linguaggio.

Una terza categoria di lettori sono gli stessi apprendenti. È certamente interessante, per chi è impegnato in un processo lungo e complesso come l'acquisizione di una lingua straniera, rendersi conto di ciò che si sta facendo, osservare le proprie strategie e i propri risultati, confrontarli con quelli di altri apprendenti e con le generalizzazioni teoriche. Oltre che interessante, tutto ciò è anche utile: come vedremo nel corso del volume, molte ricerche hanno dimostrato che un individuo consapevole, autonomo, in grado di analizzare, pianificare e controllare il proprio apprendimento, ottiene risultati molto mi-

gliori di altri che rimangono passivi e in balia delle decisioni altrui.

Organizzazione

Nel primo capitolo si trovano alcune definizioni per i termini più importanti e una breve storia degli studi sull'acquisizione della seconda lingua. Il secondo capitolo introdurrà la nozione-chiave di interlingua: si analizzerà il modo in cui le interlingue si sviluppano, a partire dalle varietà elementari fino a quelle più avanzate; si discuterà dell'influenza della lingua materna e del fatto che le interlingue possono presentare anche un notevole grado di variabilità; infine, vedremo alcune teorie di carattere più generale. Nel terzo capitolo si considereranno strutture comunicative più ampie della frase e il modo in cui vengono usate nelle interazioni: vedremo allora che cos'è la competenza comunicativa, come i parlanti nativi e quelli non nativi cercano di adattare le proprie produzioni in modo da superare le difficoltà dovute alla scarsa condivisione del codice linguistico, che tipo di conversazioni possono aver luogo tra parlanti nativi e non nativi. Un ultimo aspetto trattato sarà quello della pragmatica interculturale: dopo avere constatato che esistono notevoli differenze transculturali nel modo in cui gli atti linguistici sono prodotti e utilizzati nell'interazione, si vedrà come ciò possa causare veri e propri fenomeni di interferenza nella comunicazione interlinguistica.

Con il terzo capitolo si chiude la sezione descrittiva del volume, dedicata a presentare i fatti 'così come sono'; i capitoli quarto e quinto discutono invece le spiegazioni che sono state avanzate per rendere conto di questi fatti. Si considereranno dapprima le spiegazioni basate su fattori esterni all'individuo: vedremo allora come l'input, la possibilità di comunicare, le interazioni contribui-

scono in vario modo allo sviluppo dell'interlingua; considereremo inoltre fattori macrosociali come il grado di integrazione con la comunità dei parlanti nativi o il livello di assimilazione alla loro cultura. Il quinto capitolo tratta invece i fattori interni all'individuo: si discuteranno condizionamenti biologici come l'età e l'organizzazione neurologica; vedremo poi il ruolo di fattori di tipo cognitivo-affettivo come la motivazione, l'ansietà, la personalità, lo stile di apprendimento. L'ultima questione che solleveremo non è certo la meno importante: si tratta del ruolo dell'attenzione e della conoscenza esplicita nell'apprendimento linguistico, un aspetto con notevoli implicazioni per la didattica.

Il sesto e ultimo capitolo costituisce la terza parte del libro: dopo aver descritto e tentato di spiegare l'acquisizione delle lingue, si vedrà come ciò possa contribuire all'elaborazione di strategie per migliorare il processo di insegnamento/apprendimento. Analizzeremo dapprima quel particolare contesto di apprendimento che è la classe di lingue, per poi passare a una serie di domande che spesso si pongono insegnanti e apprendenti di lingue, alle quali cercheremo di rispondere tenendo conto dei risultati delle ricerche presentati nei capitoli precedenti.

Alcune note di metodo su come è organizzato il lavoro. Esso si configura innanzitutto come un'introduzione, e non come un'encyclopedia: ciò significa che, in alcuni casi, si è preferito essere perspicui all'essere esaustivi. Non si è cercato cioè di riportare *tutto* quello che è stato detto su ogni argomento: ciò avrebbe comportato un numero di pagine doppio e probabilmente avrebbe compromesso la visione di insieme che invece si desidera offrire. Nonostante ciò tutte le questioni fondamentali sono state trattate ed è stato riportato il punto di vista di tutti gli autori più importanti: chi desiderasse approfondire un argomento particolare ha comunque sempre il modo di reperire i principali riferimenti, sia nel testo che nella se-

zione finale ‘Suggerimenti per approfondire’. Allo stesso modo, si è cercato di usare un linguaggio piano e semplice, senza però voler banalizzare questioni che, per la loro natura e per il nostro livello di conoscenza, sono tuttora alquanto intricate. Ciò che si è cercato di semplificare, dunque, è solo lo stile espositivo, non la complessità degli argomenti, che sono per la maggior parte ancora oggetto di discussione e pertanto non possono essere presentati come semplici asserzioni.

Infine, una nota su un personaggio che comparirà spesso nelle prossime pagine. Si tratta di Fatma, una bambina marocchina inserita a cinque anni in un asilo italiano dove ha appreso la nuova lingua in condizioni assolutamente spontanee. Fatma è stata videoregistrata per i primi otto mesi del suo inserimento; i dati così raccolti sono stati analizzati in altri lavori (Pallotti 1994a, b; 1996; 1997; in stampa a, b). Molti esempi discussi in questo volume provengono dalle produzioni di Fatma: in questo modo, il lettore non avrà davanti a sé solo un’immagine generale di apprendente, ma anche quella di una persona reale, inserita in un contesto di apprendimento ben determinato. Per descrivere brevemente questo contesto, basti dire che si trattava di una normale sezione di scuola materna, con 24 bambini dai tre ai cinque anni. Di solito erano presenti due adulti simultaneamente, un’educatrice e un’assistente, che dovevano provvedere a tutte le necessità dei bambini: il tempo disponibile per insegnare l’italiano a Fatma e a un altro bambino marocchino non italofono era pressoché nullo, così che essi hanno dovuto imparare la lingua esclusivamente attraverso le interazioni in cui erano coinvolti. Il mio ruolo nell’asilo era quello di osservatore semipartecipante: ero di solito seduto in un angolo con la telecamera in mano, ma lasciavo che i bambini si avvicinassero e interagissero con me liberamente; prendevo inoltre parte ai pasti e a qualche attività organizzata dalle educatrici.

Convenzioni di trascrizione

Nel testo le forme linguistiche saranno rappresentate mediante il corsivo, i loro significati mediante il maiuscolo: quindi, *mela*, *apple*, *pomme*, *Apfel*, significano tutti MELA.

Quando si riporteranno brani tratti da conversazioni verranno seguite le seguenti convenzioni:

- PN indica il parlante nativo; PNN il parlante non nativo.
 - Le pause saranno marcate da + tra parentesi. Molti autori usano questo sistema, anche se non esiste una convenzione generalizzata su cosa rappresenti un +: per alcuni rappresenta mezzo secondo, per altri un secondo, per altri ancora un ‘battito’ nel ritmo conversazionale; nei dati della mia ricerca su Fatma un + equivale a mezzo secondo. In alcuni casi la pausa viene indicata genericamente come (pausa).
 - Le sovrapposizioni tra parlanti sono indicate da parentesi quadre, come nell’esempio seguente (da Gavioli & Mansfield 1991).

Cliente: "Pratique de la grammaire fran[çaise]."
Compresso: [Manca dal distributore.

- I segni di punteggiatura rappresentano l'intonazione e non hanno la funzione che rivestono ordinariamente nei testi scritti: il punto indica intonazione discendente, il punto interrogativo intonazione ascendente, la virgola intonazione sospesa. Un trattino indica che il parlante si è interrotto: ad es. *Cre- credevo meglio.*
 - Le parentesi singole contengono espressioni non perfettamente comprensibili sul nastro registrato; se non contengono nulla, ciò significa che è impossibile deci-

frare i suoni. Le parentesi doppie contengono indicazioni sui comportamenti non verbali.

- Una serie di *h* indica un'espirazione (che può anche essere una leggera risata); se sono precedute da un punto rappresentano invece un'inspirazione.
- Quando un'espressione riceve un'enfasi particolare viene sottolineata.

1. LO STUDIO DELLA SECONDA LINGUA: CONCETTI E METODI

1.1 Definizione di alcuni termini

Prima di procedere con la trattazione del nostro argomento, occorre definire e spiegare alcuni termini: non cercheremo di dare definizioni assolute ed esaustive (cosa peraltro quasi impossibile per la maggior parte dei termini in linguistica, che hanno spesso parecchie accezioni e sfumature), ma piuttosto di fornire un orientamento terminologico preliminare al lettore non specialista.¹ Verranno dappri-
ma elencati termini che hanno a che fare con la descrizione del linguaggio in generale, poi si passerà a quelli relativi all'apprendimento linguistico, per finire con la terminologia che riguarda la ricerca sull'acquisizione delle lingue.

1.1.1 *La descrizione del linguaggio*

Fonologia. Si occupa della descrizione del sistema di unità minime del linguaggio, dette *fonemi*.² A ogni fone-

¹ Per definizioni più rigorose, corredate di discussioni sulle diverse accezioni all'interno delle varie teorie linguistiche, cfr. 'Suggerimenti per approfondire'.

² In italiano, molte di queste unità minime sono rappresentate da una lettera dell'alfabeto: /a/, /e/, /i/ sono fonemi. Certi fonemi italiani vengono indicati nello scritto da combinazioni di due lettere: *ch* di *chiesa* rappresenta il fonema

ma corrisponde una classe di suoni che possono essere scambiati tra loro senza che il significato della parola cambi: in italiano il fonema /t/ può essere realizzato con i suoni [t] e [θ] (i fonemi vengono indicati tra sbarre, i suoni tra parentesi quadre), dove [θ] rappresenta il suono che si trova all'inizio della parola inglese *thick*, una 't' pronunciata con la lingua tra i denti. In italiano, dire [prato] e dire [praθo] non equivale a dire due parole diverse, mentre in inglese [tik] (scritto *tick*) significa ZEC-CA e [θik] (scritto *thick*) significa SPESSO. Si dice quindi che i suoni [t] e [θ] costituiscono due diversi fonemi dell'inglese, mentre sono solo varianti dello stesso fonema in italiano.

Lessico. Le 'parole' di una lingua, in pratica il suo vocabolario.

Morfologia. Le regole per la formazione delle parole che compongono le frasi. Ad esempio, la coniugazione di un verbo (*mangio*, *mangi*, *mangia*, *mangiamo* ecc.) è un fenomeno morfologico. Le desinenze -o, -i, -amo ecc. sono dette *morfemi grammaticali*.

Sintassi. Le regole per la combinazione delle parole. Ad esempio, la sintassi italiana permette frasi come *Mario spiega la lezione a Gianni*, *La lezione spiega Mario a Gianni*, *A Gianni spiega la lezione Mario*, ma non *Mario a spiega lezione Gianni la*. Le unità sintattiche sono dette sintagmi: *il treno*, *prendiamo la macchina*, *dopo le undici*, sono tutti sintagmi (rispettivamente, sintagma nominale, sintagma verbale, sintagma preposizionale).

Grammatica. Con questo termine si intende generalmente, e si intenderà in questo libro, l'insieme delle regole morfologiche e sintattiche (viene perciò detta anche morfosintassi).

K, la 'c dura', e non una combinazione di due fonemi. Il suono [k] si indica nella grafia italiana con due lettere per una semplice convenzione: si sarebbe potuto usare una lettera unica, come la k, per indicare la 'c dura'.

Pragmatica. Le regole, le abitudini, i fatti che riguardano l'uso delle parole e delle frasi all'interno di determinati contesti comunicativi. Ad esempio, il modo in cui si inizia una telefonata o si chiede scusa a qualcuno per averlo interrotto sono fenomeni pragmatici.

1.1.2 L'acquisizione delle lingue

Lingua materna (o L1). La lingua che un individuo ha appreso per prima, da bambino.

Lingua d'arrivo. La lingua che deve essere appresa dopo la lingua materna.

Seconda lingua (o L2). Con *seconda lingua* ci si riferirà in questo libro a ogni lingua appresa dopo la prima, cioè anche alle terze, quarte lingue ecc. Spesso l'espressione 'seconda lingua' viene usata in contrapposizione con 'lingua straniera': la seconda lingua sarebbe una lingua appresa nel paese dove essa viene parlata abitualmente (ad es. l'italiano appreso in Italia dagli immigrati), la lingua straniera sarebbe invece una lingua appresa, tipicamente in contesti scolastici, in un paese dove non viene parlata abitualmente (ad es. l'inglese appreso a scuola dagli studenti italiani). In questo libro in certi casi si marcherà la distinzione lingua seconda/lingua straniera, in altri (dove la distinzione non sia rilevante) si userà 'seconda lingua' come termine generico, indicante sia le lingue straniere che quelle 'seconde in senso stretto'.

Interlingua. La varietà di lingua d'arrivo parlata da un apprendente: si tratta di un vero e proprio sistema linguistico, caratterizzato da regole che in parte coincidono con quelle della L2, in parte sono riconducibili alla L1 e in parte sono indipendenti da entrambe (l'intero secondo capitolo è dedicato a questa importante nozione).

Acquisizione spontanea (o naturalistica, o non guidata). L'acquisizione di una seconda lingua in un contesto

naturale, in cui nessuno la inseagna esplicitamente ma tutti la usano nelle interazioni.

Acquisizione guidata (o mediante istruzione). L'acquisizione di una seconda lingua in un contesto di istruzione esplicita, ad esempio mediante lezioni.³

Input. Il materiale linguistico al quale viene esposto l'apprendente. Questi però non sempre presta attenzione a tutto l'*input* che riceve.

Intake. Quella parte di *input* a cui l'apprendente presta attenzione e che trattiene quindi almeno per un breve tempo nella memoria di servizio.

Output. Tutto ciò che l'apprendente produce, sia oralmente che per iscritto.

1.1.3 *La ricerca sulla seconda lingua*

Dati naturalistici ed eliciti. Il ricercatore può intervenire in maniera maggiore o minore per far sì che vengano prodotti i dati che gli interessano: quando questo intervento sarà minimo, o nullo, si parlerà di dati naturalistici; quando sarà più pronunciato, i dati verranno detti *eliciti* (dall'inglese *to elicit*, che significa appunto richiedere, sollecitare artificialmente). Esiste una gamma di metodi di ricerca che variano lungo la dimensione della maggiore o minore naturalezza: a un'estremità si trovano i metodi osservativi, sviluppati in prevalenza nel campo dell'etnografia; all'estremo opposto troviamo invece metodi sperimentali, che, pur avendo l'inconveniente di fornire dati prodotti in condizioni artificiali, hanno

³ Una teoria molto nota, quella di Krashen, postula una distinzione tra acquisizione e apprendimento (*acquisition* e *learning*, in inglese): la prima sarebbe spontanea, inconscia, il secondo sarebbe guidato e caratterizzato dall'attenzione cosciente alle strutture linguistiche. La distinzione verrà ripresa nell'ambito della discussione delle idee di Krashen (5.2); in tutto questo libro, però, i due termini saranno usati come sinonimi.

il grande vantaggio di controllare le molte variabili in gioco così da poter isolare relazioni causali.

Dati longitudinali e trasversali. L'acquisizione è, per definizione, un processo longitudinale, ossia che ha luogo in un intervallo di tempo. La metodologia più adatta per studiarla sembrerebbe allora quella dello *studio longitudinale*, in cui si osserva un apprendente o un gruppo di apprendenti per un certo lasso di tempo documentando i graduelli sviluppi dei loro sistemi linguistici. Questo metodo presenta però un grave inconveniente: i processi di acquisizione possono richiedere in certi casi anche molti anni, mentre di solito i ricercatori desiderano ottenere i dati in tempi assai più brevi. È per questo che vengono condotti normalmente *studi trasversali*. In essi si prendono gruppi di soggetti che sono stati esposti per tempi diversi alla lingua d'arrivo (ad es. un gruppo di studenti del primo anno, uno del secondo, uno del terzo) e si osservano le produzioni linguistiche di ciascun gruppo. Se si nota che la struttura X non è utilizzata dagli studenti del primo anno, ma da quelli del secondo e del terzo, si potrà ipotizzare che la sua acquisizione avvenga in media dopo un anno di esposizione alla lingua. Si sarà così riscostruita artificialmente una sequenza di acquisizione che dovrebbe approssimare quella di ogni singolo apprendente se fosse osservato per un arco di tempo di tre anni.

Produzioni e giudizi intuitivi. I dati possono essere sia enunciati effettivamente prodotti dagli apprendenti che giudizi forniti da questi su frasi sottoposte loro dallo sperimentatore: quest'ultimo tipo di dati serve per valutare la *conoscenza* che i soggetti hanno della L2, indipendentemente da variabili come la stanchezza, l'emozione, la distrazione, che possono invece influenzare la *produzione* di frasi (cfr. 2.6.2).

Analisi qualitative e quantitative. Nelle analisi quantitative i dati vengono descritti mediante variabili numeriche; ciò permette, tra le altre cose, di applicare dei test di

significatività ai risultati ottenuti: ad esempio, se si osserva che in una classe le ragazze sembrano imparare le lingue straniere meglio dei ragazzi, ci si può chiedere se questo sia puramente casuale oppure se vi possa essere un'associazione tra sesso e apprendimento linguistico. I test statistici di significatività ci dicono quali sono le probabilità che il risultato che abbiamo ottenuto si verifichi casualmente: un risultato *statisticamente significativo* è un risultato che molto difficilmente (ad esempio con un probabilità inferiore al 5 o all'1%) si potrebbe verificare per caso. Per quanto riguarda il nostro dubbio, esistono studi condotti su migliaia di soggetti che mostrano che le donne hanno un vantaggio statisticamente significativo nell'apprendimento delle lingue (Burstall 1975; Nyicos 1990). I dati quantitativi permettono quindi di esprimere in modo esplicito e oggettivo relazioni che altrimenti potrebbero essere lasciate all'impressione del ricercatore; tuttavia, esistono molti fenomeni che non possono essere ridotti a pure cifre. Se ad esempio vogliamo descrivere qual è l'atmosfera generale di una classe, o quali strategie usa uno studente per risolvere i problemi comunicativi, dovremo usare categorie interpretative, descrittive. I dati quantitativi e qualitativi dunque non si escludono a vicenda: essi servono a rispondere a diversi tipi di domande, ed è quindi opportuno considerarli come complementari.

1.2 Una breve prospettiva storica

Per comprendere un ambito di studi è sempre utile conoscerne, almeno a grandi linee, la storia. Per partire veramente da lontano, ricorderemo che l'acquisizione delle seconde lingue è stata osservata e, in un certo senso, studiata, fin dall'antichità. In effetti, il problema di comunicare con i parlanti di altre lingue è stato sentito ogniqualvolta dei popoli si siano trovati in contatto per

viaggi, affari, guerra e, dall'antichità, al Medioevo, all'Età moderna, sono state sviluppate varie teorie glottodidattiche. Si noti però che la discussione era sempre centrata sul modo migliore di insegnare le lingue: molto scarse erano invece le osservazioni sul processo di apprendimento in sé.

Per passare alla storia meno remota, un punto di partenza fondamentale sono gli studi di analisi contrastiva degli anni Quaranta e Cinquanta del nostro secolo. In quegli anni in psicologia e in linguistica dominavano le teorie comportamentistiche, che attribuivano un'importanza centrale, nel processo di apprendimento, alla formazione di "abitudini": apprendere una lingua veniva concepito come un "abituarsi" a produrre certi comportamenti mediante l'imitazione di un modello e la ripetizione prolungata delle sequenze di azione che dovevano essere apprese; in questo modo veniva spiegata l'acquisizione della prima lingua e di tutte le abilità. L'acquisizione della seconda lingua poneva però particolari problemi: come si fa ad apprendere le abitudini che servono per parlare l'inglese quando ci si è già 'abituati' a parlare l'italiano? Le abitudini linguistiche precedentemente acquisite venivano allora concepite come un ostacolo all'apprendimento di nuove lingue, ed era considerato fondamentale, per una didattica efficiente, "il confronto della lingua e cultura nativa con quella straniera per identificare le difficoltà che devono veramente essere sormontate nell'insegnamento" (Lado 1957, p. 2; cit. in Selinker 1992, p. 10). Il filone di ricerche che nasce e si sviluppa in quegli anni viene così chiamato **analisi contrastiva**: i sistemi linguistici di partenza e di arrivo degli apprendenti venivano messi a confronto e da questo confronto si facevano previsioni sulle aree in cui gli apprendenti avrebbero incontrato maggiori difficoltà.

Per comprendere gli sviluppi successivi delle teorie sull'acquisizione della seconda lingua occorre spendere

alcune parole sulla svolta fondamentale avvenuta negli anni Sessanta con la linguistica chomskyana e la psicologia cognitiva. Chomsky proponeva una teoria dell'apprendimento completamente diversa da quella comportamentistica: secondo lui, il bambino che impara la prima lingua non sta interiorizzando abitudini, non sta rendendo automatici certi comportamenti dopo averli osservati e praticati tante volte, ma sta scoprendo delle regole. La scoperta e l'applicazione di una regola richiedono un ragionamento creativo e non un semplice 'abituarsi' a fare qualcosa. Questa scoperta delle regole non avviene in maniera puramente induttiva, solo a partire dai fatti linguistici a cui il bambino è esposto: essi sarebbero troppo pochi e troppo poco sistematici perché un bambino possa in così poco tempo estrarne tante regole categoriche come sono quelle della grammatica di una lingua. Chomsky postula allora l'esistenza di una facoltà di linguaggio innata, che non esita a chiamare un vero e proprio "organo mentale", il cui compito è di fornire al bambino solo un insieme molto ridotto di ipotesi possibili sulle regole grammaticali della lingua che deve acquisire.⁴

Le critiche di Chomsky e altri al comportamentismo portano al nascere di quella che viene detta psicologia cognitiva. In questa nuova prospettiva, non è più obbligatorio attenersi, come facevano i comportamentisti, alla semplice osservazione di comportamenti, ma si introducono (o meglio, reintroducono, visto che erano state ampiamente usate nella psicologia pre-comportamentistica) anche nozioni che hanno a che fare con la vita mentale degli individui, nozioni quali mente, memoria, attenzione, concetto, strategia. Mentre nel quadro teorico del

⁴ Un'esposizione come questa non può ovviamente rendere giustizia alla complessità del pensiero chomskiano. Il lettore interessato può consultare, oltre ai libri dello stesso Chomsky, quasi tutti tradotti in italiano, anche introduzioni come quelle di Cook (1988) e Haegeman (1995).

comportamentismo l'apprendente viene visto come una *tabula rasa*, quasi totalmente passivo e alla mercé degli stimoli esterni, nella psicologia cognitiva è concepito come un agente attivo, alla ricerca di dati per confermare ipotesi che formula autonomamente. Le ricerche di psicologia cognitiva hanno esplorato fenomeni quali la memoria, l'attenzione, la percezione, il ragionamento e la soluzione di problemi e hanno contribuito significativamente a rendere più chiara l'idea di creatività e autonomia dell'apprendente.

Per tornare alla seconda lingua, è chiaro che in un simile clima intellettuale l'analisi contrastiva, che concepiva l'apprendimento di una lingua straniera esclusivamente come il gioco di due serie di 'abitudini' (quelle già acquisite e quelle da acquisire) su un apprendente il cui ruolo creativo era molto trascurato (l'analisi contrastiva infatti si basava sul raffronto dei sistemi linguistici, non sull'osservazione delle effettive produzioni degli individui), non godesse più di molto favore. Una serie di studi svolti alla fine degli anni Sessanta contribuì ad aumentarne il discredito: in essi si dimostrava infatti che solo in certi casi, piuttosto limitati, gli errori degli apprendenti erano chiaramente attribuibili a interferenze tra la prima e la seconda lingua; molti altri errori non erano giustificabili in questo modo e, soprattutto, molti errori che l'analisi contrastiva prediceva non si verificavano praticamente mai.

Questi studi della seconda metà degli anni Sessanta e inizio anni Settanta vengono raggruppati sotto l'etichetta di **analisi degli errori**. È del 1967 l'articolo che si è soliti considerare l'avvio di questa nuova prospettiva: si tratta di *The significance of learner's errors* [La significatività degli errori dell'apprendente], di S. Pit Corder. In esso si afferma che commettere errori è "un modo per l'apprendente di mettere alla prova le sue ipotesi sulla natura della lingua che sta imparando" e che essi costituiscono quindi un'importante "finestra" sul "sillabo incorporato

nell'apprendente" (Corder 1981 [1967], p. 11). Già da queste poche frasi si nota chiaramente il mutamento di paradigma: l'accento è ora tutto sull'apprendente, sulle sue strategie di ricostruzione del nuovo codice, che appaiono come una dotazione innata; gli errori devono essere spiegati e previsti a partire da queste strategie e non mettendo semplicemente a confronto i sistemi linguistici di partenza e di arrivo. Naturalmente, questo spostamento di enfasi non portò a negare del tutto che almeno alcuni errori fossero riconducibili all'interferenza di un sistema linguistico con l'altro: l'influenza della madrelingua, però, venne fortemente ridimensionata e, soprattutto, ricettualizzata come una strategia tra le tante che l'apprendente impiega nel compito di ricostruire la L2.

In quegli stessi anni Selinker (1972) elabora la nozione di "interlingua", ovvero "un sistema linguistico separato [...] che risulta dai tentativi, da parte di un apprendente, di produrre una norma della lingua d'arrivo" (Selinker 1972, p. 214). Viene così pienamente riconosciuta la creatività dell'apprendente che, nei suoi tentativi di avvicinarsi alla L2, costruisce un sistema linguistico vero e proprio, dotato di regole e funzioni ben precise. Con gli articoli di Corder e Selinker finisce la storia e inizia la ricerca contemporanea: nei prossimi capitoli analizzeremo dapprima la forma delle interlingue, poi vedremo i modi in cui vengono usate nella comunicazione per cercare infine di scoprire i fattori che ne influenzano lo sviluppo.

2. L'INTERLINGUA

2.1 Introduzione

La nozione di interlingua cerca di dar conto del fatto che le produzioni di un apprendente non costituiscono un'accozzaglia di frasi più o meno devianti, più o meno costellate di errori, ma un sistema governato da regole ben precise, anche se tali regole corrispondono solo in parte a quelle della lingua di arrivo: per citare le parole di Larry Selinker, “non si può evitare di riconoscere l'esistenza di un'interlingua, la quale deve essere descritta come un sistema e non come una collezione isolata di errori” (1969, nota 5). Come si è detto, fino a metà degli anni Sessanta l'interesse dei ricercatori era rivolto principalmente ai sistemi linguistici della lingua di partenza e della lingua d'arrivo, e non all'apprendente e ai suoi tentativi di ricostruzione del codice della L2. In quegli anni però si cominciò a parlare di “competenza transitoria” (Corder 1967), “dialetto idiosincratico” (Corder 1971), “sistema approssimativo” (Nemser 1971), “interlingua” (Selinker 1969 e 1972), tutte nozioni che cercavano di dare conto dell'autonomia e indipendenza delle produzioni degli apprendenti; il termine di Selinker è quello che ormai si è affermato nell'uso comune.

In questo capitolo ci concentreremo sulla descrizione e sull'analisi delle interlingue. Dopo aver trattato delle

fasi iniziali dell'apprendimento della seconda lingua, passeremo a discutere le sequenze evolutive universali, che paiono essere dettate da caratteristiche innate della mente umana. In seguito, vedremo come queste sequenze non determinino ogni aspetto del processo di acquisizione: un ruolo importante è giocato dall'influenza della lingua materna; inoltre, le interlingue presentano un notevole grado di variabilità, che cercheremo di analizzare nei suoi aspetti più o meno sistematici. Concluderemo il capitolo esaminando due teorie che hanno cercato di dar conto dello sviluppo interlinguistico in termini generali.

2.2 Una lingua senza grammatica

Le primissime fasi dell'apprendimento hanno attratto l'attenzione di molti ricercatori: da un lato, perché le fasi iniziali di qualsiasi processo sono sempre particolarmente interessanti, dall'altro perché pare che nei primi stadi dell'interlingua siano all'opera principi universali che sono meno evidenti nelle successive fasi di sviluppo.¹ In situazioni di apprendimento naturali, le prime strutture linguistiche a essere apprese sono parole isolate o formule non analizzate: la grammatica, quell'insieme di regole e morfemi che servono a esprimere le relazioni tra parole, o aspetti molto generali degli enunciati come il tempo e la persona, viene appresa solo in un secondo momento. È per questo che si potrebbe definire la varietà di base una lingua senza grammatica. In questa sezione ne descriveremo le caratteristiche principali: innanzitutto le

¹ “È solo nell'elaborazione successiva a questa varietà di base che forti influenze della lingua materna e le peculiarità della lingua di arrivo diventano visibili. In altri termini, i passi iniziali dello sviluppo sono prevalentemente guidati da principi universali, mentre fattori attribuibili alle specificità delle lingue individuali sono più caratteristici delle fasi successive” (Klein & Perdue 1992, p. 304).

espressioni che vengono apprese per prime; poi le formule; infine le strategie mediante le quali, pur non conoscendo le regole grammaticali della L2, gli apprendenti riescono ugualmente a combinare le parole tra loro.

2.2.1 *Le prime parole apprese*

È difficile dire quali sono le prime parole apprese da un adulto che impara una seconda lingua da solo, senza maestri. Come contattarlo? Come osservarlo, quando conosce appena dieci o venti parole della nuova lingua? Per questi motivi, gli studi che descrivono le primissime espressioni della L2 riguardano quasi esclusivamente bambini inseriti in istituzioni scolastiche, nelle quali si è potuto osservarli fin dal primo giorno di contatto con la nuova lingua. Nella mia ricerca, ad esempio, ho potuto vedere il vocabolario iniziale di Fatma crescere dal nulla fino alle prime venti o trenta parole: ecco i suoi progressi nel corso del primo mese, in un elenco esaustivo delle prime espressioni suddivise per funzioni.

- *Sollecitare l'attenzione*: guarda, maestra, bimbi, ecco, io, NOMI PROPRI.
- *Regolare l'interazione*: aspetta, andiamo, va' via, aiuto, piano, ciao, scusa, grazie, sì, no.
- *Riferirsi a oggetti/eventi*: questo, quello, così.
- *Descrivere/valutare*: bella, grande, brava, brutto, mio, buono, pipì.
- *Varie*: com chiami?, puttana, uno-due-tre-quattro.

È evidente che la prima preoccupazione della bambina nell'imparare la nuova lingua era quella di risolvere il problema dell'interazione: la maggior parte delle sue prime parole serviva per aprire o mantenere aperti scambi interattivi. Colpisce l'assenza dei sostantivi (se si eccettuano

maestra, puttana e pipì, nessuno dei quali però era usato per denominare qualcosa): per ‘riferirsi al mondo’, i deittici *questo, quello* e *così* erano più che sufficienti. Si notino anche le parole per descrivere: a parte *grande*, che ha un vasto ambito di possibilità di applicazione, tutti gli aggettivi servono a esprimere una valutazione nei confronti di qualcosa, a specificarne il rapporto con il parlante e le sue inclinazioni e preferenze. Ancora una volta, cioè, la funzione di descrivere è ricompresa in quella di interagire: le parole *buono, brutto, bella, brava, mio* sono altrettante mosse per definire i termini di un’eventuale interazione.

Questo orientamento di Fatma è comune a molti altri bambini che apprendono spontaneamente una seconda lingua: prima ancora di imparare a descrivere e classificare la realtà mediante sostantivi come *tavolo, finestra, mano, matita*, o verbi come *camminare, scrivere, tagliare*, ai bambini interessa imparare a stabilire e gestire delle relazioni. McLaughlin (1984, p. 116) sintetizza così i risultati delle ricerche: “un dato comune è che le prime parole acquisite dai bambini che si trovano in un ambiente nel quale devono imparare una nuova lingua riguardano i saluti e i termini che hanno a che fare con le interazioni”.²

Come si diceva, è più difficile stabilire esattamente come gli apprendenti adulti iniziano a produrre le prime espressioni in L2. È assodato che anche loro iniziano dal lessico, memorizzando cioè una serie di parole che solo in seguito verranno modificate e combinate secondo le regole della grammatica. Ma quali parole? E per fare cosa? Non

² Similmente, si vedano le conclusioni dello studio di Linnakylä (1980, pp. 373-374) sulle prime fasi di apprendimento lessicale in L2: “nei primi due mesi, la preoccupazione generale [del bambino] non riguardava tanto l’apprendimento della seconda lingua, quanto lo stabilire una relazione sociale con i parlanti. Il *modo sociale* – l’intenzione di stabilire e mantenere l’interazione sociale – pare essere la funzione primaria degli usi più precoci della seconda lingua. Il modo sociale è stato in primo luogo rappresentato da formule di saluto e routine di ringraziamento”.

esistono molte ricerche specifiche che cerchino di rispondere direttamente a queste domande: quanto conosciamo sulle prime parole apprese dagli adulti è parziale e frammentario. Tuttavia, possiamo tentare di fare qualche ipotesi e qualche generalizzazione a partire dagli studi oggi esistenti. Nelle interlingue iniziali figurano sempre parole e formule per la gestione della conversazione, ad esempio *hai capito?*, *non capisco*, *come?*, *no*, *sì*. Le parole ad alto grado di generalità vengono apprese precocemente (*questo*, *così*, *fare*, *cosa*, *qui*, *là*, *buono* ecc.) così come alcuni pronomi personali (quelli di numero singolare, *io*, *tu*, *lui*, *lei*). Quasi sempre presenti sono anche alcune formule rituali di cortesia (*grazie*, *scusa*, *per favore*) e di saluto (*ciao*, *buongiorno*, *arrivederci*). Infine, ogni apprendente acquisisce per prime le parole che hanno più direttamente a che fare con il proprio universo di esperienza: parole legate al tipo di lavoro, allo studio se è studente, alle istituzioni (se intrattiene rapporti con esse). Giacalone Ramat (1993, p. 395) così riassume queste tendenze generali: “in tutte le interlingue iniziali compaiono forme della negazione, forme di saluto e di commiato, di ringraziamento, e altre espressioni frequenti e comunicativamente rilevanti, di solito apprese come formule non analizzate o routine, e naturalmente nomi di persone e di luogo.”

2.2.2 *Formule*

Nell’ultima citazione vengono menzionate le ‘formule’ o ‘routine’: di cosa si tratta? Esse sono essenzialmente frasi o parti di frasi non analizzate, veri e propri ‘moduli prefabbricati’ di linguaggio. Capita spesso di sentire apprendenti nelle fasi iniziali produrre enunciati sorprendentemente corretti e di una complessità assai maggiore di quella media consentita dalle loro capacità linguistiche. Un esempio è Fatma che dice *come si chiama?* - usando correttamente la forma riflessiva

va del verbo, peraltro accordata per tempo e numero - nelle prime settimane di esposizione all'italiano, quando produce ancora frasi come *io vuoi* per dire IO LO VOGLIO; un altro esempio potrebbe essere un apprendente dell'inglese che dice *I don't know* - con la negazione sull'ausiliare *do* - in una fase in cui produce ancora enunciati del tipo *no like this* [NO PIACE QUESTO]. Questi *exploit* linguistici non sono altro che formule apprese come unità non analizzate e non riflettono l'effettivo livello raggiunto nella produzione creativa. Si noti infatti che le formule vengono utilizzate per compiere atti linguistici frequenti (chiedere un oggetto o il suo nome, salutare, gestire la conversazione): avendole udite molte volte, e trovandole particolarmente utili, l'apprendente finisce per memorizzarle come 'azioni linguistiche' complesse ma indifferenziate, e come tali le usa.

Nella categoria di linguaggio formulaico si è soliti ricomprendersi sia le *formule* vere e proprie, sia i *frames* (o *patterns*): le prime sono collocazioni di parole immutabili, quali *come si chiama?* o *how are you?* I *frames*, invece, sono segmenti di linguaggio formulaico che presentano spazi in cui possono essere inserite espressioni variabili: esempi del genere in inglese sono sintagmi come *would you like some ____?* [vorresti del ____?] o *can I have a ____?* [posso avere un ____?].

Questo però pone il problema di tracciare un confine tra linguaggio formulaico e creativo: quando è che un *frame* cessa di essere tale e diventa una costruzione creativa vera e propria, formata da unità linguistiche assemblate seguendo regole generali e non memorizzate in sequenza? I due criteri principali invocati dai ricercatori per definire un enunciato come formulaico sono i seguenti: 1) si tratta di produzioni di una complessità strutturale molto maggiore rispetto a quella delle produzioni 'medie' dell'apprendente; 2) sono delle sequenze di espressioni relativamente fisse, usate con una funzione costante e in genere pronunciate in un unico profilo intonazionale, senza esitazioni (Wei-

nert 1995). In realtà, specie nelle fasi più avanzate, risulta difficile tracciare una separazione netta tra linguaggio formulaico e creativo; secondo alcuni linguisti (ad es. Bolinger 1961), poi, ciò vale anche per i parlanti nativi: chi potrebbe dire con certezza se frasi come *Non c'è problema* o *Allora va bene così* siano il prodotto di regole creative o piuttosto segmenti memorizzati?

Uno degli studi più approfonditi sulle formule è quello di Wong-Fillmore (1976), condotto su cinque bambini ispanofoni che apprendevano l'inglese in una scuola americana. Secondo l'autrice, i bambini hanno fatto un ampio ricorso alle formule nelle fasi iniziali del loro apprendimento linguistico. Ecco, nella suddivisione per funzioni proposta da Wong-Fillmore, le formule usate da tutti i bambini o da almeno quattro su cinque di essi.

1) INTERATTIVE

Oh teacher!; Hey [nome]; I'm/she's [nome]; hello [nome]; hi; goodbye; how are you?; thank you very much; please; OK?; what? [= Oh maestra!; Hey (nome); Sono/lei è (nome); Ciao (nome); Ciao; Come stai?; Grazie mille; Per piacere; OK?; Cosa?]

2) DOMANDE

What is it?; what is this?; what is that?; how much?; you wanna play? [= Che cos'è?; Cos'è questo?; Cos'è quello?; Quanto?; Vuoi giocare?]

3) RISPOSTE A COMMENTI E DOMANDE

Nothing; OK; yes; no; huh-uh; I dunno; you don't know ____; I do; I do not; I don't; oh yeah [= Niente; OK; Sì; No; Huh-uh; Non so; Non sai ____; (le ultime quattro formule risultano intraducibili in italiano)]

4) ORDINI E RICHIESTE

Gimme; lookit; hey look; look ____; stopit; stop;

c'mon; wait; wait a minute. [= Dammi; Guarda; Hey guarda; Guarda ____; Smettila; Basta; Dai; Aspetta; Aspetta un attimo]

5) PRESENTATIVI E ‘PARALLEL TALK’

here (you) go; this; right here; right there; (not) like this; (not) like that; put it right here; one more. [= Ecco qua; Questo; Proprio qui; Proprio lì; (Non) così; Mettilo qui; Un altro]

6) GESTIONE DEL GIOCO

Makit; my turn?; (it's) your turn; I wanna be the ____; I gonna be the ____; I got'em; you got'em; she has it. [= Fallo; Tocca a me?; Tocca a te; Voglio fare il ____; Io faccio il ____; Ce li ho/hai/ha]

7) VARIE

It's time for X. [= È ora di X]

Come si può notare, non tutte queste espressioni sono ‘formule’ secondo la définition che abbiamo dato: si tratta in certi casi anche di parole isolate, oppure di combinazioni di poche parole tutt’altro che improbabili nell’interlingua iniziale. Conviene allora distinguere le formule vere e proprie dagli “stereotipi”, espressioni fisse, ricorrenti, usate sempre nelle stesse circostanze, ma non strutturalmente opache per l’apprendente (Bohn 1986).

La discussione su cosa sia creativo e cosa sia memorizzato nel linguaggio è tuttora aperta e va affrontata, oltre che sul piano strettamente linguistico, anche su quello psicologico delle strategie di produzione e immagazzinamento delle unità linguistiche da parte dei parlanti. Una delle posizioni oggi prevalenti è che sia meglio vedere formulaicità e creatività come poli opposti di un continuum di strategie di produzione linguistica, per cui una gran quantità di frasi

non sarà né interamente formulaica né interamente creativa (Weinert 1995). Rescorla e Okuda (1987, p. 293), ad esempio, sostengono che “occorre andare oltre dicotomie fuorvianti come quella tra formule prefabbricate e costruzioni creative”: il soggetto da loro osservato, Atsuko, una bambina giapponese di cinque anni apprendente l’inglese come L2, produceva una grande quantità di enunciati “usando un numero limitato di *pattern* o moduli, invece che comporre una vasta gamma di enunciati variabili a partire da un ampio repertorio di parole isolate” (*ibid.*). Quindi, tra le espressioni interamente formulaiche e quelle interamente creative, ci sarebbe tutta una serie di possibilità costituite dall’uso di *pattern* sì ricorrenti, ma che non possono essere descritti come il frutto di una semplice memorizzazione di segmenti dell’input. Atsuko, ad esempio, in una sessione di registrazione produsse una serie di enunciati come *Oh look, oh look blue, oh look baby, oh look baby one, look at this, look at that* [OH GUARDA, OH GUARDA BLU, OH GUARDA BAMBINO, OH GUARDA BAMBINO UNO, GUARDA QUESTO, GUARDA QUELLO] (*ibid.*). *Oh look* può essere stato appreso come ‘blocco’ unico, al quale la bambina tenta di aggiungere alcuni elementi lessicali. Lo stesso può dirsi di *look at this* e *look at that*, due espressioni sicuramente formulaiche, dato che in questo periodo la bambina non usa mai le preposizioni spontaneamente. Alcune settimane più tardi, però, anche queste formule vengono integrate da Atsuko in costruzioni creative più vaste, come *look at this one two, look at this one, look at that broken, look at this one cat, look at this one let me* [GUARDA QUESTO UNO DUE, GUARDA QUESTO QUI, GUARDA QUELLO ROTTO, GUARDA QUESTO UN GATTO, GUARDA QUESTO FAMMI FARE]. La formula, insomma, rappresenterebbe un punto di partenza per l’elaborazione di frasi originali più complesse, costituendo un “isola di affidabilità” (Dechert 1983) su cui appoggiarsi mentre si è ancora, per così dire, in alto mare nella costruzione degli enunciati.

Veniamo così al ruolo delle formule nell'apprendimento linguistico. Sono molti gli autori che sostengono che nelle prime fasi dell'acquisizione l'apprendente si baserebbe su un esiguo numero di "moduli prefabbricati" a partire dai quali, mediante ripetuti tentativi di sostituzione e permutazione, giungerebbe a produrre frasi sempre più complesse (Hakuta 1974; Rescorla & Okuda 1987; Vihman 1982; Wong-Fillmore 1976).³ Questo meccanismo spiega anche certi percorsi di apprendimento 'a U', in cui inizialmente vengono prodotte più forme corrette che in seguito (Kellerman 1985). Uguisu, la bambina studiata da Hakuta, ad esempio, nelle prime sessioni di registrazione produceva frasi inglesi corrette come *Do you know?*, *How do you do it?*, *Do you have coffee?*, *Do you want this one?* [SAI? COME LO FAI? HAI DEL CAFFÈ? VUOI QUESTO?] (Hakuta 1974, p. 293). A giudicare da questi enunciati si potrebbe pensare che la bambina avesse acquisito il sistema inglese in cui le frasi interrogative vengono realizzate attraverso l'ausiliare *do*. Tuttavia, un mese o due più tardi troviamo produzioni come *What do you doing, this boy?*; *What do you do it, this, froggie?*; *What do you drinking, her?* [COSA FAI FACENDO QUESTO BAMBINO? COSA LO FAI QUESTO RANOCCHIO? COSA BEVI LEI?]. La bambina, tentando di andare al di là delle formule stereotipiche apprese, mostra di non avere ancora affatto padroneggiato il sistema delle interrogative inglesi, e di usare invece *do you* come una semplice particella interrogativa invariabile. Tuttavia, sarà proprio a partire da questi tentativi di combinazione che verranno apprese le regole della lingua di arrivo. Per Wong-Fillmore (1976, p. 640), "le formule apprese e usate dai bambini non erano importanti solo perché con-

³ Studiosi come Bohn (1986) e Krashen & Scarcella (1978) tendono però a ridimensionare questo ruolo delle formule nell'apprendimento linguistico; la discussione resta aperta, in attesa di ulteriori ricerche.

sentivano loro di iniziare a parlare la lingua ben prima di sapere come essa era strutturata, ma anche perché costituivano il materiale linguistico su cui potevano essere svolte molte delle loro attività analitiche”.

Gli studi esaminati fin qui avevano tutti a che fare con apprendimenti in contesti naturali; l’uso delle formule, però, è stato ampiamente documentato anche nelle classi di lingue. Capita spesso di sentire qualcuno che, volendo rispondere in un inglese scherzoso a una domanda, dice *Yes, it is*, invece di un semplice *Yes*: si tratta di una formula acquisita scolasticamente, in lunghe serie di esercizi ripetitivi in cui si pretende una risposta completa, accurata dal punto di vista della lingua d’arrivo, ma ben al di là delle capacità di produzione creativa degli allievi, i quali non fanno altro che apprenderla come formula. Esempi analoghi sono le sequenze domanda-risposta riportate da Felix (1981, p. 95): *Is it a dog? Yes, it isn’t. Can you see a sofa in Pete’s room? No, I can*: la formula memorizzata viene prodotta in modo automatico, anche se ciò è in completo disaccordo con il senso globale della frase.

L’uso delle formule è un fenomeno attestato in tutti gli apprendenti, anche se alcuni vi fanno ricorso più frequentemente di altri (Wong-Fillmore 1979): come vedremo in 5.5.2, certe persone hanno uno stile di apprendimento più globale, mnemonico, mentre altre imparano in modo più analitico, basato su regole. Inoltre, è possibile che la struttura della lingua inglese, su cui è stata condotta la maggior parte degli studi, si presti particolarmente a fornire moduli prefabbricati. Si prenda ad esempio l’espressione *What do you _____?*, che molti apprendenti dell’inglese imparano in modo formulaico. In italiano essa corrisponde a un’unica parola, *Cosa _____?*, e il suo uso in costruzioni come *Cosa fai?*, *Cosa vuoi?*, *Cosa dici?* non può essere considerato formulaico. Infine, le formule non entrano nell’interlingua solo nelle prime fasi, quando occorre comunicare a tutti i costi senza avere ac-

quisito i mezzi lessicali e grammaticali per farlo produttivamente, ma giocano un ruolo importantissimo anche negli stadi di acquisizione successivi. Anzi, si può dire che uno degli aspetti più complessi della competenza comunicativa, che dà problemi anche agli apprendenti più avanzati, sia proprio quello di produrre in modo automatico e naturale le formule appropriate a varie situazioni conversazionali: ciò che differenzia il parlante nativo dall'apprendente avanzato è proprio la capacità di rispondere automaticamente e con naturalezza a un complimento, a un invito, a una battuta. A questi livelli avanzati si parla di idiosincrasicità più che di formule: l'apprendente deve imparare una gran quantità di formule fisse idiomatiche e, soprattutto, deve imparare quando è opportuno usare la modalità di produzione creativa e quando quella basata sui pezzi di linguaggio prefabbricati e immagazzinati in memoria (Kasper, in stampa b).

2.2.3 La ‘grammatica’ delle lingue senza grammatica

Dagli ultimi esempi esaminati ci si rende conto che anche nelle prime fasi gli apprendenti cercano di combinare tra loro le parole e i moduli prefabbricati di cui dispongono. Abbiamo però anche detto che, per tali combinazioni, non esiste ancora qualcosa di paragonabile alla grammatica della lingua di arrivo, con tutte le regole morfologiche e sintattiche ben definite. Come fanno allora gli apprendenti a ‘mettere insieme’ le parole? Seguono qualche logica o semplicemente il caso? Non potrebbe esserci una loro grammatica che, per quanto diversa da quella della lingua d’arrivo, presenti ugualmente delle regolarità, delle strategie ricorrenti?

Già dagli anni Settanta alcuni ricercatori avevano notato che gli apprendenti non affrontano la nuova lingua in modo casuale: i loro primi approcci, al contrario, presentano

strategie regolari e comuni. Corder (1977) confrontò le interlingue nelle prime fasi con altri “codici semplici”, come le lingue pidgin o i registri detti *baby talk* e *foreigner talk*. Il *baby talk* è la varietà di lingua usata in certe culture dagli adulti nei confronti dei bambini piccoli, ad esempio quando producono enunciati come *No così*, *Cattivo Marco fai bua a mamma*, o *Guarda bimbo grande*. Il *foreigner talk*, invece, è una varietà che alcune persone usano nei confronti degli stranieri: ad esempio quando dicono *Tu scendi da autobus e trovi stazione*, oppure *No entrare, aspettare fuori* (ne ripareremo in 3.2.1). I pidgin, infine, sono le lingue che si sviluppano in comunità di persone che cercano di apprendere una seconda lingua avendo però un accesso molto limitato ai suoi parlanti nativi. Un esempio tipico di pidgin è l’inglese parlato dai lavoratori, provenienti da molti paesi diversi, affluiti nelle Hawaii all’inizio del Novecento (Bickerton 1984): questi dovettero apprendere l’inglese per interagire con i datori di lavoro e con gli altri immigrati che non parlavano la loro lingua. Tuttavia, l’esposizione all’inglese usato dai parlanti nativi era minima, così che il sistema risultante fu una varietà estremamente semplificata e impoverita della lingua d’arrivo. Una volta padroneggiata questa varietà minima, la maggior parte degli apprendenti si fossilizzò, vale a dire non fece più progressi. Si può quindi considerare il pidgin hawaiiano come un fenomeno di massa di apprendimento di una seconda lingua arrestatosi alla varietà di base.⁴

⁴ “I pidgin sono esempi di apprendimento di una seconda lingua non giunto o parzialmente giunto alla lingua di arrivo” (Mühlhäusler 1986, p. 5); “La pidginizzazione di gruppo deriva dalla comunicazione tra parlanti che hanno attraversato o stanno attraversando una pidginizzazione individuale. [...] L’acquisizione di una seconda lingua e la pidginizzazione individuale sono in realtà lo stesso fenomeno visto da diversi punti di vista e spesso, ma non sempre, verificantesi in circostanze diverse” (Andersen 1980, p. 274). Berruto, Moretti & Schmid (1990) offrono un’interessante descrizione di una sorta di pidgin a base italiana formatosi nella Svizzera tedesca e parlato come lingua franca da lavoratori immigrati dalle provenienze più disparate.

Corder (1977) notò che *baby talk*, *foreigner talk* e pidgin presentano tratti comuni che, a prima vista, potrebbero essere detti consistere in una semplificazione della lingua di arrivo. Tuttavia, osserva sempre Corder, si può semplificare solo ciò che già si possiede nella sue forma completa: si può dire che un adulto che produce frasi di *baby talk* o *foreigner talk* stia semplificando la sua lingua, ma non che un immigrato da due mesi in Italia stia ‘semplificando’ l’italiano. Piuttosto, si dirà che sta parlando una varietà di italiano più semplice rispetto a quella standard. Ecco perché Corder preferisce parlare di “codici semplici” piuttosto che di lingue semplificate.

È necessaria un’altra precisazione. Alcuni autori (ad es. Bernini 1995a; Klein 1994; Klein & Perdue 1992; Perdue 1996) distinguono tra una “varietà pre-basica” e una “varietà basica”: pur avendo molte caratteristiche in comune, la seconda si differenzierebbe dalla prima per una maggiore ampiezza nel repertorio di avverbi che ‘incorniciano’ gli eventi, per l’uso di strategie di costruzione di frase più variate e complesse, per la comparsa di parole che organizzano il discorso come *inizio*, *fine*, *dopo* e, in generale, per la presenza di principi organizzativi non solo pragmatici, ma anche semantici e sintattici. L’identificazione di una varietà come pre-basica o basica non è sempre facile: nella sezione seguente, per gli scopi introduttivi di questo volume, tratteremo le due varietà insieme, segnalando eventualmente alcune differenze nei singoli punti trattati.

Infine, una puntualizzazione su apprendimenti guidati e naturali. I dati usati in questa sezione e in quella seguente, sulle sequenze di apprendimento, provengono perlopiù da persone che hanno acquisito la L2 in contesti naturali, senza un’istruzione sistematica; in questi contesti, la pressione comunicativa è molto forte (bisogna esprimersi a tutti i costi per poter sopravvivere nel paese straniero) e, allo stesso tempo, la mancanza di insegnanti

porta a fare ricorso esclusivo alle proprie strategie naturali di acquisizione. In una classe di lingue straniere la situazione è diversa: da un lato non c'è una simile urgenza comunicativa; dall'altro l'insegnante fornisce segmenti di input selezionati, pre-ordinati, e fa esercitare gli studenti a usarli in modo corretto fin dal principio. Si è molto discusso se questo sia il modo migliore di insegnare le lingue, o se non sia piuttosto preferibile cercare di riprodurre in classe le condizioni 'naturali' nelle quali si trovano gli apprendenti di lingue seconde, ma su questo torneremo nel sesto capitolo. Qui però occorre sottolineare che anche gli apprendenti 'guidati' fanno ricorso, nelle loro produzioni più spontanee, alle strategie universali che descriveremo nelle prossime pagine: l'insegnante (o lo studente) potrà cercare di contrastare tali strategie in modo maggiore o minore, ma non può disconoscerne l'esistenza se vuole realmente capire il processo di apprendimento.⁵

Morfologia assente o molto semplice. Come si diceva, se paragonata con la lingua di arrivo, l'interlingua nelle sue prime fasi può essere detta una lingua senza grammatica. Gli elementi lessicali, infatti, sono usati in modo invariabile, senza tutto il complesso gioco di modificazioni implicate dalla morfologia. I verbi, ad esempio, non vengono coniugati, ma appaiono sempre in una forma basica corrispondente in molte lingue alla radice verbale: così, nelle prime fasi, Fatma non diceva *io mangio*, *lui mangia*, ma *io mangia*, *lui mangia*, oppure, per dire *io volevo*, *tu vuoi*, diceva *io vuoi*, *tu vuoi*. Allo stesso modo, gli apprendenti dell'inglese iniziano a usare i verbi senza alcun tipo di suffisso grammaticale, dicendo *he go* (al posto di *he goes*), *we go* (al posto di *we are going*),

⁵ La sintesi delle pagine seguenti si basa in parte sulle rassegne di Bernini (1995a), Klein (1994), Klein & Perdue (1992), Perdue (1993, 1996) e Schumann (1984).

she go (al posto di *she has gone*). I diversi tempi o aspetti verbali vengono rappresentati da elementi lessicali, come gli avverbi di tempo: cfr. *Una volta andare in giro* [UNA VOLTA SONO ANDATO IN GIRO] (da Massariello Merzagora 1990, p. 110) e *Charlie Brown dice +++ “primo + tu volie mangiare + adesso tu volie lire ++ che cosa volie prossima?”* [PRIMA VOLEVI DA MANGIARE, ADESSO VUOI DEI SOLDI, CHE COSA VORRAI LA PROSSIMA VOLTA?] (da Berretta 1995b, p. 201).

Per quanto riguarda l’italiano, però, è stato ripetutamente notato che l’acquisizione della morfologia procede più speditamente rispetto ad altre lingue: l’uso produttivo di alcuni morfemi grammaticali appare anche in varietà poco più che basilari (Bernini 1990a; Giacalone Ramat 1990a, 1992). Le cause proposte sono diverse: innanzitutto, la morfologia flessiva dell’italiano è particolarmente ricca e le sue regole si applicano praticamente a ogni item lessicale; i morfemi grammaticali, inoltre, sono percettivamente salienti, ben riconoscibili alla fine delle parole anche nella lingua parlata; infine, essi hanno in genere un chiaro rapporto forma-funzione: non capita cioè spesso che lo stesso morfema grammaticale esprima molte diverse nozioni, e questo facilita l’acquisizione.

Uso scarso o nullo della copula. Le relazioni tra un soggetto e il suo predicato vengono espresse senza fare uso della copula. Esempi dall’interlingua di Fatma sono *Questo mapo* (QUESTO È UN MAPO) o *Brutto carne* (LA CARNE È BRUTTA); per l’inglese cfr. *No good Mexico* [IL MESSICO NON È BUONO] e *Jean a teacher* [JEAN È UN’INSEGNANTE] (da Schumann 1984, p. 362).

Mancanza o uso limitato di articoli e preposizioni. Dagli esempi dati finora di *baby talk*, *foreigner talk* e interlingue iniziali ci si sarà resi conto della quasi mancanza di quelle particelle grammaticali con scarso peso fo-

nologico e contenuto semantico molto generale quali sono gli articoli o le preposizioni. Produzioni di Fatma come *Brutto carne*, *Questo mapo*, *Andiamo giardino*, *Pappa buona* esemplificano questa tendenza. Si veda anche una frase come la seguente, prodotta da un apprendente cinese: *Cameriere fare così, mattina vengo ristorante, ehm, fa pulizia, scopa, lavare piedi* (Banfi 1991, p. 345). Per l'inglese cfr. *Maybe go home, Mexico, maybe come back Pasco* [FORSE ANDRÒ A CASA IN MESSICO O FORSE ANDRÒ A PASCO] (Schumann 1984, p. 364).

Uso di funtori grammaticali in contesti e con funzioni non standard. Se è vero che in genere gli apprendenti tendono a eliminare il più possibile le parole funzionali, come articoli e preposizioni, accade in certi casi anche il contrario: alcune particelle vengono usate abbondantemente ma a sproposito, cioè in contesti in cui di solito non appaiono nella lingua dei parlanti nativi. Fatma per diversi mesi ha inserito *qua* e *là* nelle sue produzioni le particelle *di* e *chi/che*, senza che fosse chiaro che cosa significassero. Si considerino enunciati come i seguenti: *questa chi fiore* [QUESTO È UN FIORE]; *di forscetta Fatma, di mangia così* [FATMA HA LA FORCHETTA E MANGIA COSÌ]; *dopo di gatto, dopo di questo* [DOPO (MI DISEGNI) UN GATTO, DOPO (MI DISEGNI) QUESTO]; *guarda di finito* [GUARDA HO FINITO]; *cosa tapo, tapo, tapo, chi mangia chi mangia di mamma di Fatma, tapo grande [= ??]*; *mio questo di Fatma* [QUESTO È MIO, DI FATMA]. Solo negli ultimi due enunciati si può ravvisare un uso di *di* simile a quello standard, come preposizione possessiva (*mamma di Fatma, questo di Fatma*). Gradualmente, Fatma eliminerà gli usi devianti delle particelle grammaticali, conservando solo quelli appropriati. All'inizio, però, la loro funzione sembra essere forse solo quella di 'imitare il suono' della morfologia grammaticale, per dare un'idea di lingua grammaticalmente articolata quando

invece si riescono appena a maneggiare le parole-contenuto; inoltre, come si vedrà in seguito (2.5.2), questo uso/abuso dei funtori grammaticalici è una delle strategie basilari per la loro acquisizione.⁶

Negazione espressa mediante una particella invariabile. I “codici semplici” tendono a esprimere ogni significato attraverso un’unica forma invariabile: è il principio “una forma – una funzione” (Andersen 1990). Il significato della negazione, estremamente importante, verrà dunque espresso sempre allo stesso modo, indipendentemente dal fatto che si stia negando un verbo, un aggettivo, o un’intera frase. Questa forma invariabile corrisponde spesso alla negazione olofrastica *no*. Fatma per diversi mesi ha prodotto enunciati come *No io freddo*, *No mangia*, *No così*. Si noti, nel primo esempio, come la negazione sia esterna a tutta la frase negata: nell’acquisizione di alcune lingue, questo pare essere il primissimo stadio, seguito subito dopo dalla negazione ‘interna’ alla frase, tipicamente prima del verbo (Wode 1981; Weinert 1987). Per l’acquisizione dell’inglese Wode registra esempi come *No cold*, *No sleep* [NO FREDDO, NO DORMIRE], analoghi a quelli del tedesco L2 analizzati da Weinert: *Nein kaputt*, *Nein Hause*, *Hein helfen* [NO ROTTO, NO CASA, NO AIUTARE]. La negazione interna alla frase, che in alcuni apprendenti emerge contemporaneamente rispetto a quella esterna, viene a essere collocata, nelle prime fasi, sempre

⁶ Questo sovrauso di *di* come particella grammaticale polifunzionale, o comunque utilizzata con funzioni non standard, è stato attestato nell’italiano L2 di altri apprendenti. In particolare, si vedano le produzioni di un soggetto cinese osservato da Berretta e Crotta (1991): *Di mattina io lavoro*, *di mattina io lavoro*, *ah di labor laboratorio*, [...] *mangiare di mensa pranzo ah* (p. 290); *Today io +++ di casa Marina vedere see amico amica*, *di casa*, [...] *di casa Gius-* (p. 292); oppure un soggetto studiato da Berruto, Moretti & Schmid (1990): *Perché io lavorare fa schifi de lavoro*, *sempre con cose di interessante di Sud Turchia*, *bevo de caffè* (p. 217). Sulla possibile sistematicità nel sovrauso di *che* da parte di un altro soggetto si vedano le interessanti osservazioni di Bernini (1995a).

prima del verbo; si vedano questi esempi di apprendenti di inglese L2: *I no can see, You no walk on this, I no understand, They no have water* [IO NO RIESCO VEDERE; TU NO CAMMINA SU QUESTO; IO NO CAPISCO; LORO NO HANNO ACQUA] (Cancino, Rosansky e Schumann 1978). La posizione preverbale della particella negativa pare essere un universale delle interlingue iniziali: infatti, anche apprendenti di una L2 con negazione post-verbale (come lo svedese), la cui L1 esprime ugualmente la negazione dopo il verbo (come il turco), tendono a mettere la negazione prima del verbo nella loro interlingua (Hyltenstam 1977). In certi casi si possono incontrare nelle varietà iniziali anche delle negazioni posposte al verbo (Bernini 1996): questi casi, però, vanno analizzati come enunciati *topic-focus*, in cui si stabilisce un argomento (*topic*) e lo si commenta. Infatti, come nota Bernini, in tutti questi casi è avvertibile una cesura intonativa tra il *topic* e il *focus*, mentre i gruppi *no X/non X* sono pronunciati con un unico profilo intonazionale. Inoltre, nella negazione posposta viene utilizzato esclusivamente *no*, mentre *no* e *non* si alternano liberamente nelle negazioni preposte. Per fare un esempio, in una conversazione relativa al gioco delle carte, l'enunciato *No gettoni* [= fiches] deve essere interpretato come PER QUANTO RIGUARDA IL GIOCO DELLE CARTE (topic, stabilito in precedenza), NON È VERO CHE SI USANO LE FICHES (focus); l'enunciato *Gettoni no*, invece, sarà interpretabile come PER QUANTO RIGUARDA LE FICHES (topic), NON SONO USATE (focus).

Ordine delle parole. Non è facile ricostruire le regole che seguono gli apprendenti nelle fasi iniziali per combinare le parole tra loro a formare degli enunciati. Si tratta di un ambito di studi ancora in evoluzione, per cui non si potranno dare dei risultati definitivi, ma almeno due aree di indagine meritano di essere menzionate. La prima riguarda le costruzioni *topic-comment* o *topic-focus*, di cui abbiamo appena parlato. Molti ricercatori (ad es. Fuller & Gundel 1987; Schumann

1984) hanno rilevato in apprendenti principianti dell'inglese L2 strutture come le seguenti: *The cat, he want to eat the bird* [IL GATTO, LUI VUOLE MANGIARE L'UCCELLO]; *The young boy, he can get this fish* [IL RAGAZZINO, LUI PUÒ PRENDERE QUESTO PESCE]; *The yard, too much plants and flowers everything* [IL GIARDINO, TROPPE PIANTE E FIORI TUTTO]. Frasi analoghe prodotte da Fatma sono *Carne, non mangiare carne* o *Rashid, che schifo Rashid*. In questi esempi troviamo dapprima l'enunciazione di un argomento (il *topic*), che viene messo ben in rilievo grazie alla sua posizione iniziale e a una pausa che lo stacca dal resto della frase, poi un commento su di esso. In questo modo l'apprendente sembra voler stabilire chiaramente *ciò* di cui si sta parlando, prima di aggiungere qualche elemento nuovo.

Le osservazioni sulla struttura *topic-comment* degli enunciati sono sicuramente valide, ma non rendono conto di tutti i casi e non costituiscono un quadro generale sulla sintassi delle interlingue iniziali. Il tentativo di maggior respiro in questa direzione è rappresentato dal progetto della Fondazione delle scienze europee (*European Science Foundation*, ESF), che ha messo a confronto apprendenti di cinque diverse L2 (inglese, tedesco, olandese, francese e svedese) con sei diversi retroterra linguistici (punjabi, italiano, turco, arabo, spagnolo e finlandese). Esistono due principi pragmatici e uno semantico che danno conto di un gran numero di enunciati delle varietà di apprendimento iniziali (Klein & Perdue 1992). Il principio pragmatico che più ha a che fare con l'ordine delle parole⁷ è il **focus viene per ultimo**. Con 'focus' Klein e

⁷ Il secondo principio pragmatico è in realtà un insieme di osservazioni su come si mantiene il riferimento a una stessa entità. In generale, quando viene introdotta una nuova entità in una narrazione, questa viene espressa da una unità lessicale (un nome comune o proprio); quando ci si riferisce di nuovo ad essa in frasi contigue, senza che ne venga mutato il ruolo di focus o topic o quello di 'controllo' (vedi oltre), spesso essa non viene più nominata, talvolta viene mantenuta mediante dei pronomi o riprendendo l'item lessicale con un articolo determinativo.

Perdue intendono qualcosa di simile al *comment* delle frasi *topic-comment* già viste: se ogni frase può essere considerata come risposta a una domanda, o “*quaestio*”, allora tutte le risposte possibili alla *quaestio* saranno il *topic*, mentre quella effettivamente selezionata sarà il *focus*. Una frase come *John ieri è andato a York* può essere considerata una riposta a diverse domande: se la domanda fosse *Cosa ha fatto ieri John?*, il *topic* sarebbero tutte le cose che John può avere fatto ieri, il *focus* sarebbe l’andare a York; se la domanda fosse *Dove è andato ieri John?*, il *topic* sarebbero tutti i posti dove John sarebbe potuto andare, e York sarebbe il *focus* della frase. Ora, un principio fondamentale delle varietà di base è che il *focus* si trova all’ultimo posto. Quindi, in un racconto in cui occorre dire dove John è andato ieri, troveremo più facilmente una frase interlinguistica come *John va York*, piuttosto che *York va John* (che invece potrebbe avere se il *topic* della narrazione fosse stato CHI VA A YORK). Oltre che da questo principio pragmatico, la struttura delle frasi dipende anche da un principio semantico, **l’elemento che controlla viene per primo**. Molti enunciati rappresentano situazioni in cui un attore ha un controllo maggiore dell’altro: in *Maria dà uno schiaffo a Giovanni* è certamente Maria l’attore che esercita un controllo maggiore sulla situazione. Ora, se questa frase venisse espressa con tutte le lacune tipiche della varietà di base, ad esempio come *Maria schiaffo Giovanni*, potremmo dire con una certa sicurezza che il nome che compare per primo, Maria, rappresenta l’elemento con maggiore controllo, cioè chi dà lo schiaffo, non chi lo riceve.

Combinazione di frasi. Quando si produce un discorso complesso nella varietà di base, occorre indicare in qualche modo quali sono le relazioni tra le frasi, anche in questo caso adottando i mezzi più semplici possibili. Ecco allora che le relazioni temporali tra eventi vengono

esprese iconicamente rispettando rigorosamente la relazione ‘la proposizione che viene prima esprime l’evento che è accaduto prima’ (o “principio dell’ordine naturale”: cfr. Klein 1994; Orletti 1995): niente enunciati del tipo *Prima di salire in casa mi sono fermato al bar*, ma piuttosto *Mi sono fermato al bar, poi sono salito in casa*. I rapporti di tipo subordinativo tra proposizioni sono espressi da poche congiunzioni (in italiano appaiono presto *quando*, *per* e *perché*: Banfi 1988); queste però spesso risultano assenti, così che le relazioni tra proposizioni devono essere ricavate dal senso della frase: con un enunciato come *Di Rashid regalo, no Fatma regalo?*, Fatma intendeva dire qualcosa come SE FAI UN REGALO A RASHID, PERCHÉ NON FAI UN REGALO A FATMA?

Queste osservazioni mostrano che l’interlingua nelle sue fasi iniziali non è un insieme sparso di parole che ogni apprendente assembla in modo idiosincratico, ma presenta regolarità che possono essere definite universali o quasi-universali. L’idea di Corder (1977) che tutti gli apprendenti partano da una “ipotesi euristica iniziale”, consistente in un “codice semplice” con caratteristiche ben precise, pare confermata dalle osservazioni empiriche: le ‘lingue senza grammatica’ non sono solo ammassi di produzioni devianti, ma hanno una *loro* grammatica. L’acquisizione di una seconda lingua, dunque, non dovrebbe essere vista tanto come un processo che inizia con una “semplificazione”, che viene man mano abbandonata, ma piuttosto come un processo di ricostruzione che parte da un’ipotesi iniziale “semplice” e conosce successivamente una graduale “complicazione”. Questa ipotesi euristica iniziale è disponibile, oltre che per i bambini che apprendono una prima lingua, anche per tutti gli adulti, che vi fanno ricorso non solo quando devono apprendere spontaneamente una seconda lingua, ma anche quando devono cercare di esprimersi semplicemente,

come nella comunicazione con i bambini (*baby talk*) o con gli stranieri (*foreigner talk*).

Le ricerche sulla varietà iniziale mostrano quindi come l'acquisizione di una seconda lingua sia un processo ricostruttivo caratterizzato dalle ipotesi dell'apprendente, che cerca attivamente di produrre regole sempre più efficaci comunicativamente e che sempre più si avvicinino alle norme della lingua di arrivo. Il processo di acquisizione pare così essere guidato da un "sillabo incorporato" (Corder 1967) nell'apprendente, il quale, sia che venga istruito esplicitamente, sia che debba ricostruire la lingua solo dalle interazioni in cui viene coinvolto, procede in modo almeno in parte prevedibile.

2.3 Sequenze di apprendimento

Le idee di Corder sul "sillabo incorporato nell'apprendente" vennero presto messe alla prova in alcuni esperimenti, con i quali si cercò di dimostrare che l'acquisizione procede secondo sequenze precise e indipendenti dai condizionamenti della L1; oggi, almeno per alcune lingue, abbiamo una discreta conoscenza di quale sia questo percorso di acquisizione 'naturale', che condiziona sia gli apprendimenti spontanei che quelli guidati (cfr. 6.3.2). In questa sezione non cercheremo di fornire un resoconto esaustivo, ma piuttosto di dare un'idea di cosa siano le sequenze di apprendimento e di come le si possa studiare. Considereremo prima gli studi sull'apprendimento di alcuni morfemi grammaticali inglesi, che hanno aperto l'intero filone di ricerche; poi ci occuperemo dello sviluppo della negazione, sempre in inglese, un altro ambito analizzato fin dagli anni Settanta; infine, verranno discusse alcune sequenze acquisizionali dell'italiano. Un'ultima sequenza di apprendimento, quella relativa alle regole sintattiche del tedesco, verrà presentata in 2.6.1.

2.3.1 Acquisizione dei morfemi grammaticalici inglesi

Nel 1973 Roger Brown pubblica un libro sull'acquisizione dell'inglese come lingua materna in cui si dimostra che diversi bambini iniziano a usare certi morfemi grammaticalici in un ordine ben preciso e prevedibile. Nello stesso anno appare un articolo di Dulay e Burt che descrive l'ordine di acquisizione di otto morfemi grammaticalici inglesi da parte di tre gruppi di bambini ispanofoni: la sequenza di acquisizione era sorprendentemente simile tra tutti i bambini, ma differiva in certi aspetti da quella riportata da Brown per l'inglese L1. Uno studio immediatamente successivo (Dulay e Burt 1974) mostrò che tale sequenza di acquisizione era comune anche a bambini la cui madrelingua era il cinese: gli autori concludevano che "dei meccanismi cognitivi universali stanno alla base dell'organizzazione della lingua d'arrivo da parte dei bambini; è il sistema della L2 piuttosto che quello della L1 a guidare il processo di acquisizione" (Dulay e Burt 1974, p. 52). Sempre nel 1974, Bailey, Madden e Krashen condussero uno studio analogo su soggetti adulti, divisi in due gruppi: gli ispanofoni e i non ispanofoni. I risultati furono che i soggetti di entrambi i gruppi esibivano un ordine di acquisizione dei morfemi simile, e simile anche a quello ottenuto negli studi di Dulay e Burt sui bambini.

Come erano condotti questi lavori? Quasi tutti si basavano su dati ottenuti impiegando una tecnica di elicazione, il *Bilingual Syntax Measure*, che consiste in una serie di disegni mostrati ai soggetti da uno sperimentatore, il quale pone loro delle domande volte a stimolare la produzione di particolari morfemi. Ad esempio, si mostra il disegno di un uomo grasso e si chiede *Why is he so fat?* [PERCHÉ È COSÌ GRASSO?]. Il soggetto risponderà molto probabilmente con una frase al presente indicativo, come *Because he eats a lot* [PERCHÉ MANGIA MOLTO], o *Because he drinks too much beer* [PERCHÉ BEVE TROPPO BIRRA].

In questo modo sarà possibile vedere se, alla terza persona singolare del presente indicativo, il soggetto aggiunge il morfema grammaticale *-s* alla radice verbale oppure no. Altre domande servono a stimolare la produzione del plurale, del passato, degli ausiliari. Per ogni soggetto viene poi calcolata, morfema per morfema, la percentuale di forme corrette sul totale di quelle prodotte, ottenendo così un ordine di accuratezza che va dalle forme usate quasi sempre quando sono richieste a quelle che invece sono quasi sempre mancanti o errate. Facendo la media tra gli ordini di accuratezza dei singoli soggetti si ottiene un ordine di gruppo, che può venire confrontato con quello di altri gruppi. Ecco allora emergere i risultati sorprendenti di quegli studi: adulti e bambini, ispanofoni, sinofoni e parlanti di altre lingue, tutti esibivano ordini di accuratezza simili. Per esemplificare, tutti usavano in modo quasi sempre corretto il morfema durativo *-ing* o gli articoli, mentre ben pochi usavano correttamente la *-s* della terza persona singolare o quella del genitivo sassone (*Pamela's car* [LA MACCHINA DI PAMELA]).

La differenza tra l'accuratezza con cui viene usato un morfema o un altro può essere di pochi punti percentuali o molto maggiore: ci può essere un gruppo di morfemi che vengono usati rispettivamente con un'accuratezza dell'81, 82 e 84% e un altro i cui morfemi hanno livelli di accuratezza tra il 96 e il 99%. Se si raggruppano i morfemi che hanno un livello di accuratezza simile, si può ricostruire un'ipotetica sequenza di acquisizione, postulando che i morfemi prodotti più accuratamente dalla maggior parte dei soggetti siano anche quelli acquisiti per primi: Krashen (1977) giunge così a proporre la seguente sequenza acquisizionale.

- 1) *-ing; -s* plurale; copula;
- 2) ausiliare *be* (*she is/'s playing*); articoli *the/a*;

3) passato irregolare (ad es. *ate, stole, fell*);

4) passato regolare (-*d*); -*s* di 3^a pers. sing.; - 's possessivo.

Come si è detto in 1.1.3, le sequenze ricostruite mediante dati raccolti trasversalmente sono solo dei surrogati per degli studi longitudinali veri e propri; gli studi longitudinali che abbiano fornito dei risultati statisticamente affidabili,⁸ comunque, paiono confermare l' "ordine naturale" proposto da Krashen (1977). Makino (1990, cit. in Cook 1993) e Lightbown (1987), inoltre, hanno dimostrato che la sequenza osservata negli apprendenti 'naturali' dell'inglese è valida anche per gli studenti che lo imparano a scuola come lingua straniera.

I risultati di questi studi suscitarono immediatamente un grande dibattito, nel quale non mancarono le critiche. Innanzitutto, si sospettò che l'uniformità dipendesse dallo strumento di indagine utilizzato. Larsen-Freeman (1975) e Krashen, Butler, Birnbaum e Robertson (1978) dimostrarono però che, a parte qualche eccezione (di cui però occorrerebbe dar conto), sostanzialmente lo stesso ordine di accuratezza nell'uso dei morfemi poteva riscontrarsi in compiti sperimentali diversi, come la ripetizione di frasi, la comprensione o la composizione di testi scritti. Un'altra critica fu che contare solo le occasioni di uso corretto di una certa forma non è un indicatore affidabile della sua reale acquisizione: ad esempio, si è notato che molti soggetti sovraestendono il morfema *-ing* anche ai contesti in cui non è richiesto, e quindi il fatto che esso sia usato tutte le volte che è necessario non equivale

⁸ Alcuni dei primi studi longitudinali (ad es. Hakuta 1974 e Rosansky 1976) parevano contraddirsi almeno certi aspetti della sequenza ipotizzata da Krashen (1977). Tuttavia, essendo basati su un solo soggetto, i dati erano troppo scarsi per poter costituire vere e proprie disconferme. Anzi, Krashen (1977) ha dimostrato che, se di quegli studi si considerano solo i morfemi per cui ci sono almeno dieci occorrenze, l' "ordine naturale" viene confermato.

a dire che esso viene usato correttamente come lo usano i nativi. Pica (1983), però, tenendo conto sia degli usi corretti che delle sovraestensioni, ha ottenuto ordini di accuratezza simili a quelli descritti da Dulay e Burt.

Tutto sommato, quindi, si può dire che i risultati degli studi sui morfemi siano validi. Essi hanno avuto l'indubbio merito di mostrare per la prima volta l'esistenza di una gerarchia di difficoltà indipendenti dalla L1 nell'acquisizione e uso di certe strutture grammaticali. Sono stati quindi un primo passo verso le indagini più sofisticate di cui si parlerà nelle prossime pagine. Le critiche che si possono rivolgere loro, oggi, riguardano proprio il valore e l'utilità dei dati che forniscono. Certo, ci danno un'idea della relativa difficoltà di alcune forme linguistiche. Queste forme, però, non costituiscono un insieme omogeneo: cosa accomuna l'uso dell'articolo con la formazione del presente progressivo? Inoltre, l'acquisizione di una lingua non è la semplice addizione di 'pezzi' di linguaggio disparati, ma la continua costruzione e ristrutturazione di un sistema con funzioni comunicative precise: quello che interessa realmente del processo di acquisizione non è tanto sapere quando un soggetto apprende la regola per formare il passato, ma come fa a esprimere la temporalità con i diversi mezzi che ha a disposizione nelle varie fasi dell'apprendimento. Nelle prossime sezioni esamineremo studi che hanno adottato questa impostazione più funzionalista, osservando come gli apprendenti esprimono nozioni come la negazione, la temporalità, la modalità nelle loro interlingue.

2.3.2 *L'acquisizione della negazione in inglese*

Negli anni Settanta diversi ricercatori osservarono alcuni apprendenti per periodi di tempo più o meno prolungati, a partire dal loro primo contatto con la nuova

lingua; uno dei risultati più interessanti fu la scoperta che soggetti diversi per età, lingua materna e condizioni socio-economiche attraversano stadi analoghi nell'acquisizione della negazione. Per quanto riguarda l'inglese, questi stadi possono essere così riassunti.⁹

- 1) *Negazione esterna alla frase.* Se ne è già parlato nella sezione sulla varietà basica. Un'unica particella negativa, in inglese *no*, viene preposta a tutto l'enunciato da negare, producendo frasi come *no cold*, *no catch it*, *no you playing here* [NO FREDDO, NO PRENDILO, NO TU GIOCARE QUI].
- 2) *Negazione interna, invariabile o variabile asistematicamente.* Gradualmente l'elemento negativo viene spostato all'interno della frase, immediatamente prima del verbo. A questo punto alcuni apprendenti possono avere già notato le forme *don't* e *not* nell'input e le possono usare al posto di *no* o in variazione libera con esso. Si avranno frasi come *I no can see* [NON POSSO VEDERE], *They no have water* [NON HANNO ACQUA], *I don't can explain* [NON SO SPIEGARE], *I don't have a woman* [NON HO UNA DONNA]. Una frase come l'ultima potrebbe trarre in inganno, inducendo a pensare che l'apprendente abbia già appreso la regola della negazione: in realtà, lo stesso soggetto può produrre enunciati come *I don't can explain* che mostrano chiaramente come *don't* sia solo una particella negativa invariabile, usata in alternanza asistematica con *no*.
- 3) *Negazione dopo gli ausiliari.* A un certo punto frasi come *I no can see* vengono sostituite dalle forme corrette *I can't see* o *I cannot see*: la negazione viene cioè messa dopo l'ausiliare. Oltre a *can*, un altro verbo che riceve abbastanza precocemente la negazione postver-

⁹ Gli studi fondamentali sono Cancino, Rosansky & Schumann (1978), Butterworth & Hatch (1978), Wode (1981), sui quali ci baseremo per questa esposizione. Sulla negazione in italiano L2 cfr. Bernini (1996).

bale è la copula *be*, in frasi come *It's not danger* [NON È PERICOLO], *He's not skinny* [NON È MAGRO].

4) *Negazione su do analizzato*. L'ausiliare *do* viene finalmente analizzato come verbo, in quanto tale coniugato, e la sua funzione di portatore della negazione è definitivamente riconosciuta. Si ottengono frasi come *It doesn't spin* [NON GIRÀ], *We didn't have a study period* [NON ABBIAMO AVUTO UN PERIODO DI STUDIO], *She didn't believe me* [NON MI HA CREDUTO], ma anche *She didn't said it* [NON LO HA DETTO], in cui *do* viene correttamente coniugato al passato, ma viene commesso un errore nell'esprimere la marca del passato sia sull'ausiliare che sul verbo principale (violando una regola di altro tipo, ancora più avanzata).

Gli studi sulla negazione mostrano come l'evoluzione dell'interlingua non sia descrivibile unicamente nei termini della L1 o della L2: un apprendente giapponese che produce frasi come *I no see* non sta seguendo una regola dell'inglese (non sta quindi imitando frasi prodotte da altri), ma nemmeno sta ricalcando la sintassi della sua lingua materna – in giapponese, infatti, la negazione segue il verbo. Quello che sta facendo è seguire le regole di un suo “codice semplice” che esprime la negazione sempre allo stesso modo, con una particella negativa preposta al verbo.

2.3.3 *Sequenze di acquisizione dell'italiano come seconda lingua*

Nel nostro paese sono state svolte molte ricerche sulle sequenze acquisizionali degli apprendenti di italiano L2, che hanno portato a individuare dei percorsi di acquisizione comuni; le aree che hanno ricevuto maggiore attenzione sono quelle della temporalità, della modalità e del genere.

2.3.3.1 La temporalità

L'espressione di nozioni temporali ha un'importanza fondamentale per gli apprendenti ed è stata oggetto di vari progetti di ricerca, soprattutto in ambito europeo (per rassegne cfr. Bernini & Giacalone Ramat 1990; Bhardwaj, Dietrich & Noyau 1988; Klein 1994). Per quanto riguarda l'italiano, è stata osservata una sequenza di apprendimento come la seguente.¹⁰

Primo stadio. In una prima fase non esistono mezzi morfologici usati produttivamente per esprimere la temporalità. Gli apprendenti usano una forma unica del verbo, corrispondente tipicamente alla radice verbale (con qualche oscillazione nella vocale tematica):¹¹ si vedano frasi di Fatma come *Guarda io mangia carne* [GUARDA CHE MANGIO LA CARNE], *No mangia così* [NON MANGIO COSÌ], *Che mangi questa e io così* [SE IO MANGIO QUESTA FACCIO COSÌ], *Una signorina capisci italiano* [UNA SIGNORINA CAPISCÈ/CAPIVA L'ITALIANO].

In alcuni apprendenti compare precocemente anche l'infinito e ci si è domandati se in questi casi esso non possa rappresentare una vera e propria forma basica (Banfi 1990; Berretta 1990a, 1995b). Ciò pare verificarsi solo in condizioni molto particolari, con apprendenti di madrelingua isolante, esposti a un input ridotto e/o distorto dal *foreigner talk*: in tutti gli altri casi l'infinito ha nel sistema di base un ambito d'uso ristretto, limitandosi perlopiù a esprimere nozioni non fattuali (futuri, ipotetiche) o di 'sfondo' rispetto al fuoco della narrazione.

¹⁰ Per questa sezione ci serviremo delle sintesi di Giacalone Ramat (1990; 1993) e della panoramica più generale in Bernini & Giacalone Ramat (1990).

¹¹ Ci si potrebbe chiedere se questa forma basica corrisponda alla 2^a o 3^a persona singolare del presente indicativo o piuttosto a un imperativo: secondo Berretta (1995a), solo per pochi verbi si può ipotizzare una forma basica derivata dall'imperativo, mentre per tutti gli altri è più plausibile che la forma basica sia derivata dal presente indicativo.

Secondo stadio. La prima opposizione morfologica a comparire è quella tra azioni passate o concluse e azioni presenti o continue. La marca morfologica per esprimere le prime è il suffisso *-to* del participio passato. Molti ricercatori hanno notato che l'opposizione in realtà non è solamente, e forse nemmeno principalmente, temporale, ma aspettuale: il participio passato non indica semplicemente ogni azione accaduta prima del momento dell'enunciazione, ma tipicamente quelle azioni con un aspetto perfettivo, di evento delimitato e concluso. Non è un caso infatti che i primi partecipi usati da Fatma siano *finito* e *fatto*, in frasi come *Guarda di finito* [GUARDA HO FINITO], *Rashid fatto così* [RASHID HA FATTO COSÌ], *Questo fatto male* [QUESTO MI HA FATTO MALE], che esprimono tutti degli eventi chiaramente conclusi e concettualizzati come ‘punti’ nel tempo. Situazioni passate ma con aspetto durativo vengono ancora espresse dalla forma basica, come nell'esempio seguente, in cui *arrivato* esprime il completamento di un'azione, mentre c'è esprime una situazione, sempre passata, ma con un aspetto di duratività: *Io arrivato a piedi in Kassalà...* *Kassalà non c'è lavoro* (Giacalone Ramat 1993, p. 374). A questo livello, la caratterizzazione aspettuale dell'infinito può entrare pienamente in gioco, in un sistema in cui le azioni passate e concluse sono espresse dal participio passato, gli stati presenti e abituali sono espressi dall'infinito, e la forma basica resta utilizzata in tutti gli altri casi (Banfi 1990).

Terzo stadio. A un certo punto gli apprendenti sentono la necessità di esprimere morfologicamente la distinzione tra eventi passati a carattere ‘puntuale’ ed eventi (o stati) a carattere durativo. L'imperfetto viene a svolgere precisamente questa funzione. Nell'interlingua di Fatma non si trova alcun imperfetto, a riprova del fatto che si tratta di una forma acquisita solo a livelli di apprendimento già abbastanza avanzati. In tutti i soggetti studiati il primo imperfetto ad apparire è *era/ero*, con funzione di copula. Frequenti anche gli imperfetti di verbi come *ave-*

re e potere: per generalizzare, si può dire che le forme dell'imperfetto vengono dapprima applicate ai verbi che hanno già di per sé un significato durativo o stativo, così come i primi partecipi passati vengono applicati a verbi inerentemente puntuali, come *finire* (Giacalone Ramat 1995b).¹² Inoltre, l'uso dell'imperfetto risulta tipicamente associato a enunciati che esprimono lo 'sfondo' di una narrazione, sul quale si stagliano i vari eventi riportati al partecipio passato (Bernini 1990b).

Quarto stadio. Compaiono futuro e condizionale, seguiti dal congiuntivo. La principale distinzione che viene introdotta a questo livello è quella tra fattualità e non fattualità, "tra ciò che è presentato linguisticamente dal parlante come vero, come un fatto, e ciò che è presentato come possibile, ma di cui non si hanno prove certe, oppure come ipotizzato o desiderato" (Giacalone Ramat 1993, p. 377): torneremo dunque a parlarne nella prossima sezione sulla modalità. Questo livello viene solitamente raggiunto da parlanti colti e che hanno ricevuto qualche tipo di istruzione esplicita, ad esempio frequentando corsi o consultando grammatiche, oppure da apprendenti la cui L1 sia abbastanza simile all'italiano. L'uso del futuro è spesso accompagnato da esitazioni, autocorrezioni e richieste di conferma, che si riscontrano anche nei tentativi di produzione del condizionale e del congiuntivo (che, come è noto, presentano non pochi problemi anche ai parlanti nativi).

2.3.3.2 La modalità

Le osservazioni su condizionali e congiuntivi ci portano nell'ambito della modalità. Essi infatti non sono dei tempi del verbo, ma dei modi: esprimono cioè il modo in cui il parlante si rapporta a ciò che dice, secondo una

¹² Altri dati che confermano questa tendenza e una possibile spiegazione verranno forniti in 4.2.2.2.

modalità di dubbio, di ipotesi, di desiderio. L'insieme delle nozioni modali è molto ampio e non si esaurisce con quelle espresse dai modi del verbo: oltre a quelle appena viste, riguardanti il modo in cui il parlante si pone verso certe proposizioni (e che vengono perciò dette epistemiche, aventi a che fare con la conoscenza), esistono modalità che riguardano la libertà e gli obblighi (dette deontiche, del 'dovere') e modalità che riguardano la volontà (dette dinamiche). I mezzi per esprimere la modalità sono molti e nell'acquisizione della seconda lingua essi vengono appresi attraversando delle sequenze regolari, nelle quali si possono riconoscere tre stadi.¹³

Modalità implicita. Nelle prime fasi dell'apprendimento non esistono mezzi linguistici per esprimere esplicitamente le nozioni modali. Gli apprendenti fanno allora tipicamente ricorso a segnali non verbali, come l'intonazione, i gesti, l'espressione del volto, per segnalare il loro atteggiamento – se di asserzione, di dubbio, di desiderio – verso gli enunciati che producono (Dittmar & Terborg 1991); Dittmar (1993) parla a questo proposito di proto-modalità. L'intonazione segnala il più delle volte esitazione, dubbio, apparente quindi all'interlocutore come una richiesta di aiuto: la ricostruzione dei contenuti modali viene quindi affidata alle capacità interpretative del parlante nativo, che formula delle ipotesi basandosi sul contesto generale della conversazione, come nell'esempio seguente (da Giacalone Ramat 1995b, p. 272).

- PN: e quindi eh: tu sei venuto via e non to/non torni
in Etiopia?
- PNN: sì io + Milano
- PN: mh mh stai- vuoi stare a Milano?
- PNN: sì sì

¹³ Questa sezione si basa in parte sulle sintesi di Bernini (1995b) e Giacalone Ramat (1992; 1995). Per un trattamento più dettagliato cfr. Giacalone Ramat & Crocco Galéas (1995).

Modalità lessicale. Presto gli apprendenti acquisiscono i primi mezzi linguistici per codificare la modalità. In questa fase, tuttavia, prevale la strategia dell'interlingua di base, che consiste nell'utilizzare elementi lessicali piuttosto che grammaticali. Per quanto riguarda la modalità epistemica, compaiono presto forme verbali fisse, quali *penso*, *credo*, *non so*; subito dopo troviamo avverbi come *forse*, *magari*, *possibile*. Si noti che tutti questi modificatori esprimono una modalità di incertezza, di dubbio: la comparsa di modalizzatori che codificano la certezza (*sicuramente*, *certamente*) è invece assai più tarda. Per quanto riguarda le modalità deontica e dinamica, invece, si registra l'uso di verbi appositi, come *volere*, *potere*, *dovere*, *bisogna*. Anche l'infinito, come si è visto nella sezione precedente, può essere usato per esprimere una modalità deontica, come nell'esempio seguente (da Bernini 1995b, p. 302; cfr. anche Berretta 1990a).

PN: come mai/ perché?

PNN: perché- studiare

PN: ah perché dovevi studiare- certo

Modalità grammaticale. I mezzi grammaticali per codificare la modalità appaiono piuttosto tardi: le forme specifiche per questa funzione, condizionale e congiuntivo, sono acquisite in modo produttivo solo dagli apprendenti avanzati. Alcuni condizionali emergono relativamente presto, ma si tratta perlopiù di forme apprese in modo non analizzato come *vorrei* e *sarebbe*. Il congiuntivo, che viene padroneggiato pienamente per ultimo, è particolarmente difficile per almeno due ordini di ragioni: da un lato, implica un paradigma verbale complesso; dall'altro, riveste due funzioni difficili da distinguere nell'input, quella di esprimere una dipendenza sintattica e quella di indicare la modalità ipotetica. In questa fase avanzata sono da collocare anche fenomeni di 'spostamento me-

taforico' in senso modale del significato di certi verbi o forme verbali: come è noto, infatti, alcuni verbi che esprimono la modalità deontica, come *dovere* e *potere*, assumono nel discorso dei parlanti nativi anche un valore epistemico, come in *Può essere al bar* o *Deve avere la febbre*. Gli apprendenti fanno ricorso a questo tipo di usi traslati solo in una fase di acquisizione avanzata, così come è indice di un'interlingua sviluppata l'utilizzo in senso modale dell'imperfetto e del futuro: ad es. *Se io era suo padre o sua madre a quella ragazza l'ammazzava* (da Bernini, 1990b, p. 174); *Avrà lasciato la macchina con un disastro per cercare il gatto* (da Berretta 1994, p. 28).

Un discorso a parte merita l'imperativo. Esaminando le prime parole apprese da Fatma, si sarà notato che tutti i verbi sono appresi come imperativi: *aspetta*, *guarda*, *va' via*, *andiamo*. L'imperativo, in quasi tutte le lingue del mondo, viene codificato da una forma molto basica del verbo, spesso equivalente alla semplice radice verbale; la sua funzione, inoltre, è comunicativamente fondamentale, consistendo nel richiedere all'interlocutore di fare qualcosa. Data questa doppia basicità dell'imperativo, ci si potrebbe domandare se esso sia anche una delle prime forme verbali a venire apprese nella seconda lingua. La risposta a questa domanda non è così immediata come potrebbe sembrare. Berretta (1993, 1995a), che si è occupata a fondo dell'argomento, nota che forme imperative dei verbi come quelle apprese da Fatma compaiono presto solo in un altro soggetto giovane, un bambino inserito alla scuola elementare; esse sono probabilmente formule non analizzate, utilizzate per raggiungere uno scopo pragmatico immediato ma non risultanti dall'applicazione di precise regole per la formazione dell'imperativo (cfr. anche Calleri 1992). Queste regole, per quanto riguarda l'italiano, sono molto complesse. Innanzitutto, la vocale finale dell'imperativo alla seconda persona singolare cambia a

seconda della coniugazione, e si può confondere con la 2^a sg. e la 3^a sg. del presente indicativo: *tu mangi* → *mangia!*; *tu leggi* → *leggi!*; *tu senti* → *senti!* La forma negativa, poi, è completamente diversa e implica l'uso dell'infinito: *Non entrare!* Infine, la forma di cortesia *lei* sovverte completamente il comportamento delle vocali finali nella 2^a sg.: la prima coniugazione esce in -i (*mangi!*), la seconda e la terza in -a (*legga!*, *scriva!*). Tutte queste regole vengono apprese lentamente e seguendo una sequenza evolutiva così riassunta da Berretta: 1) 2^a sg. verbi in -ere e -ire; 2) 2^a sg. negativa; 3) 2^a plurale; 4) 2^a sg. verbi in -are; 5) 2^a sg. di cortesia. Secondo l'autrice, gli apprendenti adulti attraversano questi stadi lentamente, anche perché di solito non usano e non ascoltano l'imperativo nelle loro interazioni, in quanto esso è connotato come forma troppo diretta e impositiva di richiesta. Questa osservazione si applica probabilmente meno ai bambini, anche se ciò non inficia la validità della sequenza osservata: specialmente nelle prime fasi noteremo bambini come Fatma, o quelli osservati da Wong-Fillmore (2.2.2), usare un gran numero di imperativi come formule non analizzate. Quando essi vorranno costruire creativamente imperativi in italiano, dovranno apprendere le regole grammaticali apposite, e per fare ciò passeranno tutti attraverso una sequenza come quella riportata.

2.3.3.3 Il genere

Un'ultima area di indagine sulle sequenze evolutive in italiano riguarda il genere. Il genere è semplicemente una forma di classificazione dei nomi in categorie: in italiano esistono due generi (maschile e femminile); altre lingue, come il latino o il tedesco, ne hanno tre (maschile, femminile e neutro); altre lingue un numero ancora maggiore. Nel caso dei nomi che si riferiscono a esseri animati,

il genere è legato al sesso del referente: *il maestro/la maestra, il bambino/la bambina*; in altri casi, invece, esso viene assegnato arbitrariamente: *il tavolo/la sedia; il sole/la luna*. Il genere del nome dà luogo a un importante fenomeno grammaticale, l'accordo: nella frase *Le mie care bambine sono tornate* tutti gli elementi sottolineati sono accordati con il genere (e il numero, plurale) di *bambine*. L'acquisizione del genere pone dunque agli apprendenti due ordini di problemi: da un lato essi devono ricostruire il genere di tutti i nomi (certi indizi formali, come *-o* per il maschile e *-a* per il femminile, sono in linea di massima utili, ma esistono eccezioni come *il problema*; inoltre molte parole non terminano per *-a* e *-o*, come *maglione o totale*); dall'altro essi devono rispettare l'accordo tra il genere del nome e quello di altri elementi della frase, come articoli, aggettivi, verbi. Questi problemi vengono risolti gradualmente, attraversando una sequenza così sintetizzabile.¹⁴

Primo stadio. All'inizio il genere, come tutte le categorie grammaticali, non viene nemmeno notato dagli apprendenti, che imparano gli item lessicali come unità opache, non analizzate. La terminazione appresa è solitamente quella giusta, anche se raramente compaiono errori come *uoma, parca, filma*, rispettivamente per *uomo, parco, film*. Compare precocemente anche l'opposizione *lui/lei*, di notevole importanza comunicativa.

Secondo stadio. Appena superata la varietà basica, gli apprendenti cominciano a combinare le parole tra loro in enunciati e sintagmi, per quanto semplici, e si pone quindi il problema dell'accordo. Questo si fonda inizialmente su strategie basate sull'assonanza o rima che spesso danno esiti corretti, come *la maestra o la scuola*; talvolta però tali strategie sono fuorvianti e portano alla formazione di

¹⁴ Per questa sezione, e gli esempi che vi compaiono, attingeremo ai lavori di Chini (1994, 1995a, b) e Beretta (1990a, 1995b).

sintagmi come *la cinema, una sogna, una problema* (si noti, in questi esempi, una tendenza ben documentata a sovraestendere la terminazione in *-a* piuttosto che quella in *-o*). Sempre abbastanza precocemente appare la consapevolezza che *-a* è la terminazione associata a referenti di sesso femminile e *-o* a referenti di sesso maschile; anche qui, però, la generalizzazione di questa regola può portare a sintagmi come *mamma felicia*.

Terzo stadio. L'accordo si estende e viene a coinvolgere l'aggettivo attributivo. Fino a questo punto, infatti, venivano prodotte forme come *nessuno persona* o *amici italiano*, in cui la forma maschile dell'aggettivo è tipicamente sovraestesa. Ora invece compaiono tracce di accordo: dapprincipio basate ancora sulla strategia della rima, per cui accanto a un corretto *acqua calda* troviamo anche *grande case*, poi sempre più orientate alla lingua di arrivo. Si noti che a questo stadio non vengono ancora accordati gli aggettivi predicativi: abbiamo quindi *La cucina è piccolo, Siena è troppo bello*.

Quarto stadio. L'accordo viene ora esteso anche agli aggettivi predicativi: le frasi precedenti saranno quindi realizzate correttamente come *La cucina è piccola, Siena è troppo bella*.

Quinto stadio. Infine, e solo negli apprendenti avanzati, viene acquisito l'accordo tra nome e participio passato, ad esempio in alcune costruzioni con verbi che richiedono *essere* come ausiliario, quali *Sei partita, Siamo partite, Sei partito* ecc. Fino a questo stadio, infatti, erano comuni frasi come *L'ho studiato, questa lingua*.

Un tratto generale che merita essere notato in questa sequenza riguarda la distanza sintattica tra il nome che controlla l'accordo di genere e gli elementi controllati: le prime forme di accordo coinvolgono gli articoli e gli aggettivi attributivi, che fanno parte dello stesso 'gruppo

sintattico' del nome (il sintagma nominale); nelle forme di accordo acquisite più tardi, invece, il nome controlla elementi all'interno del 'gruppo sintattico' governato dal verbo (il sintagma verbale). Per riprendere l'esempio iniziale:

Le mie care bambine = sintagma nominale;
sono tornate = sintagma verbale.

2.4 L'influenza della lingua materna

Il principale merito degli studi sulle sequenze evolutive è stato quello di provare che apprendenti con retroterra linguistici diversi seguono tutti lo stesso percorso nell'acquisizione di certe strutture, un percorso che pare essere quindi determinato dall'interazione di due fattori principali: la struttura della lingua da apprendere e l'organizzazione della mente umana. I primi di questi studi portarono così a ridimensionare molto, fino quasi a negarla, l'influenza della prima lingua, che le teorie comportamentiste consideravano invece un fattore cruciale, in quanto serie di 'abitudini' che dovevano essere superate affinché si instaurassero quelle della nuova lingua. In tempi più recenti, simili posizioni sono state a loro volta temperate: è infatti impossibile negare che la prima lingua abbia un ruolo, anche abbastanza importante, nel determinare le produzioni interlinguistiche degli apprendenti. Ora non si vede più il rapporto tra sequenze evolutive universali e condizionamenti della L1 come uno di esclusione reciproca, ma si tratta piuttosto di determinare quali aspetti di una particolare interlingua possano essere descritti come prodotto di strategie universali e quali invece debbano essere spiegati facendo riferimento alla lingua materna dell'apprendente.

L'influenza della lingua materna viene spesso chiamata 'transfer'. Ci sono due problemi con questo termine:

1) è associato alle teorie comportamentiste dell'apprendimento; 2) implica che 'qualcosa' da una lingua venga 'trasportato' nell'altra: come vedremo, se questo è vero in molti casi di influenza della L1 sull'interlingua, in altri si presentano fenomeni che non sono affatto caratterizzabili come 'trasferimenti', pur implicando il rapporto tra le due lingue. Alcuni hanno proposto di utilizzare espressioni più generali e teoricamente neutre come "ruolo della madrelingua" (Corder 1983) o "influenza translinguistica" (Sharwood Smith & Kellerman 1986). Tuttavia, il termine 'transfer', oltre a essere più maneggevole, è ormai così diffuso che anche noi continueremo a usarlo, ma in un'accezione ampia come quella proposta da Selinker (1992, p. 208):

È meglio considerare il transfer linguistico un termine generico per un'intera classe di comportamenti, processi e condizionamenti, ciascuno dei quali ha a che fare con l'influenza translinguistica, cioè con l'influenza e l'uso di conoscenze linguistiche precedenti, solitamente ma non esclusivamente della lingua materna. Questa conoscenza contribuisce alla costruzione dell'interlingua interagendo in modo selettivo con l'input della lingua d'arrivo e con proprietà universali di vario genere.

Questa definizione esprime il modo 'moderno' di intendere il transfer: 1) si tratta di influenze di vario genere, non esclusivamente di 'trasferimento' di strutture da una lingua all'altra; 2) può verificarsi transfer anche da altre lingue precedentemente apprese e non solo dalla lingua materna; 3) il transfer è *uno* dei processi che contribuiscono a dare forma all'interlingua.

2.4.1 Il transfer avviene a tutti i livelli del linguaggio

Vediamo ora alcuni esempi di transfer linguistico, a seconda dei diversi livelli del linguaggio in cui si manifesta.

La fonologia è senz'altro quello dove l'influenza della L1 è più evidente e più difficile da eliminare: si può avere una conoscenza della lingua quasi perfetta sotto tutti i punti di vista, ma conservare ugualmente un accento straniero. Fatma, come tutti i parlanti arabofoni, faceva fatica a distinguere tra /o/ e /u/ e tra /e/ e /i/: in arabo, infatti, esistono solo tre vocali, /a/, /i/ e /u/, e per un parlante di quella lingua è difficile percepire la differenza che c'è tra una [e] e una [i]: per lui, infatti, si tratta di due varianti dello stesso fonema, non di due fonemi diversi. Ecco spiegato quindi perché Fatma diceva a volte *così* e a volte *cusi*; a volte *Gabriele* e a volte *Gabirieli*.¹⁵ Gli stessi problemi di 'non notare la differenza' li abbiamo noi italiani quando pronunciamo *this* e *that* in inglese come *dis* e *dat*: non è che sia impossibile, con uno sforzo cosciente, mettere la lingua tra i denti e pronunciare correttamente il suono [ð], ma nel parlato spontaneo ci pare che sia una differenza da poco, trascurabile, e così realizziamo il fonema /ð/ con un suono a cui siamo abituati, come la [d].

Quando informalmente si parla di 'accento', non ci si riferisce solo alla pronuncia dei fonemi, ma anche a **fenomeni prosodici e paralinguistici**, che sono ancora più difficili da identificare e correggere. Può accadere che un apprendente raggiunga un ottimo controllo del sistema fonologico della L2, così da riuscire a pronunciare parole singole in modo (quasi) indistinguibile dai nativi, eppure, nel momento in cui produrrà frasi o discorsi più lunghi, la sua identità di straniero si rivelerà immediatamente: ciò che non è stato ancora appreso, e che viene trasferito dalla lingua materna, è tutto il sistema che governa l'intonazione, il ritmo, le accentuazioni della frase. Alcu-

¹⁵ L'inserimento della *i* tra la *b* e la *r* è un fenomeno comune di semplificazione fonologica (epentesi), consistente nell'evitare nessi consonantici difficili da pronunciare, ma non ha a che fare con il transfer: l'arabo marocchino permette infatti nessi di più consonanti, tra cui anche *-br-*.

ni di questi tratti (detti soprasegmentali perché riguardanti unità linguistiche di livello superiore rispetto a quello ‘segmentabile’ dei fonemi) sono determinanti per differenziare le intenzioni comunicative del parlante: se sta facendo una domanda, se sta richiedendo conferma, se è ironico o fa sul serio e così via. Il transfer di questo tipo di tratti è stato analizzato, più che negli studi sull’interlingua, in quelli sulla comunicazione interculturale, di cui ci occuperemo nel prossimo capitolo.

Esiste un vasto folklore sugli errori dovuti al transfer a livello di **lessico**. Vi rientrano i cosiddetti ‘falsi amici’, parole che si assomigliano a livello fonico o grafico ma che esprimono significati completamente diversi: davvero grossolano tradurre l’inglese *bare* con l’italiano *bare*, quando invece significa NUDO; più comuni, nella stessa lingua, i fraintendimenti tra *pretend* [FINGERE] e *pretendere*, o tra *magazine* [RIVISTA] e *magazzino*.

Anche nella **sintassi** si possono verificare fenomeni di transfer. Gli apprendenti dell’italiano che hanno come madrelingua il tedesco, ad esempio, tendono a produrre enunciati come *Ho la macchina anche preso* o *Quando tu vuoi queste cose guardare, tu compri una cassetta* (da Berretta 1991, p. 10): in tedesco, infatti, il verbo dipendente da un ausiliare o da un verbo modale viene sempre collocato alla fine della frase.¹⁶ Anche i parlanti cinesi producono costruzioni in italiano che riflettono regole sintattiche della loro L1. In cinese, il determinante precede il nome: questa regola dà luogo, nell’interlingua italiana, a costruzioni come *banana di pelle* [BUCCIA DI BANANA] o *questura de capo* [CAPO DELLA QUESTURA] (Banfi 1990). Ugualmente, molti italiani producono frasi in inglese come *I take always the train* (al posto di *I always take the train*) che ri-

¹⁶ Si noti, nel secondo esempio, anche un caso di transfer lessicale: in tedesco si usa la stessa parola, *wenn*, per dire sia *se* che *quando*: l’apprendente ha trasferito questa duplicità di significati all’italiano, utilizzando *quando* al posto di *se*.

flettono l'ordine delle parole della frase italiana *Io prendo sempre il treno*. Sulla base di dati come questi, Andersen (1990, p. 62) suggerisce l'esistenza di una strategia interlingistica generale, il “principio di rilessificazione”: “quando non riesci a percepire le strutture della lingua che stai cercando di acquisire, usa le strutture della tua lingua materna con elementi lessicali della seconda lingua”.

In genere si tende a considerare il livello della **morfologia** relativamente immune da fenomeni di transfer: pare in effetti piuttosto strano che un apprendente ‘trasferisca’ al verbo inglese le regole per la formazione del passato in italiano (ad esempio un ipotetico *writato* come passato di *write*). Tuttavia, come nota Odlin (1989, pp. 82-83), la possibilità non è da escludersi completamente: se lo stesso morfema sussiste nelle due lingue, e viene usato in modo simile in almeno alcuni contesti (esistono cioè i presupposti per un “transfer da qualche parte”; cfr. oltre, 2.4.4), possono verificarsi dei fenomeni imputabili al transfer. È ad esempio il caso di un ispanofono che pronuncia *too manys cars* [TROPPE MACCHINE], ponendo la marca del plurale non solo sul sostantivo (come richiede l'inglese), ma anche sull'aggettivo (come in spagnolo).

Notevoli fenomeni di transfer appaiono invece al livello del **discorso**, il modo in cui i parlanti collegano gli enunciati tra loro e li utilizzano per raggiungere determinati obiettivi interazionali: li tratteremo in dettaglio nel prossimo capitolo.

2.4.2 Il transfer non è solo negativo

Fino a qui abbiamo considerato casi in cui il trasferimento delle abitudini linguistiche dalla L1 alla L2 causa dei problemi: alcuni, soprattutto in passato, hanno caratterizzato infatti il transfer come un fenomeno di ‘interferenza’ linguistica, qualche cosa quindi di essenzialmente

negativo. Tuttavia, non bisogna dimenticare il ruolo positivo che svolge la madrelingua nell'acquisizione della L2. C'è stata ed è tuttora viva una discussione su quanto sia opportuno che gli apprendenti si appoggino alla loro L1, o se non sia invece preferibile che essi si concentrino esclusivamente sulla L2, in qualche modo cercando di dimenticare o ignorare la lingua materna. Non ci interessa qui discutere la questione sul piano della didattica: rimane il fatto che tutti gli individui, chi più chi meno, fanno ricorso alla loro prima lingua (o alle loro prime lingue), quando ne apprendono una nuova e di questo sono ben consapevoli (Bartelt 1997). Secondo Selinker, una simile strategia ha un'importanza molto maggiore di quanto solitamente si ammetta: "i dati disponibili avvalorano l'idea che la lingua materna abbia principalmente un ruolo facilitativo nel creare l'interlingua, qualora l'apprendente percepisca, mediante delle identificazioni interlinguistiche, una corrispondenza tra qualche proprietà della lingua materna e della lingua d'arrivo" (1992, p. 172). Le identificazioni interlinguistiche sono per Selinker una delle "strategie di base dell'apprendente", mediante le quali viene gradualmente ricostruito il sistema della lingua d'arrivo. Si noti che questa concezione è inserita in un quadro teorico di tipo cognitivistico, in cui l'apprendente costruisce ipotesi utilizzando varie strategie, una delle quali è il ricorso alla L1; c'è quindi una netta differenza rispetto alle teorie comportamentistiche che si limitavano a parlare di 'abitudini' e del loro trasferimento più o meno involontario (cfr. anche Gass 1996; Giacobbe & Cammarota 1986; Schachter 1983).

Facciamo qualche esempio di questo ruolo facilitativo. Si dice spesso che lingue più 'simili' alla propria sono più facili da apprendere: per un italiano sarà più facile imparare lo spagnolo o il francese che non il norvegese, il russo o il giapponese. Ciò che rende le lingue neolatine più abbordabili è l'ampia possibilità che le nostre "iden-

tificazioni interlinguistiche” si dimostrino corrette: identificazioni non solo a livello del vocabolario, ma anche nella grammatica e nella sintassi. Tra gli apprendenti dell’italiano L2 è stato notato che, a parità di condizioni quali età, input, status sociale, i parlanti lingue tipologicamente affini, come lo spagnolo o il francese, procedono più speditamente di altri che parlano lingue europee non del ceppo romanzo (come il tedesco), i quali, a loro volta, sono comunque più veloci di parlanti lingue ancora più distanti, come il cinese o altre lingue ‘isolanti’ (che hanno cioè un grado minimo di flessione verbale e nominale) (Berretta 1991; Schmid 1994; Valentini 1992).

Un altro esempio di transfer positivo sono gli esperimenti di White (1985; 1986). A soggetti francofoni, inglefoni e italofoni venivano mostrate delle frasi inglesi, alcune delle quali erano scorrette in quanto prive del pronome soggetto. Mentre l’italiano e lo spagnolo sono lingue che non richiedono obbligatoriamente l’espressione del pronome soggetto di una frase, il francese, come l’inglese, lo richiede. I soggetti italiani e spagnoli tendevano a considerare corrette le frasi inglesi senza pronome molto di più dei francesi; questi ultimi venivano quindi ‘aiutati’ dal fatto di parlare una lingua che, da questo punto di vista, assomiglia all’inglese.

2.4.3 *Elusione*

C’è ancora un altro aspetto dei rapporti tra L1 ed L2 che non abbiamo considerato. È difficile caratterizzarlo come transfer, in quanto nulla viene ‘trasferito’ da una lingua all’altra, ma accade anzi il contrario. Può accadere che certi apprendenti trovino alcune strutture della L2 particolarmente difficili perché molto diverse da strutture analoghe nella L1 o perché nella L1 non esistono affatto: in questo caso l’influenza della lingua materna consiste

nell'indurre gli apprendenti a evitare l'uso di tali strutture. Alcuni esperimenti hanno verificato questa tendenza. Il primo è quello classico di Schachter (1974), che dimostrò che i parlanti cinesi e giapponesi tendevano a produrre molte meno proposizioni relative in inglese dei parlanti arabo o persiano. Tutte queste lingue hanno proposizioni relative, ma mentre l'arabo e il persiano le costruiscono in modo analogo all'inglese (mettendo la proposizione relativa *dopo* il nome che essa modifica), il cinese e il giapponese mettono la proposizione relativa *prima* del nome che modifica. Ad esempio, per dire HO VISTO LA DONNA CHE PARLA INGLESE, un cinese dirà:

Wo kandao nei ge shuo yingyu de nuren
 Io ho visto la CL parla inglese che donna
 (CL = classificatore)

mentre un arabo dirà:

Ana raait Al-Emraah allety tatakalem Al-Englizy
 Io ho visto la donna che parla l'inglese

In inglese la costruzione è come in italiano o in arabo:

I saw the woman who speaks English
 Io ho visto la donna che parla inglese

I parlanti cinese producevano in inglese esattamente la metà delle proposizioni relative prodotte dagli arabi. E, si noti, gli arabi commettevano percentualmente più errori dei cinesi: questi ultimi, insomma, le poche volte che azzardavano una proposizione relativa, dimostravano di saperla costruire abbastanza correttamente; l'influenza della loro L1 consisteva dunque soprattutto in una generale reticenza a utilizzare quella particolare struttura sintattica.

Un altro studio più recente ha dimostrato l'influenza della L1 sull'evitamento di certi aspetti della L2. Laufer ed Eliasson (1993) hanno somministrato test di traduzione e a scelta multipla ad apprendenti avanzati dell'inglese, le cui prime lingue erano lo svedese e l'ebraico. L'inglese presenta un gran numero di *phrasal verbs*, consistenti in una parte lessicale e una particella, di solito una preposizione. Il significato di alcuni di questi verbi composti è abbastanza trasparente: *come in* (lett. VENIRE DENTRO) significa ENTRARE, *take away* (lett. PORTARE VIA) significa PRENDERE, TOGLIERE; il significato di altre combinazioni è invece totalmente imprevedibile a partire dai significati delle parole singole: *take in* (lett. PRENDERE DENTRO) significa INGANNARE, *turn up* (lett. GIRARE SU) significa ARRIVARE. Lo svedese ha questi verbi composti come l'inglese, l'ebraico invece no. Ai soggetti dell'esperimento veniva presentata una lista di *phrasal verbs* inglesi e veniva chiesto loro di fornire sinonimi oppure di scegliere il sinonimo appropriato tra quattro proposti: i soggetti con l'ebraico come madrelingua tendevano in media a dare risposte senza usare i *phrasal verbs*, a differenza degli svedesi che li impiegavano più comunemente. Anche in questo caso, dunque, si vede come la L1 condizioni i parlanti a evitare certe strutture della L2 particolarmente 'estranee'.

2.4.4 Quando avviene il transfer?

Come si diceva, i ricercatori oggi non si chiedono più se il transfer esista o meno, ma piuttosto quando esso si verifica e perché. In questa sezione cercheremo di descrivere i risultati di alcuni studi che hanno cercato proprio di precisare quando, come e perché si verificano le influenze translinguistiche.

Distanze reali e distanze percepite. Di solito si parla

della ‘distanza’ tra lingue come di un fatto oggettivo. Esistono in effetti dei parametri linguistici che ci permettono di stabilire (anche se mai in modo definitivo e inequivocabile) quanto due lingue siano vicine: innanzitutto si può guardare, in prospettiva storica, se le due lingue sono imparentate e quale sia il loro grado di parentela; poi c’è tutta una branca della linguistica, la linguistica tipologica e comparativa, che ha proprio il fine di confrontare le lingue tra loro, raggrupparle a seconda delle caratteristiche che condividono, mettere in luce somiglianze e differenze (per una rassegna orientata all’acquisizione della seconda lingua, cfr. Giacalone Ramat 1994).

Tuttavia, quando si parla di influenze translinguistiche nell’apprendimento della L2, oltre a queste differenze oggettive bisogna considerare anche le percezioni soggettive. Kellerman parla a questo proposito di una “psicotipologia” degli apprendenti, i quali percepirebbero in vari modi le lingue come più vicine o più lontane: queste psicotipologie, che non coincidono necessariamente con le tipologie dei linguisti, determinano quanto un individuo sia disposto a rischiare nel trasferire alla L2 strutture ed elementi della sua lingua materna.

Una volta che l’apprendente abbia stabilito quanto la L2 sia ‘lontana’, non deciderà però di trasferirvi o non trasferirvi gli elementi della L1 sempre allo stesso modo, poiché alcuni di essi saranno percepiti come più trasferibili (*language neutral*) di altri (*language specific*). Questo è emerso da una serie di esperimenti in cui Kellerman (1978; 1979; 1986) ha chiesto a soggetti olandesi che apprendevano l’inglese di valutare quali enunciati olandesi contenenti il verbo *breken* [ROMPERE] essi avrebbero tradotto usando il verbo inglese *break*. Gli enunciati andavano dal molto concreto (*Hij brak zijn been* = Lui si ruppe una gamba) al metaforico (*Zij brak zijn hart* = Lei gli spezzò il cuore). I significati di *breken* che i soggetti trovavano maggiormente traducibili con *break* non erano

necessariamente quelli più concreti, ma piuttosto quelli più “centrali” o “prototipici”. Un significato è centrale, o prototipico, quando è usato più frequentemente, è concreto piuttosto che astratto, appare tra i primi in un dizionario o è uno dei primi a venire in mente. Quindi, il verbo *breken* di *Hij brak sijn been* [Lui si ruppe una gamba] risultava traducibile con *break* per l’81% dei soggetti, ma era subito seguito da quello di *Zij brak zijn hart* [Lei gli spezzò il cuore], che era considerato traducibile dal 79%; allo stesso modo erano stimati ben traducibili significati di *breken* concreti come in ‘*t Kopje brak* [La tazza si ruppe] (64%) e astratti come in *Na ‘t ongeluk is hij ‘n gebroken man geworden* [Dopo l’incidente fu un uomo rovinato] (61%). All’estremo opposto della scala di ‘prototipicità’, troviamo che solo il 17% dei soggetti giudicava traducibile con *break* il verbo *breken* in *Zijn val werd door ‘n boom gebroken* [La sua caduta fu interrotta da un albero], e l’11% in ‘*n Spelletje zou de middag enigszins breken* [Un gioco spezzerebbe un po’ il pomeriggio], e solamente il 9% dei soggetti pensava che *Sommige arbeiders hebben de staking gebroken* [Alcuni lavoratori hanno rotto lo sciopero] potesse essere tradotto come *Some workers have broken the strike*.

Kellerman pose le stesse domande sulla traducibilità dei vari sensi di *breken* a soggetti diversi per età e livello di conoscenza della lingua: i giudizi di traducibilità risultavano “notevolmente costanti” (Kellerman 1979, p. 52). Le intuizioni degli apprendenti su ciò che è più o meno centrale nella loro L1 paiono essere quindi un elemento importante nel determinare cosa verrà trasferito nella seconda lingua.¹⁷

¹⁷ Un limite di questo tipo di studi è che i dati su cui essi si basano sono giudizi intuitivi e non frasi effettivamente prodotte dagli apprendenti: anche se appare plausibile, non è stato ancora empiricamente dimostrato che ciò che ai soggetti sembra “traducibile” è anche ciò che viene effettivamente trasferito dalla L1 alla L2.

Transfer to somewhere (transfer da qualche parte). Questo principio, proposto da Andersen (1983c), serve a spiegare perché non tutti gli aspetti della L1 vengono trasferiti nella L2. Fin dai primi tentativi di verifica, infatti, ci si rese conto che le predizioni dell'analisi contrastiva non riuscivano a dare conto di un fenomeno come il seguente. Se il francese assomiglia all'inglese come l'inglese assomiglia al francese, ci si dovrebbe attendere che i transfer funzionino allo stesso modo nelle due direzioni. Invece, per quanto riguarda i pronomi, ciò non si verifica (Zobl 1980). Il francese mette i pronomi complemento oggetto prima del verbo, come l'italiano: si dice *Le chien les a mangés* [IL CANE LI HA MANGIATI], o *Il les veut encore* [LUI LI VUOLE ANCORA]. I sintagmi nominali pieni, invece, seguono il verbo: *Le chien a mangé les chats* [IL CANE HA MANGIATO I GATTI]; *Il veut encore des gateaux* [LUI VUOLE ANCORA DEI DOLCI]. In inglese, invece, sia i pronomi che i sostantivi seguono sempre il verbo: si dirà *The dog ate them*, o *The dog ate the cats*. Ora, gli anglofoni che imparano il francese producono talvolta frasi come *Le chien a mangé les* o *Il veut les encore*, in cui trasferiscono al francese la loro strategia di mettere i pronomi complemento oggetto dopo il verbo. Eppure, non si è mai sentito un apprendente francofono dell'inglese dire *I them see*, trasferendo all'inglese il sistema dei pronomi preverbali del francese. Come spiegare questa asimmetria? Il principio del "transfer da qualche parte" prevede che il transfer possa verificarsi "se e solo se... esiste già nell'input della L2 il potenziale per delle (sovra-) generalizzazioni", cioè solo quando certi aspetti della L1 possono essere trasferiti in "qualche parte" della L2 che si presti a ciò (Andersen 1983c, p. 182). Gli anglofoni notano che in francese è possibile far seguire i complementi oggetto ai verbi (quando sono sintagmi nominali pieni), e quindi sovrageneralizzano anche ai pronomi questa possibilità, seguendo la loro L1. I francofoni invece non osservano mai frasi inglesi in

cui il complemento oggetto precede il verbo, e così non sono ‘tentati’ di trasferire la strategia francese del pronomine preverbale.

Livello di acquisizione. Si è molto discusso se gli effetti del transfer si facciano sentire maggiormente nei principianti o negli apprendenti di livello avanzato. La questione, posta così, è un po’ troppo drastica. In realtà, a ogni stadio del processo di acquisizione esistono possibilità di influenza della L1: in pratica, ognqualvolta un apprendente inizia a ‘sperimentare’ nuove forme o nuove funzioni del linguaggio, ci si potranno attendere dei tentativi di trasferire le proprie conoscenze linguistiche pregresse. In quella sorta di protolingua che è la varietà di base saranno più evidenti le caratteristiche universali dei “codici semplici” e meno pronunciate le influenze di lingue pienamente sviluppate quali sono la L1 e la L2 (Klein 1986; Klein & Perdue 1992): ad esempio nei principianti assoluti, che non fanno praticamente uso della morfologia, sarà impossibile parlare di influenze della morfologia della loro lingua materna. Più in generale, perché certe strutture della L1 possano venire trasferite sarà necessario che sia stato raggiunto, in una sequenza naturale di apprendimento, il livello appropriato per usarle. Per Wode (1978), affinché si verifichino certi tipi di transfer è necessario che l’apprendente abbia raggiunto un livello tale da consentire una “misura cruciale di somiglianza” tra una struttura della L2 e il suo analogo nella L1. Facendo l’esempio della negazione, finché gli apprendenti sono al livello base della negazione ‘esterna’ (cfr. 2.3.2) non ci saranno fenomeni di transfer tra tedesco L1 e inglese L2: verranno prodotte tipiche frasi come *no cold* [NO FREDDO] e *No play baseball* [NO GIOCARE BASEBALL]. Quando appariranno i primi enunciati con la negazione ‘interna’ dopo l’ausiliare, come *That’s no right* [NON È GIUSTO] o *It’s no Francisco* [NON È FRANCISCO], sarà possibile che l’apprendente inizi ad applicare all’inglese la regola della ne-

gazione tedesca, che appare *sempre* dopo il verbo, producendo frasi come *I'm steal not the base* [IO RUBO NON LA BASE] o *Marylin like no sleepy* [MARYLIN PIACE NO DORMIRE]: si tratta di un esempio di “transfer da qualche parte”, in cui la possibilità di mettere la negazione dopo certi verbi (gli ausiliari) viene sovrageneralizzata a tutti i verbi, seguendo le regole della L1.

2.5 La variabilità dell'interlingua

Tutti i sistemi linguistici hanno degli elementi di variabilità; in altri termini, data una certa intenzione comunicativa, in qualunque lingua esistono molti modi per poterla realizzare: se queste diverse realizzazioni sono sistematicamente associate a particolari fattori, linguistici o extralinguistici, si parla di **variabilità sistematica**. In italiano, ad esempio, l'articolo indeterminativo femminile può essere realizzato da *una* e *un'*, a seconda che la parola seguente inizi per consonante o per vocale (*una palla*, *un'occasione*): si tratta dunque di una variabilità dipendente dal contesto linguistico. Ma c'è anche un altro tipo di variabilità, dipendente da fattori extralinguistici. Mentre è appropriato, parlando con un amico, dire *La mia casa è quella gialla*, in una relazione tecnica al catasto si useranno di preferenza forme come *L'edificio è situato al numero civico 24*. La variazione *casa/edificio* dipende dunque dalla situazione comunicativa, da chi vi è coinvolto, dagli scopi che ci si prefigge e così via. In entrambi questi casi è possibile rintracciare una regola che associa una certa forma a un certo contesto, linguistico ed extralinguistico. Esistono però dei casi di variabilità che non paiono riconducibili a nessuna regola: si parla in questi casi di **variazione libera**. Ad esempio, nel mio uso dell'italiano le forme *in casa* e *a casa* si alternano in alcuni contesti senza che io sia in grado di trovare alcun tipo di regolarità: non sono cioè in grado di spiegare

perché certe volte dico *Oggi pomeriggio rimango in casa* e altre *Oggi pomeriggio rimango a casa*.

Una variazione libera deve essere sempre trattata come provvisoria: in un secondo momento essa potrebbe rivelarsi condizionata da fattori inizialmente non presi in considerazione. Questo atteggiamento di cautela non rende però il concetto di variazione libera inutilizzabile: è possibile anzi definire esplicitamente i casi in cui si può parlare di variazione libera. Ellis, ad esempio, propone i seguenti criteri (1985a, p. 124):

- 1) le due forme si presentano nello stesso contesto situazionale; 2) le due forme contribuiscono a realizzare lo stesso significato illocutorio;
- 3) le due forme si presentano nello stesso contesto linguistico; 4) nello stesso contesto di discorso e 5) non c'è, nel modo in cui sono prodotte, alcun indizio che riveli un diverso grado di attenzione rivolto alla forma degli enunciati.

Le interlingue sono caratterizzate da un alto grado di variabilità, con cui si scontrano ogni giorno i ricercatori e gli insegnanti. Anche se le ricerche sulle sequenze di apprendimento e sull'influenza della L1 hanno aperto molti spiragli sul funzionamento e sull'evoluzione delle interlingue, esse non sono sufficienti per farci prevedere quali forme produrrà un apprendente, in quali contesti le userà e con quali funzioni. Nelle prossime sezioni vedremo alcuni studi che hanno cercato di identificare dei fattori responsabili della variabilità sistematica nell'interlingua, per passare poi alla considerazione di fenomeni di variabilità asistematica o libera.

2.5.1 La variabilità sistematica

Tre sono i fattori principalmente studiati che causano variazioni di tipo sistematico nelle produzioni interlinguistiche: il contesto linguistico, il contesto sociale e il tipo di compito.

Variazioni dovute al contesto linguistico. È stato più volte osservato che la produzione di certi fonemi varia a seconda della loro posizione nella sequenza fonica. Dicker-
son (1975), ad esempio, ha notato che soggetti giapponesi producevano sempre in modo esatto il fonema inglese /z/ quando esso era seguito da una vocale, mentre erano meno accurati in contesti come /z/ + consonante o /z/ + silenzio. Young (1988) ha mostrato invece che la -s del plurale inglese viene prodotta più spesso dagli apprendenti sinofoni nelle parole che terminano con una consonante occlusiva come /p/, /t/, /k/ (come *soups*, *cats*, *peaks*) che in quelle terminanti con una sibilante come /s/ o /ʃ/ (come *classes* o *dishes*). Anche a livello morfologico il contesto linguistico influenza il tipo di strutture usate: Ellis (1985a, p. 120), ad esempio, nota che certi apprendenti dell'inglese marcano la terza persona singolare del presente con il suffisso -s negli enunciati isolati o, nei periodi complessi, solo nella prima proposizione: diranno quindi *Moses lives in Lusaka*, ma *Moses lives in Lusaka, but he work_in Kafue*.

Variazioni dovute al contesto extralinguistico. Questo tipo di variazione è stato molto studiato nei parlanti nativi, i quali, come si è visto, usano particolari varianti fonologiche, morfologiche, sintattiche e lessicali a seconda della situazione sociale in cui si trovano. È piuttosto difficile applicare gli stessi procedimenti agli apprendenti di L2, in quanto non è facile identificarli come un preciso gruppo sociale; inoltre, le situazioni in cui essi vengono studiati, la classe di lingue o un laboratorio, non permettono di osservare variazioni legate a cambiamenti nella situazione sociale. Qualche indicazione però ci viene dagli studi prodotti in relazione alla teoria di Giles e colleghi sull’“aggiustamento linguistico” (*speech accommodation*; ad es. Beebe & Giles 1984; Garrett, Giles & Coupland 1989). Secondo questa teoria, in situazioni di comunicazione interculturale i parlanti farebbero complessi giochi di “aggiustamento” reciproco per dimostrare quali rela-

zioni e ‘distanze’ intendono stabilire; l’uso di particolari varianti linguistiche sarebbe uno degli strumenti più importanti per manifestare queste relazioni di maggiore o minore convergenza. Beebe e Zuengler (1983), ad esempio, hanno osservato che negli ispanofoni apprendenti dell’inglese il numero di proposizioni subordinate variava sistematicamente a seconda che l’interlocutore fosse un anglofono monolingue, un bilingue inglese-spagnolo con l’inglese come lingua dominante o un bilingue inglese-spagnolo con lo spagnolo come lingua dominante.

Variazioni dovute al tipo di attività. Gli apprendenti non producono gli stessi errori quando svolgono attività diverse, come una conversazione o un elaborato scritto: intuitivamente, si sarebbe portati a ipotizzare che nelle attività che permettono di concentrarsi maggiormente sulla forma linguistica gli apprendenti si avvicinino di più alle forme standard della lingua d’arrivo. Uno studio come quello già citato di Dickerson giungeva a simili conclusioni: la realizzazione del fonema inglese /z/ era più accurata quando i soggetti dovevano leggere liste di parole, un po’ meno quando dovevano leggere dei dialoghi e ancora meno nella conversazione spontanea. Anche Ellis (1987) ha notato che certe strutture sono prodotte con maggiore accuratezza quando gli apprendenti hanno più tempo per pensare, ad esempio nelle composizioni scritte o nei discorsi orali preparati in precedenza, rispetto a produzioni più estemporanee come una conversazione. Ellis però precisa che la variabile del tempo di pianificazione condiziona la produzione di forme che obbediscono a una regola costante (come il passato regolare *-ed*), mentre non influenza sulle forme che non possono essere analizzate secondo strutture regolari, come i passati dei verbi forti inglesi (*go - went*).

L’identificazione ‘maggiore attenzione alla forma = maggiore accuratezza’ non è dunque sempre valida. Ad esempio Tarone (1985) scoprì che certi morfemi inglesi

non erano sempre realizzati in modo più accurato quando i parlanti erano massimamente concentrati sulla forma linguistica. I soggetti dello studio sperimentale erano divisi in tre gruppi: quelli del primo gruppo dovevano giudicare la correttezza di alcuni enunciati scritti ed eventualmente correggerli; quelli del secondo gruppo sostenevano un'intervista orale su argomenti accademici; i soggetti del terzo gruppo dovevano raccontare ciò che accadeva in un filmato a un interlocutore che non era in grado di vederlo. Si ipotizzava che l'attenzione alla forma fosse massima nel primo gruppo, minima nel terzo e intermedia nel secondo. I risultati non furono però come previsto, cioè non sempre nei compiti che lasciavano più spazio all'attenzione formale veniva prodotto il maggior numero di forme corrette: questo valeva solo per un morfema, la -s della terza persona singolare del presente; un altro morfema, come la -s del plurale, era invece prodotto con uguale accuratezza in tutti e tre i contesti; per quanto riguarda l'uso degli articoli e del pronome oggetto *it*, si osservava addirittura un andamento opposto a quello previsto: essi erano forniti più accuratamente nella narrativa orale, un po' meno nell'intervista e ancora meno nei giudizi scritti.

Come spiegare questi risultati? Tarone e Parrish (1988) li interpretano come il prodotto di diversi fattori. I compiti sperimentali variavano non solo per la quantità di attenzione alla forma richiesta, ma anche per il bisogno di rendere gli enunciati coesi e comunicativamente efficaci. Nei giudizi scritti di grammaticalità non è necessario collegare gli enunciati tra loro, né occorre comunicare a qualcuno dei contenuti informativi; al contrario, nella narrazione in tempo reale del filmato occorre far sì che l'interlocutore comprenda cosa sta accadendo. Per fare ciò, le strutture che segnalano coesione e il riferimento a diverse entità, come gli articoli e i pronomi, sono estremamente importanti: questo spiegherebbe il loro uso più accurato nelle situazioni di comunicazione orale.

Questi dati di Tarone potrebbero indurre a pensare che la funzionalità, cioè l'utilità generale per l'andamento della comunicazione, di certe strutture potrebbe essere una buona spiegazione del perché esse vengano a volte prodotte e a volte no. Tuttavia, neanche la spiegazione funzionale si dimostra sempre valida. Young (1988; 1993) ha mostrato infatti che gli apprendenti seguono una regola apparentemente illogica (dal punto di vista funzionale) nel marcare il plurale inglese con la -s. Essi usano la -s del plurale regolarmente quando il nome segue un quantificatore numerale (*Five days*, *Seven hundred fifty dollars*, *Ten years ago*): qui, la -s sarebbe 'inutile', in quanto la pluralità viene già segnalata dal quantificatore. Quando segnalare il plurale morfologicamente sarebbe utile, in quanto la pluralità non viene segnalata altrimenti, esso viene invece frequentemente omesso: invece che dire *I see cars*, molti apprendenti dicono *I see car*, un enunciato ambiguo in quanto potrebbe significare tanto VEDO UNA MACCHINA che VEDO DELLE MACCHINE. Dato che non è possibile offrire una spiegazione funzionale di questa tendenza, Young (1993) ne propone una psicologica: i numerali inglesi costituirebbero un contesto "prototipico" di uso del plurale e ne favorirebbero la produzione in modo quasi automatico, indipendentemente dalla "funzionalità" o meno di questa scelta.

Questa breve rassegna dei fattori responsabili della variabilità sistematica mostra che solo raramente essa può essere detta dipendere da un unico fattore: come nota Tarone (1989, p. 13), occorre "evitare di concepire l'"attenzione alla forma' come una variabile causale monolitica della variazione stilistica" e lo stesso vale per gli altri fattori, come il contesto linguistico o la situazione sociale. Uno dei tentativi più ambiziosi di stabilire il ruolo di più fattori contemporaneamente nel determinare la produzione di un singolo morfema, la -s del plurale in ingle-

se, è quello di Young (1988). Impiegando complessi metodi di indagine statistica, Young ha osservato come almeno dieci variabili concorrono a determinare quando il morfema in questione verrà prodotto: le variabili vanno da quelle di tipo sociologico, come l'identità dell'interlocutore, a quelle di tipo semantico (referente animato o inanimato), a quelle sintattiche (posizione del nome nel sintagma nominale, funzione del sintagma nominale nell'enunciato), fino a quelle pragmatiche (presenza nel testo di altri indicatori di pluralità) e fonologiche. Tutte queste variabili, a loro volta, interagiscono con quella fondamentale del livello di competenza raggiunto nella L2: alcune possono far sentire il loro effetto più nei principianti che negli avanzati, altre il contrario, e altre infine agiscono a tutti gli stadi di acquisizione.

Insomma, siamo molto lontani dal poter prevedere con certezza quali forme userà un apprendente in un determinato enunciato: anche tenendo conto di dieci fattori contemporaneamente come fa Young, possiamo al massimo tentare di proporre alcuni candidati più probabili ed escluderne altri molto improbabili. Alcuni ricercatori (ad es. Klein & Dittmar 1979; Preston 1996) sostengono a questo proposito che le interlingue sono meglio descrivibili nei termini di una grammatica probabilistica, piuttosto che mediante regole categoriche: la loro sistematicità, che nessuno mette in dubbio, sarebbe legata a una serie di fattori, la cui convergenza determinerebbe il grado di probabilità con cui ci si può attendere una forma o un'altra. Questa probabilità può essere molto alta: in questi casi si potrebbe parlare anche di regola categorica o quasi categorica; con probabilità più basse, potremo attenderci una forma con maggiore o minore certezza, in base a certi fattori empiricamente studiati; quando invece forme diverse si alternano in modo apparentemente casuale, senza che sia possibile rinvenire alcun fattore in grado di indicare almeno una maggiore probabilità dell'una rispetto all'altra,abbiamo a che fare con la variazione libera.

2.5.2 *La variazione libera*

Torniamo alla definizione di variazione libera fornita da Ellis: se due forme appaiono alternativamente in contesti simili dal punto di vista linguistico ed extralinguistico, per realizzare un identico significato e con uno sforzo di attenzione da parte dell'apprendente apparentemente uguale, si potrebbe dire che esse sono in variazione libera. Ellis (1985a) riporta questo esempio: un bambino che imparava l'inglese, nel giro di pochi minuti, mentre giocava a tombola, pronunciò due enunciati come 1) *No look my card* e 2) *Don't look my card*. Il bambino, inserito da poche settimane a scuola, aveva sempre prodotto negazioni del tipo *no* + frase: l'esempio 2) era il suo primo uso della forma *don't* per esprimere la negazione. Secondo Ellis, niente era cambiato nelle circostanze di enunciazione di 1) e di 2): il bambino stava facendo lo stesso gioco, stava prestando la stessa attenzione alla lingua (poca, in quanto impegnato nel gioco), voleva esprimere lo stesso significato (NON GUARDARE LA MIA CARTA). Allora perché avrebbe dovuto usare due forme differenti? Secondo Ellis, non c'è una ragione, nel senso di una scelta sistematicamente associata a particolari circostanze: si tratta di un caso di pura variazione libera. Il bambino semplicemente avrebbe udito nell'input (o meglio, l'avrebbe notata, facendola diventare *intake*), oltre alla forma *no*, che già usava, anche la forma *don't*, e avrebbe deciso di iniziare a sperimentarla.

Inizialmente, queste nuove forme non sono assorbite nel sistema: esse piuttosto navigano qua e là come alternative alle forme che già fanno parte del sistema. Quando [il bambino] ha acquisito la regola negativa *Don't* + *verbo* da aggiungere alla regola *No* + *verbo* che già faceva parte del suo repertorio, non lo ha fatto perché aveva bisogno di una regola alternativa per la negazione, ma perché era 'aperto' all'input. All'inizio la nuova regola era in variazione libera con la vecchia (Ellis 1985a, p. 126).

Secondo Ellis, molte nuove forme vengono apprese in questo modo: all'inizio esse sono semplicemente notate e sperimentate senza che ne sia chiara la diversa funzione rispetto alle forme già in uso ("fase di acquisizione"); poi vengono attribuite loro delle funzioni più precise, in modo che si affianchino funzionalmente ad altre forme del sistema interlinguistico, oppure le sostituiscano in un progressivo avvicinarsi alle norme della lingua d'arrivo ("fase di riorganizzazione"). Per Ellis (*ibid.*, p. 129), quindi, "l'interlingua implica almeno tre processi essenziali: 1) l'acquisizione di nuove forme linguistiche; 2) la progressiva organizzazione di relazioni tra forme e funzioni; 3) l'eliminazione delle forme ridondanti".

Qualcosa del genere è anche ciò che ha fatto Fatma con i primi morfemi grammaticali: il suo iniziale uso indiscriminato di *di* nei contesti (linguistici e non) più vari corrisponde a quello che Huebner (1983b) chiama "inondazione", una fase in cui una certa struttura viene sperimentata in tutti i contesti: si vedano enunciati come *Di bimbi di mangiare* o *Dopo di gatto, dopo di questo*. A questo periodo di inondazione ne segue, sempre secondo Huebner, uno di "sofisticazione": l'uso della struttura viene sfrondato gradualmente fino a che, se tutto va bene, rimangono solo gli usi corrispondenti alle norme della lingua d'arrivo. Attraverso questa "sofisticazione", ad esempio, i *di* di Fatma si sono ridotti gradualmente a quelli che servono a esprimere il significato della preposizione italiana *di*.

2.5.3 Conclusioni: sistematicità, variabilità e la natura dell'interlingua

Se gli studi sulle sequenze evolutive potevano indurci a pensare all'acquisizione della seconda lingua come a una traiettoria lineare, chi invece si è occupato della va-

riabilità ci presenta un'immagine ben diversa del processo di acquisizione.

A differenza dell'immagine tradizionale dell'acquisizione della seconda lingua, simile a una corsa in campo aperto, [la mia ricerca] propone un modello dell'acquisizione della seconda lingua che assomiglia piuttosto al camminare in un labirinto. All'inizio, l'apprendente non sa dove andrà a finire. Prende quella che gli sembra una direzione promettente e, quando va a sbattere contro un muro, deve cambiare direzione. Talvolta questo cambiamento di rotta può essere solo un lieve aggiustamento; altre volte occorre tornare sui propri passi fino a un punto dove si possa intravedere un'alternativa percorribile (Huebner 1983a, p. 209).

Corsa in campo aperto o labirinto? Occorre innanzitutto rilevare che entrambe queste metafore possono indurre a un equivoco: pensare che il sistema interlinguistico 'si muova' come se fosse tutto d'un pezzo. In realtà, l'acquisizione della seconda lingua consiste di tanti percorsi paralleli: in un particolare momento l'apprendente può avanzare nella direzione giusta nell'acquisizione di certe strutture, essere su una pista sbagliata per altre, o addirittura regredire in altre ancora. Ciascuno di questi percorsi può somigliare a una linea retta, a una U, a una spirale, e ciascuno interagisce con altri percorsi di acquisizione: diversi aspetti dell'interlingua possono essere legati tra loro e i cambiamenti che avvengono in uno possono indurre cambiamenti in altri (Porquier 1995).

Proprio per spiegare questo genere di fenomeni, Vedovelli (1994c) propone di considerare l'interlingua come una rete a maglie più o meno elastiche. Le maglie rigide rappresenterebbero i punti dell'interlingua in cui è in atto un processo di fossilizzazione; le maglie più elastiche indicano invece le zone fluide del sistema, in corso di ri-strutturazione. Infatti, non sempre è possibile parlare di fossilizzazione per un intero sistema interlinguistico: di solito ci sono parti più o meno stabilizzate (anche se non si può mai considerarle tali in modo definitivo: l'evolu-

zione resta sempre una possibilità in qualunque interlingua; cfr. Long 1997) e parti più o meno suscettibili di cambiamento. La rete, inoltre, è anche organizzata gerarchicamente: ogni elemento – in base a fattori quali la “naturalezza”, il carico di elaborazione cognitiva necessario al suo uso e acquisizione, la disponibilità nell’input – avrà un peso diverso e un diverso grado di avvicinamento alle norme della lingua d’arrivo.

La rete e il labirinto sono immagini che ben rappresentano tutta la complessità di un sistema interlinguistico. Le raffigurazioni di tipo lineare non sono in sé sbagliate: bisogna però tenere conto della loro natura di generalizzazioni, idealizzazioni e, soprattutto, del fatto che in un dato momento l’interlingua risulta essere composta da un intreccio di questi percorsi lineari (e lineare non significa rettilineo!). Non stupisce quindi constatare la scarsità di ‘teorie generali dell’interlingua’: nelle prossime sezioni vedremo alcuni tentativi che, per quanto parziali e limitati solo ad alcuni ambiti di fenomeni, cercano di formulare principi di carattere generale. Si tratta di teorie complesse, che affondano le loro basi in ricerche linguistiche che un testo introduttivo come questo non può spiegare in ogni dettaglio: il lettore non specialista potrà quindi trovare alcuni argomenti un po’ più ostici rispetto al resto del volume; cercheremo comunque di dare un’idea di quale sia almeno lo ‘spirito’ che anima ciascuna proposta teorica. Chi invece fosse interessato a resoconti più dettagliati può consultare i titoli proposti nella sezione ‘Suggerimenti per approfondire’.

2.6 Alcune teorie generali sullo sviluppo dell’interlingua

2.6.1 *La gerarchia di processabilità*

Verso la fine degli anni Settanta un gruppo di ricercatori tedeschi intraprese un ambizioso progetto denominato

'Acquisizione della seconda lingua da parte di lavoratori spagnoli e italiani', in tedesco *Zweitspracherwerb italienischer und spanischer Arbeiter*, abbreviato come ZISA (Meisel, Clahsen & Pienemann 1981; Clahsen, Meisel & Pienemann 1983). Attraverso lo studio trasversale e longitudinale di apprendenti a vari livelli, si volevano studiare le sequenze evolutive del tedesco L2 in modo sistematico e rigoroso. Due furono i risultati principali dello studio: il primo fu la scoperta di un ordine di acquisizione di certe regole sintattiche comune a tutti gli apprendenti; il secondo fu la constatazione che solo alcune regole seguono quest'ordine fisso, mentre altre appaiono in modo variabile nelle interlingue di apprendenti anche a livelli di abilità molto diversi. I ricercatori del progetto ZISA non si limitarono però a constatare l'esistenza di questi fenomeni, ma tentarono anche di darne una spiegazione attraverso un modello che definirono "multidimensionale": la multidimensionalità consiste proprio nell'esistenza di queste due dimensioni: una evolutiva, uguale per tutti, riguardante certe strutture linguistiche, e una di "variabilità", riguardante altre strutture linguistiche. I fattori chiamati in causa per dar conto delle due dimensioni erano diversi: l'ordine evolutivo può essere spiegato in base a diverse strategie cognitive che emergono man mano nel corso dell'acquisizione, la variabilità dipenderebbe invece da fattori psicosociali, come la motivazione o il desiderio di integrarsi nella comunità ospitante. Parleremo della dimensione di variabilità in 4.4, trattando dei fattori macrosociali che influenzano l'acquisizione della seconda lingua; qui esamineremo le analisi sulla dimensione evolutiva, perché offrono un quadro generale in grado di dar conto di molti aspetti delle sequenze di apprendimento.

Gli apprendenti del tedesco L2 acquisiscono le regole sintattiche in un ordine ben definito. Dopo una primissima fase in cui vengono prodotte solo parole isolate e formule, i primi tentativi di sintassi sono caratterizzati da un

ordine delle parole fisso: perlopiù SVO (Soggetto Verbo Oggetto), ma in alcuni apprendenti anche SOV (1).¹⁸ Poco dopo appaiono i primi avverbi in posizione iniziale, come modificatori dell'intera frase (2): tuttavia, la presenza del modificatore iniziale non porta all'inversione Soggetto-Verbo, richiesta nel tedesco standard. Una fase più avanzata è quella in cui si verifica, in accordo con le regole della lingua d'arrivo, la separazione tra i verbi auxiliari e modali e i loro verbi di modo non finito (3). Segue un'altra ristrutturazione in direzione della lingua d'arrivo: l'inversione Soggetto-Verbo nelle frasi che iniziano con un avverbio (4). Infine, viene acquisita la distinzione tra frasi principali e subordinate, portando i verbi finiti di queste ultime in posizione finale (5).

- (1) *Die Kinder spielen mit Ball*
 I bambini giocano con palla
 [S V O]

- (2) *Da Kinder spielen*
 Là bambini giocano

[Avv] + [S V O] → [Avv S V O]

¹⁸ Si tratta soprattutto di turchi, la cui lingua madre è SOV. Sia in questi esempi, che in quelli successivi riguardanti l'inglese, l'analisi linguistica delle frasi è notevolmente semplificata. A parte quelle più ovvie (Avv, Aus, S, V, O), le abbreviazioni usate significano: Interv = particella interrogativa; Mod = verbo modale; Part = particella; Frase princ = Frase principale. Sempre per semplificare la lettura, si parlerà di 'movimento' dei costituenti, mostrando sia un'ipotetica struttura di base che le operazioni compiute su di essa per produrre le forme di enunciato tipiche delle varie fasi. Anche Pienemann & Johnston (1987, 1996) affermano che l'idea di movimento può essere adatta per dare un'idea della teoria ai lettori non specialisti (la nozione più appropriata invece è quella di "scambio di informazioni tra costituenti", che spiegheremo nelle prossime pagine). Tale movimento, comunque, non ha nulla a che vedere con quello discusso negli studi sulla Grammatica Universale (2.6.2).

- (3) *Alle Kinder muss die Pause machen*
 Tutti i bambini devono l' intervallo fare

[S Mod V O] → [S Mod O V]

- (4) *Dann hat sie wieder die Knoch gebracht*
 Poi ha lei ancora l' osso portato

[Avv S Aus V O] → [Avv Aus S O V]

- (5) *Er sagt, dass er nach Hause kommt*
 Lui dice che lui a casa viene

[Frase princ S V O] → [Frase princ S O V]

(Pienemann 1994b)

Quali sono le ragioni per cui tutti gli apprendenti del tedesco L2 seguono questa e solo questa sequenza di apprendimento? Clahsen (1984) e Pienemann (1994b) hanno avanzato una spiegazione basata sulla nozione di "processabilità". L'idea di fondo è che nelle prime fasi si affronta la nuova lingua con strategie cognitive di carattere generale, in seguito se ne adottano altre più specificamente linguistiche. Un concetto chiave in questa descrizione è quella di "costituente": con questa parola si intende un'unità di analisi linguistica a qualsiasi livello. Una frase può essere analizzata in due costituenti, il soggetto e il predicato; il soggetto può essere a sua volta analizzato in costituenti, come l'articolo e il nome; il nome, a sua volta, può essere visto come composto da due costituenti, la radice lessicale e un eventuale suffisso singolare o plurale, e così via. Un'analisi che tenga conto di tutti i livelli della struttura.

tura in costituenti è un'analisi che può essere detta specificamente linguistica. Una simile analisi richiede, oltre ad avere sviluppato delle categorie specifiche e avere capito come esse vengono applicate nella lingua, un particolare tipo di memoria per la sintassi (*syntactic buffer*, Piemann 1994b): ad esempio, se si desidera produrre una frase tedesca con un modale, come in (3), occorre che l'unità verbale *müssen machen* [DEVONO FARE] venga divisa in due costituenti, il modale e il verbo lessicale, il primo dei quali verrà prodotto subito mentre l'altro dovrà essere tenuto nella memoria sintattica finché non siano stati prodotti tutti gli elementi intermedi.

Vediamo come queste considerazioni si applichino alla sequenza di apprendimento del tedesco L2. Le fasi (1) e (2) sono caratterizzate dall'uso di strategie cognitive generali, non basate su un'analisi specificamente linguistica dei costituenti: in (1) si rispetta un "ordine canonico" rigido, basato sulla sintassi della L1 o comunque su principi generali di organizzazione delle informazioni come quelli descritti in 2.2.3; (2) consiste semplicemente nell'anteposizione, in posizione percettivamente saliente, di un elemento importante per inquadrare l'intera frase. Con (3) inizia l'analisi sintattica vera e propria, in quanto costituenti che nell'ordine canonico sono tenuti rigidamente insieme (come il gruppo modale-verbo) vengono scomposti, rendendo possibile il movimento di uno dei due sottocostituenti. Questo movimento, però, pur partendo dall'interno di un costituente, ha come punto di arrivo una posizione 'esterna', e cioè ancora particolarmente saliente dal punto di vista percettivo. È solo in (4) che si ha uno scambio interno-interno tra costituenti, con l'inversione verbo-soggetto. (5) introduce infine un'altra strategia di elaborazione tipicamente linguistica, quella che differenzia le proposizioni principali dalle subordinate, stabilendo delle regole particolari valide solo per quest'ultime.

L'ipotesi della processabilità non è limitata in linea di

principio al tedesco. Pienemann e colleghi l'hanno applicata all'inglese come seconda lingua, confermandone la validità (Pienemann & Johnston 1987; Pienemann, Johnston & Brindley 1988; Pienemann & Mackey 1992). Queste analisi più recenti hanno esteso l'ambito di indagine, venendo a includere, oltre alla sintassi, anche la morfologia. Quello che fino a qui abbiamo chiamato 'movimento di costituenti', infatti, è in realtà meglio caratterizzabile come "scambio di informazioni tra costituenti" (Pienemann 1994b; Pienemann & Johnston 1996). Nelle fasi iniziali i costituenti non sono analizzati, sono delle unità lessicali per così dire opache, monolitiche. Col progredire dell'acquisizione, l'apprendente raccoglie sempre più informazioni sui costituenti: distingue i nomi dai verbi, gli ausiliari dai partecipi, i suffissi morfologici dalle radici lessicali, e così via. Per fare un esempio: un apprendente dell'italiano scoprirà che sia il morfema del plurale maschile *-i* che l'articolo plurale maschile *i* servono a indicare la pluralità; si renderà così conto che, se produce la parola *cani*, dovrà farla precedere dall'articolo *i* (*i cani*) e non da *il* (**il cani*). Il fenomeno dell'accordo è quindi un esempio di "scambio di informazioni tra costituenti". Vediamo ora come le strategie cognitive che stanno alla base della gerarchia di processabilità del tedesco possano spiegare anche la sequenza di acquisizione della morfosintassi dell'inglese.

Anche in inglese la primissima fase è rappresentata dall'uso di formule e parole isolate.¹⁹ Segue poi un'aderenza rigida all'"ordine canonico" SVO, eventualmente preceduto dalla negazione (1). La seconda fase (2) consiste nell'inserzione in posizione iniziale, più saliente, di modificatori come gli avverbi, il *do* (che viene usato come particella interrogativa invariabile), il *topic* dell'enunciato. A questo livello appaiono le prime tracce di morfologia, che

¹⁹ Le informazioni e gli esempi che seguono sono tratti da Pienemann (1991), Pienemann & Johnston (1987), Pienemann, Johnston & Brindley (1988).

però costituiscono sempre delle semplici aggiunte ai costituenti di base, senza implicare alcuno scambio di informazioni tra di essi: vengono appresi i morfemi per il plurale, per il passato e per il gerundio, che si ‘attaccano’ alle voci lessicali modificandole in modo indipendente, nella loro totalità e autonomia (un po’ come l’avverbio modifica tutta la frase nella sua totalità). La terza fase (3), analogamente a quanto già visto per il tedesco, segna l’avvento della possibilità di spostare i costituenti da posizioni interne a posizioni salienti, come la fine o l’inizio dell’enunciato: abbiamo quindi le prime inversioni verbo-soggetto, o il movimento delle preposizioni alla fine della frase. Nella quarta fase (4) compaiono i primi movimenti, dall’interno all’interno, dei costituenti maggiori, e corrispondentemente in morfologia c’è un vero e proprio scambio di informazioni tra costituenti. Nelle domande, le ‘particelle interrogative’ come *do* e gli ausiliari non occupano più esclusivamente la prima posizione (saliente), ma possono trovarsi al secondo posto della frase. La vera rivoluzione però è nella morfologia: compare finalmente l’accordo tra costituenti, per cui l’informazione SINGOLARE del soggetto ‘passa’ al verbo, influenzandolo. È questo a rendere possibile la comparsa della -*s* della terza persona singolare: essa marca sul verbo un’informazione ‘ricevuta’ dal soggetto. Con questa fase entra dunque in funzione la “memoria sintattica”, che conserva informazioni relative ai costituenti man mano che si procede a elaborarne altri. La quinta fase, come in tedesco, consiste nel rendersi conto che le subordinate hanno uno statuto speciale rispetto alle principali: ad esempio, che nelle domande indirette non vale la regola dell’inversione soggetto-verbo (5).

- (1) *Me live here. You live here?*
 Io abitarè qui. Tu abitarè qui?

[S V O] [S V O?]

No me live here.
No io abitare qui.

[Neg + S V O]

- (2) *Do he live here?* Today he stay here.
Lui abita qui? Oggi lui stare qui.

[Do + S V O] [Avv + S V O]

Cheese I like.
Formaggio mi place.

[Topic + S V (O)]

<i>Two cats.</i>	<i>She played.</i>	<i>He going.</i>
Due gatti.	Lei giocato.	Lui andando.

- (3) *Have you job?*
Hai tu lavoro?

[S V O] → [V S O]

He turn the radio on.
Lui accende la radio.

[S V+Part O] → [S V O Part]

- (4) *Why did she eat that?*
Perché Aus lei mangia quello?

[Interr S Aus V O] → [Interr Aus S V O]

Where have you lost it?
 Dove hai tu perso esso?

[Interr S Aus V O] → [Interr Aus S V O]

He eats. She eats too much.
 Lui mangia. Lei mangia troppo.

- (6) *I wonder where he is.*
 Io mi chiedo dove lui è.

[Frase princ Interr VS] → [Frase princ Interr S V]

Non è ancora stato fatto, ma si potrebbe speculare sul modo in cui le strategie descritte fino a qui possano applicarsi all'italiano. Nella nostra lingua i fenomeni di 'movimento sintattico'²⁰ dei costituenti sono minimi, ma, come si è visto, le ipotesi di Pienemann predicono anche ordini di acquisizione relativi alla morfologia. Le prime fasi sono come per le altre lingue: dapprima formule o parole isolate, poi frasi costruite secondo schemi fissi, senza alcun uso produttivo della morfologia. In corrispondenza con la fase (2) del tedesco e dell'inglese, ci sarebbe da attendersi l'insorgere di un uso 'locale' della morfologia: morfemi che modificano esclusivamente la voce lessicale a cui sono applicati, come quelli del genere (maschile e femminile), del plurale, del tempo (in particolare quello passato) (Chini 1994, 1995a, b; Giacalone Ramat 1990a); inoltre, sempre in analogia con le altre lingue, dovrebbero comparire i modificatori (avverbi e sintagmi preposizionali) all'inizio della frase. Difficile definire dei tratti sintomatici della fase (3), descritta essenzialmente in termini

²⁰ Ancora una volta, si noti che non abbiamo a che fare con la nozione di movimento quale essa è impiegata nella grammatica generativa.

sintattici di ‘movimento in posizione saliente’. La comparsa dei fenomeni di accordo tra costituenti sarà invece caratteristica di una quarta fase più avanzata: questo infatti è confermato dalla comparsa tardiva dell’accordo e in particolare di quello tra macro-costituenti sintattici diversi (il sintagma nominale e il sintagma verbale: cfr. 2.3.3.3). Come segno diagnostico della quinta fase, caratterizzata dal trattamento differenziale di principali e subordinate, potremmo invece considerare la comparsa del congiuntivo, una forma verbale con un uso quasi esclusivamente limitato alle frasi secondarie.

Naturalmente esistono altri tratti della sequenza evolutiva che le ipotesi di Pienemann non spiegano, come il fatto che il participio passato emerge prima dell’imperfetto e questo prima del futuro, ma è lo stesso Pienemann ad affermare che le ipotesi della processabilità non pretendono di spiegare tutto, ma solo alcuni fenomeni, tra i quali non può essere inclusa la sequenza evolutiva della temporalità in italiano (comunicazione personale, settembre 1996).

Nonostante queste limitazioni, il modello della processabilità ha sicuramente molti aspetti positivi, in quanto costituisce uno dei primi tentativi di dare un quadro teorico complessivo che renda conto delle sequenze di apprendimento. Tale quadro teorico, se corretto, avrebbe un carattere di universalità e permetterebbe perciò di prevedere in qualunque lingua quali saranno le fasi attraversate dagli apprendenti nell’acquisire certe strutture, prima ancora di raccogliere la grande quantità di dati evolutivi che sono stati necessari finora per tracciare, *a posteriori*, le varie sequenze di apprendimento. Le implicazioni per la didattica, poi, sono evidenti: in una serie di studi, che discuteremo in 6.3.2, Pienemann ha mostrato che le sequenze di apprendimento naturali non possono essere alterate dall’istruzione. Gli interventi educativi veramente utili sono solo quelli che permettono a un apprendente di passare da una fase a quella seguente in modo più rapido ed efficiente, mentre

interventi che non tengano conto di questa progressione graduale sono inutili, se non addirittura dannosi. Le ipotesi sulla processabilità permettono allora di diagnosticare il livello di un apprendente e di determinare su quali aspetti della L2 sia più produttivo attrarre la sua attenzione.

2.6.2 La Grammatica Universale

Come abbiamo detto, Noam Chomsky ha segnato un vero e proprio cambiamento di paradigma nella linguistica alla fine degli anni Cinquanta, con la sua critica serrata nei confronti delle teorie comportamentistiche che concepivano l'apprendimento come lo sviluppo di una serie di 'abitudini' in seguito al condizionamento dell'ambiente esterno. Per Chomsky il bambino che impara la lingua materna è invece dotato di un "dispositivo di acquisizione linguistica" innato, che gli permette di formulare regole sulla lingua e produrre, in base ad esse, costruzioni creative che non possono essere ricondotte a un semplice condizionamento da parte dell'input: proprio perché ha l'obiettivo di formulare esplicitamente tali regole che 'generano' le frasi, la teoria di Chomsky viene detta anche grammatica generativa.

La teoria ha subito molte revisioni nel corso degli anni, dal cosiddetto modello standard (Chomsky 1965) alla teoria della reggenza e del legamento (Chomsky 1981) fino al recente programma minimalista (Chomsky 1993). In queste pagine non è naturalmente possibile darne un'esposizione adeguata: cercheremo solamente di illustrare alcune caratteristiche fondamentali, per mostrarne poi la rilevanza per gli studi sulla seconda lingua.²¹

²¹ Per trattazioni più dettagliate, cfr. 'Suggerimenti per l'approfondimento'. Questa sezione si basa in parte sulle sintesi di Cook (1994a, b), Flynn (1988, 1996), Gregg (1989), Schachter (1996a, b), White (1989a, 1996).

L'obiettivo fondamentale di Chomsky è di delineare quale sia la "Grammatica Universale" che ogni essere umano porta con sé dalla nascita e che permette di acquisire le lingue. Secondo Chomsky è necessario postulare l'esistenza di questo dispositivo innato perché la semplice esposizione all'input più il ricorso a meccanismi cognitivi generali, come la capacità di induzione o di formare analogie, non sono sufficienti per spiegare come i bambini acquisiscano tutti, nel giro di pochi anni, un sistema complesso e in un certo senso 'unico' (rispetto ad altri tipi di conoscenza) quale è una lingua naturale.

Come si può caratterizzare la Grammatica Universale? Essa viene detta consistere di principi e parametri. I primi rappresentano delle leggi assolute, universali, che si manifestano in modo essenzialmente negativo: non esisterebbe cioè alcuna lingua che violi i principi della Grammatica Universale. È chiaro quindi che tali principi saranno estremamente generali, nonché specifici del linguaggio. Uno di essi, ad esempio, è quello della "dipendenza dalla struttura", che afferma che le lingue umane funzionano in base a categorie strutturali e non a criteri puramente distribuzionali. Per fare un esempio, prendiamo in considerazioni le seguenti frasi:

- 1) L'uomo è alto
- 2) È l'uomo alto?
- 3) L'uomo che è in giardino è alto
- 4) È l'uomo che è in giardino __ alto?
- 5) * È l'uomo che __ in giardino è alto?

Se le lingue funzionassero in base a criteri puramente lineari, le frasi 1 e 2 potrebbero indurre a postulare la seguente regola: per trasformare una frase dichiarativa in interrogativa, si prenda il primo verbo che si incontra e lo si porti all'inizio. Questa regola però, applicata a una frase come 3, produrrebbe 5, che è sgrammaticata; la frase

corretta è 4, che tiene conto del fatto che [l'uomo è alto] e [che è in giardino] sono due strutture diverse, ciascuna con la sua coerenza interna. La regola dovrà dunque essere formulata in termini strutturali, dicendo che si deve portare all'inizio il verbo della frase principale e non quello della subordinata: le lingue umane si basano dunque su nozioni strutturali come 'frase principale' e 'frase subordinata' e non su nozioni lineari quali 'il primo verbo' o 'la terza parola'.

Sono stati formulati altri principi, molto più complessi di questo, ma l'idea generale rimane costante: nessuna lingua naturale può violare i principi della Grammatica Universale. Questa non consta solo di principi invariabili, ma anche di 'parametri', che danno conto della diversità delle lingue, riportandola però non a una variazione totalmente libera ma a un ristretto sistema di opzioni pre-determinate; per usare una metafora, si potrebbe immaginare la Grammatica Universale come un circuito in cui certe connessioni sono fisse (i principi), mentre altre dipendono da interruttori che possono selezionare una tra due o più posizioni possibili (i parametri). Prendiamo un fenomeno come l'omissione del soggetto. In certe lingue, come l'italiano o lo spagnolo, si possono produrre frasi senza soggetto, come *Mangio spesso i maccheroni* o *Hai visto Mario?*. In altre lingue, come il francese o l'inglese, l'espressione del soggetto è obbligatoria: si dirà pertanto *I often eat macaroni* e *Have you seen Mario?*. È stata dunque proposta l'esistenza nella Grammatica Universale di un parametro relativo all'opzionalità dell'espressione del soggetto: il bambino che apprende la sua lingua materna parte già equipaggiato con questo parametro e non deve fare altro che scoprire se, nella lingua con cui ha a che fare, esso deve essere fissato in un modo o nell'altro. Quindi i parametri, come gamma di opzioni, sono innati, mentre ciò che deve venire appreso è la selezione di un'opzione piuttosto che un'altra. Una caratteri-

stica importante dei parametri è che ciascuno di essi non specifica una proprietà individuale, ma è legato ad altre proprietà della lingua da apprendere.²²

L'obiettivo delle ricerche sulla Grammatica Universale è dunque quello di ricostruire tutti i principi e i parametri che formano lo 'stato iniziale' innato da cui ogni essere umano parte nell'apprendere la sua lingua materna. Si tratta di un programma di ricerca preciso, con uno scopo ben definito, che talvolta viene criticato proprio per questa sua intenzionale specificità; c'è, ad esempio, chi dice che la teoria di Chomsky non tiene conto dei fattori pragmatici, dei rapporti tra linguaggio e altre dimensioni della vita sociale, dei concreti processi psicologici responsabili della produzione e comprensione del linguaggio. Tutto questo è vero, ma i ricercatori impegnati nella descrizione della Grammatica Universale hanno consapevolmente scelto di concentrarsi solo su alcuni aspetti di

²² Il parametro 'omissione del soggetto', ad esempio, comporta altre caratteristiche apparentemente indipendenti da esso. Nelle lingue in cui il soggetto può essere omesso i verbi impersonali appaiono sempre in costruzioni senza soggetto, come *Piove* o *Sembra che le cose stiano cambiando*; nelle lingue con espressione obbligatoria del soggetto, come l'inglese, queste frasi avranno invece un soggetto 'fantoccio' o 'espletivo' (*It rains*, *It seems that things are changing*). Un'altra caratteristica tipica delle lingue con espressione opzionale del soggetto è l'"uniformità morfologica" (Jaeggli & Safir 1989); non è vero, come talvolta si afferma, che le lingue a soggetto opzionale siano solo quelle con una ricca morfologia verbale che permetterebbe di ricostruire di chi si sta parlando: se ciò vale per l'italiano e lo spagnolo, esistono lingue come il cinese in cui il soggetto è opzionale nonostante la morfologia verbale sia del tutto assente. Pare invece che l'opzionalità del soggetto sia legata al fatto che i paradigmi verbali siano articolati uniformemente, vale a dire o con una forma diversa per ciascuna persona (italiano, spagnolo) o con la stessa forma per tutte le persone (cinese); i paradigmi di lingue come l'inglese o il francese (se si tiene conto della pronuncia e non della scrittura di quest'ultima) sono solo parzialmente uniformi, presentando sia forme uguali che forme diverse tra loro. Un'ulteriore caratteristica delle lingue che permettono l'omissione del soggetto riguarda le frasi interrogative che includono proposizioni dipendenti: mentre in italiano è possibile dire *Chi credi che andrà al cinema?*, con il pronomine interrogativo *chi* riferito al soggetto della proposizione subordinata, l'inglese non permette la costruzione analoga **Who do you think that will go to the cinema?*

quell'oggetto enormemente complesso che è la comunicazione umana. Chomsky ad esempio ha sempre tenuto a mantenere distinta la competenza dall'esecuzione: la prima è la conoscenza che un soggetto ha delle regole grammaticali,²³ descrivibile come un sistema formale astratto, la seconda invece riguarda l'uso di tali regole nei contesti concreti. Quando parliamo è normale che produciamo ogni tanto delle frasi sgrammaticate: ciò non significa che non conosciamo le regole, ma che in quel particolare atto di esecuzione sono entrati in gioco fattori come la stanchezza, la distrazione, l'inconscio, che ci hanno fatto produrre quella particolare frase. La grammatica generativa ha come obiettivo lo studio della competenza: ciò comporta naturalmente un certo grado di astrazione dal livello di uso concreto del linguaggio. Ad esempio i dati utilizzati sono perlopiù giudizi di grammaticalità (chiedere ai soggetti se una frase pare loro grammaticale o no; cfr. 1.1.3 e Sorace 1996) piuttosto che produzioni spontanee; si immagina inoltre di lavorare su un parlante ideale, senza limitazioni di memoria e proveniente da una comunità linguistica omogenea. Un'altra auto-limitazione inerente alle ricerche sulla Grammatica Universale è, naturalmente, che l'oggetto di studio privilegiato sarà tutto ciò che nel linguaggio è o potrebbe essere universale: ciò significa escludere dalla considerazione tutti quegli aspetti più idiosincratici e 'periferici' della grammatica, ad esempio l'esistenza di locuzioni senza verbo quali *rosso di sera bel tempo si spera*; tutti questi aspetti non costituiscono parte della Grammatica Universale, non sono innati e devono essere pertanto appresi in modo non condizionato dai principi e parametri.

²³ Nella grammatica generativa con "grammatica" si intende tutto l'insieme delle regole linguistiche, che comprendono quindi i livelli fonologico, morfologico, sintattico e semantico del linguaggio.

Per riassumere, la teoria della Grammatica Universale aspira a determinare l'ambito di possibilità entro il quale possono darsi le lingue umane: un insieme finito di principi e parametri che stabiliscono quali caratteristiche possono avere le ‘grammatiche centrali’ delle lingue. Per fare ciò è stato sviluppato nel corso degli anni un potente apparato descrittivo: chiunque abbia preso in mano un libro di linguistica ricorderà gli ‘alberi’ con cui si è soliti illustrare le teorie di Chomsky; al di là di questo stratagemma grafico, il lavoro dello studioso americano è soprattutto consistito nel costruire un apparato teorico per descrivere in modo esplicito il funzionamento della grammatica di una lingua. Gli obiettivi della grammatica generativa, dunque, sono due: dare una descrizione il più possibile adeguata dei fenomeni linguistici e formulare delle ipotesi che spieghino tali fenomeni e le relazioni tra essi a partire da nozioni di carattere generale come i principi e i parametri.

Che rapporto ha la Grammatica Universale con l’acquisizione della seconda lingua? Se è vero che essa definisce i limiti, le possibilità di tutte le lingue umane, la sua rilevanza per gli studi sulla seconda lingua è evidente: si potrebbe ad esempio constatare che anche le interlingue obbediscono ai principi della Grammatica Universale e si potrebbe caratterizzare il loro sviluppo nei termini della selezione di opzioni a partire da certi parametri predefiniti. Dalla metà degli anni Ottanta gli studi sul ruolo della Grammatica Universale nella seconda lingua si sono succeduti sempre più numerosi e sono stati fino a oggi pubblicati centinaia di articoli e interi libri dedicati all’argomento (ad es. Eubank 1991; Flynn 1987; White 1989a). La maggior parte di questi lavori implica una notevole conoscenza specialistica, che non può essere presupposta in un libro a carattere introduttivo come questo: l’esposizione delle prossime pagine sarà dunque di necessità sommaria e alquanto semplificata.

La Grammatica Universale è stata inizialmente proposta per dar conto dell'acquisizione della lingua materna: si tratta quindi di vedere se essa sia ancora operativa nell'acquisizione della seconda lingua. Esistono tre posizioni in merito: si può sostenere che dopo l'acquisizione della prima lingua la Grammatica Universale è 'morta', pertanto inaccessibile; oppure che essa è al contrario perfettamente accessibile e condiziona l'acquisizione della L2 negli stessi modi in cui condiziona l'acquisizione della L1; infine, si può ipotizzare una forma di condizionamento parziale sulla L2, che avviene attraverso la mediazione della L1.

La questione dell'accesso alla Grammatica Universale da parte degli apprendenti di lingue seconde è tuttora vivamente discussa senza che si sia ancora giunti a conclusioni unanimemente condivise. Sono stati svolti molti esperimenti, ma i loro risultati vengono interpretati dai sostenitori di ciascuna posizione in modo diverso, così che non si può dimostrare chi ha ragione e chi torto. È questo uno dei principali problemi della ricerca sulla Grammatica Universale: essendo la teoria generale aperta a continue revisioni e reinterpretazioni e sussistendo sempre discussioni sulla metodologia appropriata per rilevare la competenza dei parlanti, gli stessi dati empirici possono essere interpretati in modi diversi invocando diverse versioni della teoria o diverse opzioni metodologiche, così che è difficile falsificare le varie ipotesi.

Chi sostiene la posizione dell'inaccessibilità deve dimostrare che gli apprendenti costruiscono quelle che vengono dette 'grammatiche mariole' o 'grammatiche selvagge' (*rogue grammars*, *wild grammars*), vale a dire che le loro interlingue consentono violazioni sistematiche dei principi della Grammatica Universale. Schachter (1989, 1990) ha tentato di fare proprio questo, osservando soggetti coreani, cinesi, indonesiani e olandesi apprendenti dell'inglese. Uno dei principi della Grammatica Universale è quello di soggiacenza, che limita il "mo-

vimento” dei costituenti, ad esempio nella produzione delle frasi interrogative; si vedano le seguenti frasi:

- 1) *The Senator asked the President [where he would send Jones].*

Il senatore chiese al presidente dove avrebbe mandato Jones

- 2) * *Who did the Senator ask the President [where he would send ____]?*

Chi chiese il senatore al presidente dove avrebbe mandato ____?

La frase 2 è sgrammaticata perché il pronomo interrogativo *who*, che si riferisce alla posizione occupata da *Jones* nella frase 1, si è mosso attraversando troppi ‘nodì’ sintattici: in altri termini, la proposizione *where he would send Jones* è troppo profondamente incassata perché un suo costituente possa muoversi fino all’inizio della frase. Ora, esistono certe lingue, come l’olandese, in cui si hanno fenomeni di movimento come quelli dell’inglese riguardanti le stesse forme che si muovono in inglese, ad esempio i pronomi interrogativi; altre lingue, come il cinese, hanno fenomeni di movimento, ma riguardano altre forme e non i pronomi interrogativi; altre lingue ancora, come il coreano, non presentano affatto fenomeni di movimento. Nel coreano, dunque, il principio di soggiacenza non ha alcun effetto, in quanto non ci sono fenomeni di movimento che esso possa in qualche modo limitare. L’ipotesi che motiva gli esperimenti di Schachter è la seguente: se i principi della Grammatica Universale possono venire attivati solo durante l’acquisizione della prima lingua, gli apprendenti coreani non avranno attivato il principio di soggiacenza al momento giusto e saranno dunque incapaci di rispettarlo in una lingua come l’inglese che invece lo richiede. D’altra par-

te, se i principi della Grammatica Universale sono sempre accessibili e attivabili in qualsiasi momento, i parlanti coreani esposti all'inglese dovrebbero mostrare di subire gli effetti del principio di soggiacenza. Sempre assumendo l'ipotesi della non accessibilità, i parlanti di lingue limitate dal principio di soggiacenza, nello stesso tipo di strutture dell'inglese, come l'olandese, dovrebbero ottenere i risultati migliori; quelli che parlano lingue che osservano il principio di soggiacenza, ma su strutture diverse da quelle inglesi (come cinesi e indonesiani), otterranno risultati migliori dei coreani ma comunque inferiori a quelli dei nativi e degli olandesi.

I risultati paiono avvalorare l'ipotesi della non accessibilità: gli olandesi rifiutano le frasi sgrammaticate con accuratezza pari a quella dei parlanti nativi; i cinesi e gli indonesiani, pur commettendo molti errori, rispondono in modo leggermente migliore rispetto ai coreani; i giudizi di questi ultimi sulle frasi che violano il principio di soggiacenza appaiono invece del tutto casuali.²⁴ Schachter conclude dunque che la Grammatica Universale è ‘morta’ dopo una certa età: uno si accosta alla L2 con quei principi che sono stati attivati nell’apprendimento della lingua materna e con i valori dei parametri fissati per essa; se l’apprendimento della L2 si verifica, come effettivamente accade in molti casi, esso sarà basato su quelle parti della Grammatica Universale attivate nell’acquisizione della prima lingua e su processi di apprendimento generali, diversi dallo specifico ‘dispositivo di acquisizione linguistica’ all’opera nell’acquisizione della L1.²⁵ Dato che sia la L1 che la L2 sono lingue naturali

²⁴ Si noti che tutti i soggetti erano altamente competenti nella seconda lingua e avevano superato un test apposito che accertava la loro capacità di comprendere frasi complesse contenenti proposizioni subordinate come quelle oggetto dell’esperimento.

²⁵ Su questa posizione si trovano anche Bley-Vroman (1989) e Clahsen & Muysken (1989).

soggetto ai vincoli della Grammatica Universale, è improbabile che gli apprendenti finiscano con qualcosa di molto diverso da una lingua umana possibile, vale a dire con grammatiche decisamente selvagge o mariole: tuttavia, essi vi arriverebbero per una strada diversa da quella seguita dai bambini piccoli che apprendono la lingua materna (Schachter 1996b).

Cosa dicono i sostenitori dell'ipotesi contraria, cioè che la Grammatica Universale è accessibile in qualunque momento della vita e che i suoi principi e parametri guidano l'acquisizione della L2 nello stesso modo in cui guidano quella della L1? Essi citano innanzitutto un esperimento di Bley-Vroman, Felix e Ioup (1988) simile a quello della Schachter ma i cui risultati sono parzialmente diversi: in esso, infatti, i soggetti coreani e giapponesi commettevano sì molti più errori dei nativi nell'accettare frasi che violavano il principio di soggiacenza, ma l'accuratezza delle loro risposte era comunque superiore a quella predetta dal puro caso. Per gli autori, quindi, "è possibile che la Grammatica Universale agisca nell'acquisizione linguistica in età adulta, ma in qualche forma attenuata" (Bley-Vroman et al. 1988, p. 27).

Schachter (1996b) sostiene di avere rilevato vari problemi metodologici nello studio di Bley-Vroman e colleghi; Cook (1994a), d'altra parte, avanza simili critiche metodologiche alla ricerca di Schachter. Oltre alle critiche metodologiche, sono state suggerite anche diverse interpretazioni teoriche per dar conto dei risultati di Schachter salvando l'idea che la Grammatica Universale sia operativa nell'acquisizione della seconda lingua (White 1989a, p. 73): si potrebbe ad esempio dire che il principio di soggiacenza non è assoluto, ma parametrizzato, per cui i 'nodi' che bloccano il movimento dei costituenti sono diversi in diverse lingue; altrimenti si può sostenere, secondo alcune analisi delle lingue come il coreano, il cinese e il giapponese, che in esse non si verifi-

ca un movimento di costituenti nella formazione delle domande, ma un altro tipo di operazione sintattica diversa dal movimento: questa sarebbe trasferita anche alla L2, per cui le apparenti violazioni al principio di soggiacenza non sarebbero in realtà tali, in quanto nulla 'si muove', ma sarebbero invece dovute all'applicazione errata di questa strategia alla L2.

La discussione non potrebbe proseguire se non entrando in dettagli tecnici di notevole complessità, ma anche questi accenni danno un'idea di quale sia lo stato attuale delle ricerche sulla Grammatica Universale nella seconda lingua: esse formulano ipotesi interessanti e molto precise, ma la metodologia e il livello raggiunto dalla teoria sono ancora fluidi e soggetti a revisioni, per cui non è quasi mai possibile verificare o falsificare le ipotesi in modo definitivo e pienamente condivisibile.

Abbiamo esaminato finora il ruolo di un principio, quello di soggiacenza, nell'acquisizione della seconda lingua; vediamo ora che ruolo possono avere i parametri. Si ricorderà che, mentre i principi sono fissi, assoluti, i parametri prevedono tipicamente due, ma talvolta anche più opzioni. Gli apprendenti hanno già selezionato, nella loro L1, una di queste opzioni: cosa accade in seguito al contatto con la seconda lingua? Secondo l'ipotesi dell'inaccessibilità, gli individui manterrebbero invariato il valore della L1, applicandolo alla L2 o, rendendosi conto che ciò comporta delle discrepanze, sostituendolo mediante l'uso di strategie cognitive generali (Schachter 1996a, b). Chi invece sostiene l'accessibilità afferma che gli apprendenti partono sì con i valori fissati nella L1, ma che è per loro possibile risistemare i valori di tutti i parametri in accordo con la L2 (Flynn 1996; Schwartz & Sprouse 1996). Più cautamente, White (1989a, 1996) afferma che alcuni parametri paiono essere in effetti accessibili e rivedibili, mentre altri presentano maggiori difficoltà: l'accesso alla Grammatica Universale sarebbe dun-

que parziale. In tutte queste teorie il ruolo dei valori parametrici della L1 ha una certa importanza, specie nelle fasi iniziali dell'apprendimento: si tratta in pratica del problema del transfer, visto in una nuova luce e all'interno di una teoria complessiva della competenza linguistica. La maggior parte degli esperimenti condotti finora ha dimostrato la presenza di fenomeni di influenza della lingua materna: ad esempio, gli italiani e gli spagnoli tendono a trasferire un valore parametrico della loro L1, l'opzionalità del soggetto, all'inglese e al francese, lingue in cui l'espressione del soggetto è obbligatoria. Essi tuttavia sono in grado alla fine di rifissare il parametro, dimostrando qualche forma di accesso ai parametri della Grammatica Universale. Ancora più interessanti sono quegli esperimenti in cui si notano gli apprendenti adottare valori parametrici permessi sì dalla Grammatica Universale, ma diversi sia da quelli della L1 che da quelli della L2: casi come questi sembrerebbero dimostrare un accesso alla Grammatica Universale indipendente dalle sue concrete manifestazioni nella L1 e nella L2 (White 1996). Infine, si ricorderà che a ogni valore di un parametro è associato un insieme di strutture linguistiche diverse: sarebbe interessante verificare se alla selezione del valore del parametro richiesto dalla L2 corrisponde anche l'attivazione simultanea di tutte le proprietà ad esso collegate. I risultati sperimentali ottenuti finora, però, non permettono di trarre conclusioni certe: in alcuni casi si è osservata la comparsa simultanea dell'aggregato di proprietà corrispondenti al parametro, in altri no (per rassegne cfr. Gass 1996; White 1989a). Ancora una volta, simili risultati sono stati interpretati da alcuni come prove della non accessibilità della Grammatica Universale, da altri come indicazioni che forse l'aggregato di proprietà proposto per quel parametro dovrebbe essere rivisto.

Una delle questioni più dibattute attualmente nelle ricerche sulla Grammatica Universale nella seconda lin-

gua, e strettamente legata all'idea dei parametri, è quella dello "stato iniziale" con cui gli apprendenti si accostano alla L2: si può infatti ipotizzare che essi partano adottando tutti i valori parametrici della L1 (Schwartz & Sprouse 1996), oppure che sospendano momentaneamente la maggior parte di essi per ricominciare l'acquisizione da una grammatica primitiva in cui le rappresentazioni morfo-sintattiche sarebbero minimali e basate su un sintagma verbale essenzialmente invariabile (Eubank 1996; Vainikka & Young-Scholten 1996). Anche qui abbiamo un fenomeno già incontrato, l'assenza di marche morfolologiche nelle interlingue iniziali (2.2.3), spiegato però all'interno di un quadro teorico generale che ha l'obiettivo di ricostruire in modo coerente tutti i passaggi dallo stato iniziale ai livelli di apprendimento più avanzati. Ancora una volta, la complessità dell'argomento ci indurrebbe a una trattazione eccessivamente tecnica per questo tipo di introduzione; rimane tuttavia da constatare che anche su questo punto le posizioni teoriche sono radicalmente differenti senza che sia ancora possibile trovare un accordo.

Un ultimo ambito, anche questo in fase di elaborazione e sperimentazione, nel quale la Grammatica Universale potrebbe essere rilevante, riguarda la spiegazione delle sequenze di apprendimento. Zobl e Liceras (1994) hanno riesaminato i principali studi sull'ordine di acquisizione dei morfemi inglesi (cfr. 2.3.1). Si ricorderà che una delle obiezioni mosse a tali studi è che essi mostrano il graduale emergere di una serie di strutture senza però fornire alcuna spiegazione coerente delle relazioni esistenti tra esse; Zobl e Liceras, invece, hanno constatato che i percorsi di acquisizione dei morfemi inglesi nella L1 e nella L2 si fondano su pochi principi generali caratterizzabili all'interno del paradigma teorico della grammatica generativa. In particolare, l'acquisizione dei morfemi grammaticali nell'inglese come L2 inizia da quelli liberi (come la copula, l'ausiliare *be*, gli articoli) e finisce con

quegli legati (come i suffissi *-d* per il passato regolare o *-s* per il possessivo o la terza persona singolare); al contrario, nell'acquisizione dell'inglese come prima lingua i bambini non mostrano di differenziare tra affissi legati e morfemi liberi, ma seguono un ordine che inizia con i morfemi che esprimono la categoria sintattica della determinazione (*-s* possessivo, articolo) e termina con quelli relativi alla categoria della flessione (*-d* per il passato regolare, *-s* della terza persona singolare, ausiliare *be*).

Al termine di questa rassegna molto sommaria, cosa si può concludere a proposito delle ricerche sulla Grammatica Universale nella seconda lingua? I punti di forza di questo approccio sono il suo offrire una teoria generale della facoltà di linguaggio, unita a un apparato descrittivo sofisticato in grado di dare conto di molti fenomeni fonologici, morfologici e sintattici; in questo modo, l'acquisizione della seconda lingua viene inserita in un contesto che include anche l'acquisizione della lingua materna e la competenza nella L1. Un altro pregiò di questa impostazione consiste nel fatto che permette di generare ipotesi precise, verificabili empiricamente, sullo sviluppo dell'interlingua. D'altra parte, c'è un limite fondamentale che condiziona praticamente tutte le ricerche in questo ambito: lo stato di costante rielaborazione empirica della teoria generale rende difficile trovare un accordo teorico e metodologico tra i ricercatori che pure dicono di ispirarsi tutti al paradigma della Grammatica Universale; questo conduce ai problemi relativi alla falsificabilità delle ipotesi di cui si è parlato. In pratica, è come se in ciascun esperimento si cercasse di stabilire, allo stesso tempo, se la Grammatica Universale si applica alla seconda lingua, se quel particolare formato sperimentale è adatto per rivelarne la presenza e quale è l'aspetto della Grammatica Universale. Dato questo stato di cose, praticamente qualunque risultato può essere interpretato in

modo da sostenere o confutare numerose ipotesi diverse. Le aspettative nei confronti dell'approccio basato sulla Grammatica Universale sono dunque grandi, ma è probabile che occorra ancora parecchio tempo prima che la teoria generale si sia assestata e sia così possibile stabilire se, come e quando i principi e parametri universali condizionano l'acquisizione della seconda lingua. Si tratta di una strada che pare comunque percorribile e che potrebbe dare risultati molto interessanti.

3.

COMUNICARE NELLA SECONDA LINGUA

3.1 La competenza comunicativa

Nel capitolo precedente ci siamo occupati delle produzioni degli apprendenti in un senso piuttosto ristretto. Abbiamo infatti esaminato solo il modo in cui essi costruiscono delle frasi, senza chiederci come queste frasi vengano collegate tra loro né come vengano usate per raggiungere determinati obiettivi comunicativi in particolari contesti: questi saranno gli argomenti del presente capitolo.

A partire dagli anni Sessanta si è venuto a organizzare in modo sempre più articolato un campo di studi che ha per oggetto le strutture linguistiche superiori alla frase isolata e il loro uso nelle pratiche comunicative: variamente definiti come analisi del discorso, analisi della conversazione, etnografia del linguaggio, pragmatica linguistica, questi lavori hanno mostrato come la concatenazione delle frasi e il loro uso siano fenomeni altamente strutturati, governati da regole che meritano di essere studiate e descritte come quelle sintattiche e morfologiche che presiedono alla costruzione degli enunciati. Alcuni anni dopo l'introduzione da parte di Chomsky della nozione di “competenza linguistica” (tutto ciò che un parlante deve sapere per costruire enunciati ben formati

da un punto di vista strettamente linguistico), Hymes (1972) propose di considerare anche una “competenza comunicativa”, che permette di usare efficacemente e appropriatamente le produzioni linguistiche all’interno di precisi contesti sociali.

In cosa consiste questa competenza comunicativa? Innanzitutto, la competenza linguistica ne è parte integrante: saper costruire frasi grammaticali è fondamentale per comunicare efficacemente. Ma questa competenza non è sufficiente: per descrivere le varie altre competenze che formano la competenza comunicativa andremo dal più semplice al più complesso, o meglio dal più ristretto al più vasto. A un livello di unità minime sta la competenza che ci permette di usare le frasi per compiere **atti linguistici**. Benché la letteratura in merito sia vastissima, possiamo dire molto semplicemente che un atto linguistico è un’azione compiuta mediante il linguaggio. Ogni frase che produciamo è un’azione: può essere una domanda, un ordine, una promessa, una scusa, ma in ogni caso ogni volta che parliamo *facciamo* qualcosa. Lo stesso atto linguistico può essere realizzato in modi molto diversi a seconda di chi sia l’interlocutore o la situazione in cui ci si trova. Si confrontino ad esempio queste domande che, in senso stretto, si può dire compiano la stessa azione: *Scusi, avrebbe da accendere? Mi fa accendere? Hai da accendere? Fammi accendere.* Si noti che solo l’ultima frase è un vero e proprio ordine: le altre sono domande, che però non hanno la funzione di domandare informazioni, ma sono forme più gentili e attenuate di richiedere il servizio: si parla in questo caso di atti linguistici più o meno diretti.

Un altro livello della competenza comunicativa riguarda la capacità di costruire **sequenze di frasi**. *Scusi, mi fa accendere? - Oggi c’è il sole* non è uno scambio comunicativamente ben riuscito, per quanto ben formate siano le frasi che lo compongono. Anche senza arrivare a situa-

zioni così paradossali, possiamo accorgerci del vasto complesso di regole che governano i nostri scambi comunicativi se pensiamo ai rituali con cui quotidianamente apriamo una telefonata:

- A: Pronto?
- B: Ciao sono Roberta.
- A: Ah, ciao. Come va?
- B: Mah, insomma, benino. E tu?
- A: Non c'è male, sono un po' stanca. Dimmi.
- B: Ecco... volevo chiederti un favore. Potresti accompagnare tu Giacomo in piscina martedì?

Questo esordio è inventato, ma ognuno sarebbe pronto a dire che è un modo abbastanza comune, adeguato, di iniziare una telefonata tra amiche. Comunicativamente inappropriato sarebbe invece uno scambio come il seguente:

- A: Pronto?
- B: Ecco... volevo chiederti un favore. Potresti accompagnare tu Giacomo in piscina martedì?

Come si vede, la stessa frase è appropriata o meno a seconda della sua posizione in una sequenza di altre frasi. È sempre la nostra competenza comunicativa a dirci quali frasi produrre in un determinato momento.

C'è un'altra area importante della nostra competenza comunicativa. Molte delle frasi che pronunciamo possono assumere diversi valori a seconda di come esse vengono contestualizzate. La frase *Che scemo che sei*, ad esempio, può significare cose molto diverse: a) se pronunciata con un certo tono di voce, sorridente, scuotendo la testa leggermente e rivolgendosi a un amico intimo durante una conversazione piacevole, può significare SEI UN TIPO BUFFO, SIMPATICO, FAI SEMPRE DELLE BATTUTE;

b) con un altro tono di voce, scuotendo la testa in modo più ampio e durante una conversazione piuttosto tesa, può significare HAI FATTO PROPRIO (COME SPESSO ACCADE) UNA STUPIDAGGINE, NON C'È NIENTE DA FARE; c) alzando molto la voce, aggrottando le sopracciglia e abbassando rapidamente la testa in avanti, può significare HAI FATTO UNA STUPIDAGGINE, E SONO MOLTO ARRABBIATO CON TE. Gumperz (1982) chiama tutti questi segnali che accompagnano la frase (tono di voce, espressione del volto, movimenti del corpo) **indizi di contestualizzazione** (*contextualization cues*): essi aiutano a interpretare una frase al di là del suo semplice significato letterale e fanno sì che, ad esempio, una frase come *Che scemo che sei* riesca a non risultare offensiva, se contestualizzata opportunamente. L'attribuzione di significato a ogni enunciato linguistico richiede sempre un lavoro di interpretazione, consistente nel fare delle "inferenze" (cioè dei ragionamenti, anche se non sempre coscienti) che, a partire dall'enunciato, da tutti gli indizi di contestualizzazione e dalle nostre conoscenze generali, portano a concludere cosa voleva effettivamente fare l'interlocutore pronunciando quelle parole. La **conoscenza del mondo** è infatti un ultimo aspetto che forma la competenza comunicativa, tanto vasto e importante che spesso ci dimentichiamo della sua esistenza: eppure, l'interpretazione delle conversazioni dipende in larga misura dalle nostre conoscenze generali, culturalmente determinate, su come si comportano normalmente le persone, come funzionano le istituzioni, in parole povere, come 'va il mondo'.

In questo capitolo vedremo come la nozione di competenza comunicativa possa applicarsi all'acquisizione e all'uso della seconda lingua, analizzando come gli apprendenti realizzano atti linguistici, conversazioni, negoziazioni del significato. Tuttavia, è importante anche considerare che cosa fanno i parlanti nativi nell'interazione

con i non nativi: è da qui infatti che inizierà la nostra rassegna. Per ragioni espositive, divideremo le strategie di parlanti nativi e non nativi in due grandi categorie: quelle che valgono per la costruzione di enunciati indipendentemente dal loro contesto interazionale, strategie cioè che potrebbero essere messe in atto anche in un monologo, e le strategie che trovano la loro ragion d'essere specificamente in quel gioco interattivo di mosse e contro-mosse che è una conversazione. Nell'ultima parte del capitolo ci occuperemo dei fenomeni di transfer pragmatico che possono verificarsi anche quando gli apprendenti hanno raggiunto un livello di conoscenza della lingua molto avanzato.

3.2 Strategie comunicative dei parlanti nativi

3.2.1 *Il foreigner talk*

Il *foreigner talk* è una varietà di lingua parlata da alcune persone quando si rivolgono agli stranieri. È una varietà semplificata, che presenta molte caratteristiche comuni ai ‘codici semplici’ come l’interlingua iniziale, il *baby talk* o i pidgin, tra cui una certa dose di ‘sgrammaticatura’ rispetto alla varietà standard.

Quali sono le caratteristiche tipiche del *foreigner talk*? Ferguson (1975) le raggruppa in tre categorie. Innanzitutto c’è l’**omissione** di funtori grammaticali, ad esempio gli articoli, la copula, le preposizioni, le congiunzioni, la morfologia flessiva. Ci sono poi fenomeni di **espansione** delle strutture della lingua standard: un esempio tipico è l’uso ridondante dei pronomi anche nelle lingue in cui questi possono essere omessi. Infine, si nota una **sostituzione/riorganizzazione** delle forme linguistiche: il caso forse più comune in italiano è la sostituzione di tutte le

forme verbali con l'infinito. Si vedano questi esempi (da Berretta 1995b): *Io nato Bergamo, però io lavorare per Milano* (IO SONO NATO A BERGAMO, PERÒ LAVORO PER MILANO); *Forse tu volere ostello per la gioventù* (FORSE VUOI/CERCHI L'OSTELLO PER LA GIOVENTÙ). Si noti l'omissione di articoli e preposizioni, l'uso ridondante dei pronomi *io* e *tu*, la forma del verbo all'infinito.

Come si diceva, nel *foreigner talk* sono all'opera delle tendenze di semplificazione che paiono universali: parlanti di lingue assai diverse tra loro, quando cercano di 'ridurre' la propria lingua a favore degli stranieri, seguono strategie sorprendentemente simili. Anche i bambini molto piccoli paiono essersi consapevoli di queste strategie: nelle mie osservazioni all'asilo ho sentito un giorno un bambino italiano di cinque anni dire a un marocchino *Tu amico, tu amico*, indicando prima sé e poi l'altro, con il chiaro significato di TU SEI MIO AMICO; anche più esplicito è stato il bambino di una scuola elementare americana che, quando gli è stato chiesto se parla diversamente ai suoi compagni non nativi, ha sostenuto: *You don't say 'I'm not your friend', you have to say 'No you friend'* [NON SI DICE 'NON SONO TUO AMICO', MA DEVI DIRE 'NO TU AMICO'] (Hirvonen 1985, p. 137).

D'altra parte, come si vedrà nella prossima sezione, è anche possibile per i nativi semplificare la propria lingua senza giungere a produrre enunciati sgrammaticati. La domanda interessante diventa allora: quando e perché i nativi usano il *foreigner talk*? Non è possibile al momento dare una risposta certa e definitiva, ma dall'esame degli studi che si sono occupati del fenomeno emergono alcune considerazioni di carattere generale (Long 1996). Il *foreigner talk* appare più facilmente nelle conversazioni spontanee, quando il parlante non nativo ha una competenza molto bassa nella L2, e quando ha uno status sociale inferiore rispetto al nativo. In relazione a quest'ultimo punto, il *foreigner talk* è stato associato talvolta a situazioni razziste e

classiste, come forma di discriminazione linguistica verso i parlanti non nativi: ciò può essere vero in alcuni casi, ma non sempre.¹ Certi parlanti possono credere sinceramente di aiutare l'interlocutore semplificando la propria lingua fino a farla diventare sgrammaticata, senza con ciò intendere in alcun modo di offenderlo o sottovalutarlo: è stato dimostrato che il *foreigner talk* diventa sempre più semplificato (e quindi sgrammaticato) quanto più l'interlocutore dimostra di avere uno scarso controllo della L2, e non in relazione a fattori socio-economici (Snow et al. 1981). Un altro studio (Walter-Goldberg 1982, cit. in Larsen-Freeman & Long 1991, p. 118) riporta l'uso di *foreigner talk* da parte di portoghesi nei confronti di un turista americano di classe media, non appartenente certo a una categoria socialmente stigmatizzata. Infine, alcune ricerche hanno riportato l'uso del *foreigner talk* anche da parte di insegnanti (Long 1996). Insomma, il *foreigner talk* può suonare offensivo alle orecchie dei parlanti non nativi, o degli astanti, per la sua forma di linguaggio primitivo alla 'Io Tarzan – tu Jane', se ne può mettere in discussione l'utilità per la comprensione e l'apprendimento delle lingue, ma non è detto che implichi sempre e comunque un atteggiamento negativo verso l'interlocutore.

3.2.2 Le semplificazioni

Come si è visto, perché i parlanti nativi facciano ricorso al *foreigner talk* occorre che si verifichino delle

¹ Un'analisi più approfondita dei diversi usi del *foreigner talk* come strumento per la creazione e il mantenimento di identità etnico-culturali si trova in Hinnenkamp (1987). Per la situazione italiana sono valide le osservazioni di Vedovelli (1991a) sul "razzismo comunicativo", che però non si limita esclusivamente all'uso del *foreigner talk*, ma include tutta una serie di atteggiamenti che vanno dall'input semplificato o distorto fino all'assenza di comunicazione *tout court*.

precise condizioni; in tutti gli altri casi i parlanti nativi si rivolgono normalmente ai non nativi usando una varietà di lingua semplificata, ma non sgrammaticata. Questa semplificazione non consiste soltanto nel sottrarre o ridurre alcune caratteristiche della lingua standard: in certi casi la lingua semplificata rivolta agli stranieri è anzi più ridondante, più ‘ricca’ di quella normale, ad esempio quando vengono usati nomi pieni invece dei pronomi, forme non contratte, morfologia esplicita. In generale, si può dire che la varietà semplificata tende a regolarizzare, a evidenziare, a esplicare, insomma a rendere più agevole all’apprendente il problema di analizzare la L2. Elenchiamo qui i tratti principali della varietà linguistica che usano i parlanti nativi nel rivolgersi agli stranieri, distinguendo le semplificazioni vere e proprie, o riduzioni, dalle elaborazioni a scopo facilitatorio (sintesi basata su Auer 1988; Hatch 1983; Larsen-Freeman & Long 1991; Long 1996; Parker & Chaudron 1987).

Fonologia

Riduzione. Nessuna.

Elaborazione. Articolazione più precisa, rallentata; maggiore uso di accenti e pause; gamma intonazionale più ampia; maggior uso di forme linguistiche complete, evitate le contrazioni.

Morfologia e sintassi

Riduzione. Enunciati più brevi (meno parole per enunciato); enunciati meno complessi (meno proposizioni subordinate, meno modificatori); più verbi al presente / meno verbi con riferimento temporale non presente.

Elaborazione. Più enunciati ben formati; meno disfluenze; più regolarità; ordine canonico delle parole; maggiore mantenimento di costituenti opzionali; relazioni grammaticali marcate più esplicitamente;

enunciati topic-comment; più domande; più domande sì/no, meno domande 'aperte'.

Lessico

Riduzione. Uso ripetuto di poche forme lessicali, meno variazione; meno espressioni idiomatiche; nomi e verbi di alta frequenza; meno forme opache (sostantivi preferiti ai pronomi; verbi concreti).

Elaborazione. Uso di sinonimi, parafrasi; scomposizione dei concetti di significato più complesso in concetti più semplici; uso di parole in posizione saliente per 'inquadrare' il resto dell'enunciato; ripetizione delle parole più importanti.

Per dare un esempio di questo tipo di semplificazioni riporteremo gli inizi di due mini-lezioni utilizzate da Long (1985) per uno studio sulla comprensione di cui torneremo a parlare nel prossimo capitolo. La prima era diretta a studenti universitari parlanti nativi dell'inglese, la seconda a studenti universitari che avevano l'inglese come L2. Le lezioni riguardavano il Messico ed erano, a parte le semplificazioni, il più possibile simili l'una all'altra.

1) [Per nativi]

OK. So today I'm gonna be talking about the United States' southern neighbor – Mexico. We'll be looking briefly at three things: the geography, the political system and the economy. First, the geography.

[OK. Allora oggi parlerò del vicino meridionale degli Stati Uniti, il Messico. Ci occuperemo rapidamente di tre cose: la geografia, il sistema politico e l'economia. Per prima cosa, la geografia.]

2) [Per non nativi]

OK. So today I'm going to talk about Mexico, the country south of the United States. I'll talk a little

about three things: the geography of Mexico, the Mexican political system and the Mexican economy. First, the geography.

[OK. Allora oggi parlerò del Messico, il paese a sud degli Stati Uniti. Parlerò un po' di tre cose: la geografia del Messico, il sistema politico messicano e l'economia messicana. Per prima cosa, la geografia.]

Alcune delle principali strategie semplificatorie all’opera nella seconda versione consistono nell’accentuazione delle parole chiave, nel maggior numero di ripetizioni, nell’uso di termini più generici (*briefly* → *a little*) e di forme non contratte (*I’m gonna* → *I’m going to*), nell’evitare le forme figurative (*United States’ southern neighbor* → *the country south of United States*) e i tempi verbali complessi (*I’m gonna be talking* → *I’m going to talk*).

3.3 Strategie comunicative degli apprendenti

Dopo aver parlato delle strategie seguite dai parlanti nativi nel rivolgersi ai non nativi, passiamo alle strategie usate da questi ultimi per compensare i loro limiti nella seconda lingua. Chiunque abbia appreso una lingua straniera si sarà trovato più di una volta nella situazione di voler dire qualcosa senza disporre delle parole adatte. Immaginiamo ad esempio che, trovandovi in Inghilterra, abbiate bisogno di un cacciavite: non conoscendo la parola *screwdriver*, cosa fate? Molto probabilmente chiederete *A thing for pulling screws out* [UNA COSA PER TIRARE FUORI LE VITI]. Avrete così usato una strategia comunicativa. Le strategie comunicative, infatti, “sono piani potenzialmente consapevoli per risolvere ciò che si presenta a un individuo come un problema nel raggiungere

un particolare obiettivo comunicativo” (Faerch & Kasper 1983b, p. 36).

Si potrebbe pensare che le strategie comunicative siano tutte come quella appena vista, parafrasi per trasmettere un certo significato quando manca il termine specifico. Anche se è vero che questo è uno dei loro usi più frequenti (Bialystock 1990), ne esistono anche molti altri, alcuni dei quali non hanno nemmeno lo scopo di ‘trasmettere lo stesso significato’. Sono state proposte molte tassonomie delle strategie comunicative, con un numero di categorie che va da quattro a più di venti. Nessuna può ritenersi perfetta, né esaustiva. Senza entrare nel merito del dibattito teorico, il nostro scopo qui sarà principalmente quello di presentare le strategie più discusse nella letteratura e che paiono più significative.²

Strategie di elusione. Una prima distinzione importante da fare è quella tra strategie di elusione e di conseguimento. A quest’ultime appartiene l’esempio del cacciavite: per conseguire l’obiettivo di trasmettere il significato CACCIAVITE si ricorre a una parafrasi. Ma non è detto che l’obiettivo comunicativo consista esclusivamente nella trasmissione di significati: altri obiettivi ugualmente legittimi, e perseguiti simultaneamente, sono ad esempio esprimersi scorrevolmente e senza errori, o mantenere la propria “faccia” di fronte agli interlocutori nativi (Bange 1992). Per raggiungere questi obiettivi l’apprendente può decidere di evitare alcune aree potenzialmente problematiche. Si possono distinguere due tipi di strategie di elusione: riduzione formale e funzionale. Con la riduzione formale l’apprendente ‘riduce’ il suo sistema interlingui-

² Le classificazioni delle strategie comunicative più conosciute sono quelle di Tarone (1980), Varadi (1980), Faerch e Kasper (1983b; 1984), Paribakht (1985), Bialystock (1990), Poulinne (1990). La nostra trattazione segue piuttosto da vicino quella di Faerch e Kasper, integrandola con alcuni elementi delle altre citate.

stico per evitare, usando forme linguistiche poco automatizzate o analizzate, di produrre frasi errate o non scorrevoli. Vengono così evitate certe parole, certe forme morfologiche, certe costruzioni sintattiche non abbastanza consolidate, ma l'obiettivo comunicativo viene nel suo complesso mantenuto. Ad esempio un apprendente dell'italiano potrebbe decidere di usare solo la forma colloquiale dell'imperfetto per esprimere la non fattualità che, nella varietà standard, viene espressa dai più difficili congiuntivi e condizionali: dirà quindi *Se facevi così era meglio* piuttosto che *Se avessi fatto così, sarebbe stato meglio*. Con la riduzione funzionale, invece, l'obiettivo comunicativo viene abbandonato per evitare l'insorgere di problemi. Ciò accade quando si evitano certi argomenti o certe funzioni comunicative perché richiedono mezzi linguistici troppo complessi: ad esempio narrazioni al passato, frasi ipotetiche o discussioni su questioni astratte come i sentimenti, i valori, le qualità.

Strategie di conseguimento. Si hanno strategie di conseguimento tutte le volte che l'obiettivo comunicativo originale viene mantenuto nonostante ci siano dei problemi a esprimerlo nella seconda lingua. L'esempio del cacciavite rappresenta una delle strategie di conseguimento più diffuse, la circonlocuzione: si cerca di sostituire la parola mancante con parafrasi di vario genere. Si può ricorrere a definizioni funzionali (CACCIAVITE = *La cosa che serve per tirare fuori le viti*), a descrizioni (SGABELLO = *Una piccola sedia di legno*), a identificazioni topografiche (ALTALENA = *C'è qualche volta nei parchi, oppure è appesa a un albero*) o 'proprietà storiche' (MARMELLATA = *Si fa con la frutta e lo zucchero messi a bollire*). Sono possibili anche combinazioni di più tipi di parafrasi, come per SEDIA A ROTELLE = *Ha delle ruote nere; ti ci siedi se non puoi camminare*. Un'altra strategia consiste nel ricorso a termini semanticamente imparentati con quello che si vuole esprimere:

possono essere termini più generali (*Palla* o *Giocattolo* per dire PALLONCINO), o solamente simili (*L'uomo brutto* per dire FANTASMA). Si possono fare dei paragoni (SGABELLO = È come la lettera A) o degli esempi (*Pata-te, carote, piselli* per dire VERDURE). Infine, è persino possibile coniare nuove parole sfruttando le risorse morfologiche della L2: come quel parlante che dice *Il rotondamento dello stadio* intendendo LA CURVA DELLO STADIO.³

Come si vede sono molte le risorse a cui può fare appello un apprendente in difficoltà: quello delle strategie comunicative è un settore di studio in espansione di cui si riconosce sempre più l'importanza. Dopo una prima fase di ricerche, volte principalmente a documentare l'esistenza di queste strategie e tentare di darne una classificazione, oggi ci si pongono domande più specifiche. In particolare ci si chiede quali siano i processi psicologici in base ai quali si possono spiegare le strategie comunicative, se esistono variazioni tra apprendenti nel loro uso e quale ruolo abbiano le strategie comunicative nello sviluppo dell'interlingua. Benché gli studi citati formulino ipotesi interessanti per ciascuna di queste domande, e in alcuni casi forniscano anche dei dati che costituiscono parziali risposte, si è ancora molto lontani da un quadro teorico globale che spieghi l'uso e l'importanza delle strategie comunicative nel processo di acquisizione.

3.4 Le conversazioni in una seconda lingua

Le strategie che abbiamo discusso finora consistono esclusivamente in aggiustamenti per così dire unilaterali,

³ Tutti gli esempi sono traduzioni in italiano di produzioni di apprendenti riportate da Varadi (1980), Faerch e Kasper (1983b; 1984) e Bialystock (1990).

che possono trovarsi anche in una forma di comunicazione non interattiva, come un monologo. È stato più volte osservato, però, che le conversazioni tra nativi e non nativi differiscono da quelle tra nativi anche per quanto riguarda i rapporti tra turni di discorso. Facciamo subito un esempio.

Nell'asilo in cui era inserita Fatma, all'ora di pranzo si svolgevano spesso delle conversazioni piuttosto animate. Il seguente scambio comunicativo, tra l'ausiliaria Giulia e due bambini, Derek e Chiara, esemplifica la forma di molte di queste conversazioni.

Derek: anche a me mi piace il pesciolino.

Giulia: è buono, sì.

Chiara: il pesce che fanno a scuola è squisito.

Derek: i pesci che fanno a scuola sono buonissimi.

Giulia: bene, mangia.

Chiara: Giulia. Questo pesce non è buono, è superbuono.

Giulia: ottimo, si dice. Per dire superbuono, ottimo.

In questa breve interazione i turni si susseguono uno all'altro senza interruzioni, in modo scorrevole, aggiungendo ognuno un elemento che è allo stesso tempo nuovo e collegato ai precedenti. Vediamo ora invece una conversazione nella quale è coinvolta Fatma.

Fatma: questa di qui qui no .hh no no ancora.

Giulia: hm?

Fatma: no, no questa di qui anco:ra.

Giulia: non ho capito, Fatma, che cosa?

Fatma: no ancora ancora ancora, pia:no.

Giulia: che cosa? ()

Fatma: questo di quin, no no ancora ancora

(+)

Giulia: non riesco a capire cosa vuoi dire.

Fatma: .hhh questo di qui, di e- di qui, .hh no ancora dai.

(++) ((Giulia guarda Fatma fissa))

Derek: ancora ancora. no no. () brucia le labbra
((indicandosi le labbra))

Fatma: anch'io anch'io ce l'ha questo di qui.
((indicandosi la bocca))

Giulia: cosa, il rossetto?

Fatma: sì, com questo, a casa.

(+)

Giulia: dai ((ridendo)). Mangia mo', dai.

((Fatma inizia a mangiare))

Cosa avrà voluto dire Fatma? Giulia, dopo aver tentato varie richieste di chiarimento (*Hm?*, *Non ho capito, Che cosa?*, *Non riesco a capire cosa vuoi dire*), azzarda un'interpretazione, sottoponendola a conferma (*Cosa, il rossetto?*). Fatma risponde di sì, ma non dovremmo prendere questo come un'indicazione che c'è davvero stata comprensione. Giulia, infatti, resta un po' perplessa e decide di chiudere la conversazione. Probabilmente chi ha capito Fatma è Derek, un suo coetaneo, quando dice *brucia le labbra*: la bambina forse intendeva qualcosa come NON SI DEVE MANGIARE QUESTA [minestra] TROPPO IN FRETTO, SE NO CI SI BRUCIA LE LABBRA.

Questo scambio è in gran parte composto da 'negoziazioni del significato': il significato delle parole e delle frasi, cioè, dev'essere negoziato, stabilito volta per volta perché il discorso possa procedere. È evidente la differenza con la conversazione tra nativi: lì il significato delle parole e delle frasi è un dato non problematico, non deve essere messo in discussione, e l'unica preoccupazione è di collegare il proprio turno con gli altri. Qui, invece, la maggior parte dei turni sono richieste di spiegazione, verifiche di comprensione, formulazioni di ipotesi e loro conferme.

Queste caratteristiche delle conversazioni tra nativi e non nativi sono state studiate da diversi ricercatori e oggi

possediamo un quadro abbastanza completo su di esse: nelle prossime pagine cercheremo di delinearne le caratteristiche principali. Prima di cominciare, tuttavia, occorre precisare che nessuno dei meccanismi descritti in seguito si ritrova *esclusivamente* nelle interazioni tra nativi e non nativi: ciò che differenzia quest'ultime da quelle 'normali', tra parlanti nativi, è essenzialmente la quantità relativa di certe strutture conversazionali e il modo in cui esse vengono usate.

3.4.1 La gestione degli argomenti di conversazione: introduzione di nuovi argomenti

Come fanno un nativo e un non nativo coinvolti in una conversazione a introdurre nuovi argomenti? Si è spesso notato che la maggior parte del lavoro di controllo viene svolta dal parlante nativo. Una delle strategie più usate consiste nel rivolgere domande all'interlocutore, come nell'esempio seguente (da Long 1981, pp. 148-149; PN = Parlante nativo; PNN = Parlante non nativo):

PN: How do you how do you get around in Los Angeles?

PNN: By bus.

PN: By bus?

PNN: Yeah.

PN: Good. Yeah that's a good way to uh to s- see people, I think (+) see all different kinds of people (++) Where do you live in Los Angeles?

PNN: Um, next to (Thurstone)

PN: Come ti sposti a Los Angeles?

PNN: In autobus.

PN: In autobus?

PNN: Sì.

PN: Bene. Sì, è un buon modo di vedere delle persone, penso, vedere ogni sorta di persone. Dove abiti a Los Angeles?

PNN: Um, vicino a (Thurstone)

Ci sono conversazioni che vanno avanti per decine e decine di turni più o meno in questo modo. Ciò può dipendere in parte dal fatto che gli interlocutori, in questo genere di studi, sono solitamente degli estranei, che non si conoscono e hanno quindi molte cose da chiedersi. Tuttavia, anche confrontando le interazioni tra estranei nativi e tra estranei nativi e non nativi, si nota che in queste ultime la quantità di domande è sempre significativamente maggiore. Long (1981) ha dimostrato che quando i due estranei erano parlanti nativi le domande costituivano solo il 16% delle frasi,⁴ contro l'83% di asserzioni: le proporzioni erano opposte nelle conversazioni tra nativi e non nativi, dove il 66% delle frasi consisteva in domande e solo il 33% erano asserzioni. Sempre nello studio di Long si mostra come le domande abbiano un ruolo chiavè nell'introdurre nuovi argomenti di discorso: nelle conversazioni tra nativi e non nativi, il 96% dei nuovi argomenti era avviato da una domanda, contro il 62% nelle conversazioni tra parlanti nativi. Questo formato di conversazione a domande e risposte è anche tipico dell'interazione in classe, come vedremo meglio nel sesto capitolo.

Perché tutte queste domande quando si parla ai non nativi? Long propone tre spiegazioni: 1) le caratteristiche strutturali dei turni con domande (intonazione ascendente ben marcata, inversioni, particelle interrogative rico-

⁴ Per essere esatti, Long (1981) parla di unità-T piuttosto che di frasi: una unità-T consiste in una proposizione principale più tutte le proposizioni subordinate che le sono collegate. Qui, una volta fatta questa precisazione, per semplicità parleremo di frasi.

noscibili come *quando*, *chi*, *cosa*) segnalano più chiaramente al parlante non nativo che tocca a lui parlare, che è giunto il suo turno; 2) le domande richiedono in modo molto esplicito un turno di risposta, rappresentando quindi un invito a partecipare alla conversazione; 3) le domande alleviano il carico di lavoro linguistico del parlante non nativo: infatti, ad alcune di esse si può rispondere in modo minimale con un *sì* o un *no*, a molte altre con una semplice parola. Si noti la difficoltà crescente di questi tre turni del parlante non nativo, a seconda di come il parlante nativo abbia strutturato il suo turno precedente:

- a) PN: Vieni dal Giappone?
PNN: Sì.
- b) PN: Da dove vieni?
PNN: (Dal) Giappone
- c) PN: Sono nato e cresciuto a Firenze.
PNN: (Ah sì?) Io vengo dal Giappone.

Al fine di agevolare il parlante non nativo, quindi, molte domande ‘aperte’ vengono cambiate in domande chiuse sì/no: in pratica, è come se il nativo rispondesse alla sua stessa domanda aperta e chiedesse conferma, mediante una domanda chiusa, all’interlocutore non nativo. Si vedano questi esempi (da Hatch 1978b, p. 419):

- How is your team? Is your team very good?
- What did you do? Did you, didn't you ride the bicycle?
- Why not? Oh, is it too far?
- Com'è la tua squadra? È molto buona la tua squadra?
- Cosa hai fatto? Hai, non hai guidato la bicicletta?
- Perché no? Oh, è troppo lontano?

Una variante della domanda sì/no è quella del tipo ‘*p o q?*’, in cui due alternative vengono offerte ed è solo necessario indicare (ripetendola) quella giusta. Nell’esempio seguente io chiedo a Fatma se vuole che le tagli la frittata o se preferisce farsi un panino: non le viene richiesto altro che ripetere una delle due parti della domanda (cosa che Fatma fa pedissequamente, senza cambiare la forma del verbo).

Gabriele: Taglio? O vuoi il panino?

Fatma: Taglio.

Spesso, quando viene introdotto un nuovo argomento mediante una domanda, questa viene ‘spezzata’ in due componenti più semplici (da Long 1983a, p. 136):

- PN: When do you go to the uh Santa Monica? (+++)
 You say you go fishing in Santa Monica, right?
 PNN: Yeah
 PN: When?

- PN: Quando vai al, ah, Santa Monica? Hai detto che
 vai a pescare a Santa Monica, vero?
 PNN: Sì
 PN: Quando?

La domanda *Quando vai a pescare a Santa Monica?*, che allo stesso tempo introduce un nuovo argomento e ne suggerisce un’espansione, viene divisa in due: dapprima si cerca di stabilire l’argomento (*Hai detto che vai a pescare a Santa Monica, no?*), poi si fa la domanda vera e propria (*Quando?*). La struttura *topic-comment*, che abbiamo già discusso in 2.2.3, può essere quindi prodotta anche interattivamente: secondo alcuni, anzi, questo è uno dei modi in cui gli apprendenti passano dallo stadio

delle parole singole e delle formule a costruzioni sintattiche più estese (cfr. oltre, 4.3.2.3).

Oltre a questa moltiplicazione delle domande, un'altra caratteristica delle interazioni tra parlanti nativi e non nativi è che in esse gli argomenti di conversazione cambiano rapidamente e in modo piuttosto brusco. Nelle conversazioni interlinguistiche viene in media introdotto un nuovo argomento ogni quattro mosse conversazionali, mentre in quelle tra parlanti nativi gli argomenti cambiano in media ogni dodici mosse (Long 1981). Spesso questi bruschi cambiamenti di argomento sono dovuti a fraintendimenti del parlante non nativo, che il parlante nativo asseconda.

3.4.2 La gestione degli argomenti di conversazione: la coesione

Come si è appena detto, i parlanti non nativi hanno difficoltà a mantenere la conversazione per un certo periodo di tempo sugli stessi argomenti. Da un lato, le loro limitate risorse linguistiche non permettono grandi espansioni e variazioni; dall'altro trovano spesso difficile comprendere esattamente di cosa si stia parlando, così che preferiscono rimanere sul vago, quando addirittura non fraintendono completamente ciò che viene detto loro, costringendo il parlante nativo ad assecondare bruschi cambiamenti di argomento. Tuttavia, essi in qualche modo riescono a dare una certa coerenza al dialogo; in questa sezione ci occuperemo di una delle strategie coesive più usate, specie dagli apprendenti principianti: la ripetizione.

Come nota Simone (1995a, p. 429), la ripetizione “è evidentemente la forma più elementare e accessibile di coesione con sintagmi pieni. È infatti la più semplice non solo a prodursi (dal punto di vista dell'emittente), ma anche a interpretarsi (dal punto di vista del riceven-

te)”. Negli apprendenti principianti la ripetizione viene usata in modo massiccio per garantire la contingenza dei propri turni di parola rispetto a quelli altrui: nelle prime fasi spesso i loro contributi alle conversazioni non sono altro che ripetizioni di parole pronunciate dall’interlocutore, con l’aggiunta di *sì/no* e una manciata di altre espressioni (Bernini 1995a; De Heredia & Noyau 1986; Dittmar 1993; Huang & Hatch 1978; Itoh & Hatch 1978).

Con il passare del tempo gli apprendenti cessano di ripetere parole altrui senza aggiungervi altro: la ripetizione rimane la strategia più diffusa per ottenere coesione, ma le espressioni ripetute vengono sempre più inserite in costruzioni originali (Keller-Cohen 1979; Vion & Mittner 1986; Pallotti 1994a, in stampa, a). Inizialmente, può accadere che alcuni apprendenti sovrautilizzino questa possibilità, ripetendo qualche pezzo del turno precedente in ogni loro produzione: il risultato sono frasi che appaiono forse coerenti, ma non proprio grammaticali; una simile strategia potrebbe essere favorita dal fatto che i parlanti nativi, specialmente gli insegnanti a scuola, si rivolgono spesso ai non nativi mediante batterie di domande, che richiedono una risposta immediata. Si vedano questi enunciati prodotti da Homer, un bambino persiano apprendente dell’inglese L2 (Wagner-Gough 1978, p. 165):

Nativo: Where are you going?

Homer: Where are you going is house.

Nativo: Where's Mark?

Homer: Where's Mark is school.

Nativo: Dove vai?

Homer: Dove vai è casa.

Nativo: Dov'è **Mark?**

Homer: Dov'è **Mark** è scuola.

Naturalmente si avranno anche enunciati in cui la ripetizione di un elemento del turno precedente non porta a costruzioni particolarmente devianti, ma la coesione senza ripetizione rimane sempre molto difficoltosa per un lungo periodo dell'acquisizione: anche dopo diversi mesi, quando cercava di produrre turni coerenti senza ripetizioni, Fatma mostrava tutte le sue carenze a livello di comprensione, come nell'esempio seguente.

[Gabriele Pallotti e Chiara stanno parlando delle telenovelas in televisione]

Gabriele: non finiscono mai quelle lì. Come mai che sono finite?

Chiara: poi ci sono quelle che non sono sono ancora finite che sono Maria, c'è il pomeriggio,

(++)

Fatma: Mauro,

Fatma, udendo *Maria*, che è il nome di una bambina della scuola, vuole dire la sua e aggiunge *Mauro*, il nome di un altro bambino: qualunque cosa noi stessimo dicendo di Maria, pensa, dovrebbe valere in qualche modo anche per Mauro. In questo caso, però, il suo bluff viene smascherato. Se avesse semplicemente ripetuto *Maria*, invece, avrebbe potuto 'farla franca': le avrei probabilmente chiesto se anche lei guardava le telenovelas, avremmo forse avviato un breve scambio di alcune battute, e lei sarebbe riuscita a passare per una parlante assai più competente di quello che era. Osserviamo qui all'opera una tipica "strategia sociale", così descritta da Wong-Fillmore (1976): "unisciti a un gruppo e agisci come se comprendessi quello che sta accadendo, anche se non è vero".

Questo esempio ci ricorda che l'interazione tra nativi e non nativi è quasi sempre a rischio di equivoci; di questo i parlanti sono ben consapevoli. La ripetizione viene allora ad avere un altro compito: essa servirebbe a rassicurare i parlanti del fatto che 'sono ancora insieme', che il canale di comunicazione non è interrotto. Mittner (1984) ha infatti rilevato che uno degli usi più comuni della ripetizione è la "conferma fatica". La funzione fatica del linguaggio, secondo Jakobson (1960), è quella che serve a verificare che il canale di comunicazione sia aperto e funzionante: nelle conversazioni interlinguistiche si riscontra spesso un gran lavoro di "conferma fatica" condotto attraverso le ripetizioni, come si vede nell'esempio seguente (Mittner 1984, p. 90).

- 1 PN: ça fait combien de temps (+) que vous avez commencé (+) à apprendre le français?
- 2 PNN: eh combien /de tempo/ eh /sé/ cinq mois
- 3 PN: cinq mois?
- 4 PNN: cinq mois oui °si si°

- 1 PN: da quanto tempo lei ha iniziato a imparare il francese?
- 2 PNN: eh quanto tempo eh sono cinque mesi
- 3 PN: cinque mesi?
- 4 PNN: cinque mesi sì

Nel turno 2 il non nativo riprende *quanto tempo*, e vi aggiunge *cinque mesi*. L'interlocutore ripete a sua volta *cinque mesi*, con intonazione interrogativa, e la stessa espressione viene ancora una volta prodotta, con tono affermativo, dal parlante non nativo. Secondo Mittner, tutte queste ripetizioni permettono ai parlanti di verificare la comprensione reciproca, rassicurandoli sul fatto che 'sono ancora insieme', che il canale di comunicazione rimane aperto.

Nella prossima sezione ci occuperemo precisamente di questo: come i partecipanti a una conversazione interlingistica riescono, nonostante la limitata condivisione del codice, a controllare che stanno parlando della stessa cosa, che la comprensione è reale e non un bluff.

3.4.3 La negoziazione del significato

Per parlare di negoziazione del significato è innanzitutto importante distinguere tra incomprensioni (*non-understandings*) e fraintendimenti (*mis-understandings*) (Varonis & Gass 1985). Mentre nelle incomprensioni i parlanti si rendono conto che qualcosa non va, che un significato non è condiviso e deve essere negoziato, nei fraintendimenti essi procedono come se tutto fosse chiaro, quando invece non lo è. Un buon esempio di fraintendimento è il seguente (da Gass & Varonis 1989b, p. 125).

PN: When I get to Paris, I'm going to sleep for one whole day. I'm so tired.

PNN: What?

PN: I'm going to sleep for one whole day.

PNN: One hour a day?

PN: Yes.

PNN: Why?

PN: Because I'm so tired.

PN: Quando arriverò a Parigi dormirò un intero giorno. Sono così stanco.

PNN: Cosa?

PN: Dormirò un intero giorno.

PNN: Un'ora al giorno?

PN: Sì.

PNN: Perché?

PN: Perché sono così stanco.

Qui il parlante non nativo frantende *one whole day* per *one hour a day*: nessuno dei due partecipanti però si accorge del fraintendimento e la conversazione procede ugualmente. Hawkins (1985) ha condotto uno studio ingegnoso dal titolo “È una ‘risposta appropriata’ sempre così appropriata?”, per verificare appunto se dietro i segnali di apparente assenso ci sia o meno una comprensione reale. Soggetti nativi e non nativi dovevano svolgere un compito di descrizione e riconoscimento di oggetti non visibili reciprocamente. In seguito veniva fatta ascoltare loro la registrazione della conversazione, chiedendo di commentarla. Si veniva così a scoprire che molte delle risposte apparentemente appropriate nascondevano di fatto una sostanziale incomprensione, come nell'esempio seguente in cui il parlante nativo cerca di far indovinare al non nativo la parola COLTELLO (Hawkins 1985, p. 170, semplificato). I numeri tra cunei rimandano ai commenti retrospettivi del parlante non nativo.

PN: When you eat you use it.

PNN: Uh-uhm. Spoon?

PN: No...Close! <1>

PN:: What else do you eat with?

PNN: ... Yes but I don't know the name... <2>

PN: When you cut, <3>

PNN: Yes, but I don't know the name.

PN: Quando mangi lo usi.

PNN: Cucchiaio?

PN: No...Vicino!

PN: Con che cos'altro mangi?

PNN: Sì, ma non so il nome.

PN: Quando tagli,

PNN: Sì ma non so il nome.

<1> Avevo capito ‘vestiti’ [clothes], pensavo che si rife-

risse a qualcosa fatto di stoffa [*cloth*]. Quindi pensavo a una tovaglia [*table cloth*], ma non conoscevo la parola inglese.

<2> Pensavo alla tovaglia [*table cloth*], ma non sapevo il nome esatto in inglese.

<3> Come se avessi ‘afferrato’ [*caught*] quello che mi stava dicendo, se ero sicuro.

Analizzando questi dati, Hawkins nota che *almeno* il 18% delle “risposte appropriate” dei non nativi in realtà non corrispondevano a una reale comprensione. *Almeno*, perché non tutte le risposte appropriate sono state commentate retrospettivamente, ma solo un terzo di esse: si potrebbe dunque sospettare che quel 18% sarebbe potuto essere anche maggiore, qualora si fosse analizzata la reale comprensione di *tutte* le risposte (apparentemente) appropriate. Si può dunque concludere che spesso gli apprendenti preferiscono sacrificare la comprensione piuttosto che la coesione: in altri termini, piuttosto di interrompere continuamente il flusso conversazionale per chiedere chiarimenti e conferme, essi preferirebbero tentare di ‘farla franca’, anche quando non sono sicuri della propria comprensione, mantenendo così un maggiore senso di condivisione con i loro interlocutori (Aston 1986, 1993).

Non sempre però si decide di bluffare: vedremo ora i casi in cui le incomprensioni o le difficoltà di comprensione vengono manifestate apertamente, avviando così quel lavoro conversazionale detto *negoziazione del significato*. Si noti innanzitutto che, nelle conversazioni spontanee, la negoziazione avviene solo quando si verificano problemi di comprensione e non ogni volta che gli apprendenti commettono errori: se questi sono tali da non compromettere la trasmissione del significato, di solito vengono ignorati. La situazione può essere diversa nella

classe di lingue: soprattutto nelle attività più centrate sulla forma linguistica, accade spesso che l'insegnante, al fine di correggere gli errori, fornisca segnali negativi anche se ha compreso l'enunciato prodotto dall'allievo (Brock, Crookes, Day & Long 1986; Day, Chenoweth, Chun & Lupescu 1984). Ma di questo torneremo a parlare nel sesto capitolo.

Gli interventi che avviano la negoziazione del significato possono essere divisi in due grandi categorie. I parlanti possono credere di avere compreso, ma non esserne del tutto sicuri: ecco allora le attività di rassicurazione, come la conferma fatica vista in precedenza, solitamente chiamate **verifiche della comprensione** (*comprehension checks*). Nell'esempio seguente l'insegnante ha correttamente compreso la parola *mela*, ma chiede conferma della sua comprensione a Fatma.

Fatma: io voglio, mela.

Ins.: mela?

Fatma: mela.

Spesso il parlante nativo, nel chiedere conferma della sua comprensione, produce una versione più corretta dell'enunciato interlinguistico, come nell'esempio seguente.

Fatma: io, mamma, e mamma dorme, ha detto, ha detto, ha detto levare lavare il piatto. (+)

Levato. (+) Ha detto ha detto così, tschh ((mimando il gesto di lavare i piatti))

Ins.: tu hai lavato i piatti mentre la mamma dormiva?

In certi casi, però, il parlante non azzarda nemmeno un tentativo di interpretazione, ma chiede direttamente al proprio interlocutore di chiarire meglio ciò che vuol dire: si parla in questo caso di **richieste di chiarimento** (*clar-*

rification requests). Le richieste di chiarimento minime sono espressioni come *Hmm?* *Cosa?* *Cosa hai detto?* *Non ho capito*: viene segnalato solo che c'è un problema, senza specificare esattamente di cosa si tratti. In altri casi viene indicato con maggiore precisione in cosa consiste la difficoltà, come in questa conversazione tra due studenti di inglese L2 (da Schwartz 1980, p. 147).

Farokh: You are start or me?

Teresa: I'm what?

Farokh: Tu sei inizi o io?

Teresa: Io sono cosa?

Farokh produce un enunciato sgrammaticato, di cui Teresa comprende solo l'inizio, *You are*: nella sua richiesta di chiarimento, però, invece di pronunciare un generico *What?*, Teresa mostra di avere compreso almeno una parte e domanda aiuto specificamente su ciò che seguiva *You are*.

Quando vengono prodotti questi segnali di incomprensione, la maggior parte delle volte (75%, nello studio di Pica 1988) i parlanti non nativi riformulano il proprio messaggio così da renderlo più chiaro. Il primo tentativo può essere sufficiente, ma in certi casi, specie con principianti, la sequenza di negoziazione del significato può durare anche parecchi turni (De Heredia & Noyau 1986; Dittmar 1993). È stato inoltre rilevato che la negoziazione del significato è maggiore quando i due interlocutori devono svolgere dei compiti in cui uno deve fornire all'altro delle informazioni mancanti per risolvere un certo problema (ad esempio ricostruire una figura, seguire delle indicazioni), mentre è minore nelle conversazioni spontanee (Long 1996; Pica et al. 1989).

Lo studio della negoziazione del significato sta conoscendo una rapida espansione. In particolare, ma di questo parleremo nel prossimo capitolo, ci si chiede se e in che

modo possa contribuire allo sviluppo dell'interlingua. Riporiamo qui, a mo' di conclusione, un prospetto delle strategie e tattiche impiegate dai parlanti nativi quando interagiscono con gli apprendenti: in realtà, molte di esse sono utilizzate anche dai parlanti non nativi, per cui la tabella può costituire una sintesi generale delle osservazioni fatte nelle ultime sezioni. Con strategie si intendono tutte le azioni volte a prevenire l'insorgere di problemi conversazionali; le tattiche servono invece a rimediare ai problemi una volta che essi si siano presentati; alcune azioni, infine, possono essere sia strategiche che tattiche, avendo una funzione tanto preventiva che curativa (schema basato su Long 1983a; cfr. anche Auer 1988).

Strategie

- Abbandonare il controllo degli argomenti.
- Scegliere argomenti salienti.
- Trattare brevemente gli argomenti.
- Rendere salienti i nuovi argomenti.
- Controllare la comprensione del parlante.

Tattiche

- Accettare cambiamenti di argomento involontari.
- Richiedere chiarimenti.
- Chiedere conferma della propria comprensione.
- Tollerare l'ambiguità

Strategie e tattiche

- Parlare lentamente.
- Accentuare le parole importanti.
- Lasciare pause prima delle parole importanti.
- Decomporre le strutture argomento-commento.
- Ripetere le proprie frasi.
- Ripetere le frasi altrui.

3.5 Pragmatica transculturale e interculturale

3.5.1 Pragmatica transculturale

Tutti si rendono conto che le lingue differiscono tra loro al livello delle regole per la composizione delle frasi: l'enunciato *Come stai?* è certamente diverso da *How are you?* Le regole che hanno a che fare con l'uso degli enunciati, invece, sembrano a prima vista molto meno problematiche. Se sappiamo come iniziare una telefonata in italiano, dicendo cose come *Pronto*, *Ciao*, *Come va*, e sappiamo quali sono gli equivalenti di questi enunciati in inglese, ci sembra di avere già risolto ogni problema: basterà sostituire a ogni frase italiana l'equivalente inglese. In realtà le cose non sono così semplici: la competenza comunicativa dei parlanti varia da cultura a cultura, così che è necessario apprendere non solo le regole per formare enunciati corretti nella L2, ma anche quelle che ne governano la forma e l'uso in determinati contesti.

Prima di entrare nel merito della discussione è necessario precisare la differenza tra i termini ‘transculturale’ e ‘interculturale’ (in inglese *cross-cultural* e *intercultural*). Nei confronti **transculturali** si studia il modo in cui le modalità pragmatiche variano in culture diverse; gli incontri **interculturali**, invece, si verificano quando membri appartenenti a culture diverse interagiscono tra loro. La pragmatica transculturale, dunque, ha un approccio comparativo, mettendo a confronto diversi sistemi pragmatici; la pragmatica interculturale si occupa invece di studiare gli incontri tra persone appartenenti a diverse culture.

Per quanto riguarda il confronto transculturale a livello di atti linguistici, uno degli studi più noti è quello di Blum-Kulka e House (1989) sulle richieste. È stato domandato a dei soggetti di scrivere cosa avrebbero detto in varie situazioni: una di esse, ad esempio, era quella in cui

una studentessa trova la cucina in disordine dopo che una sua compagna di casa l'ha usata, e le chiede di riordinarla; un'altra vedeva un ragazzo che chiede un passaggio in auto ai suoi vicini di casa; un'altra ancora consisteva nell'immaginare di essere un poliziotto che chiede a un automobilista di spostare l'automobile, e così via. I soggetti erano australiani, tedeschi, francesi, israeliani e argentini: si voleva osservare se e come la realizzazione di un atto linguistico come la richiesta variasse tra culture diverse. Sono emerse differenze interessanti e statisticamente significative. In particolare, gli argentini e gli israeliani usavano molte più richieste dirette degli australiani. Nella situazione della cucina in disordine, ad esempio, il 40% delle frasi degli argentini era del tipo *Limpia la cocina, por favor* [PULISCI LA CUCINA, PER FAVORE]; gli israeliani il 33% delle volte dicevano cose come *Tishof et hakelim, bevaqasha* [LAVA I PIATTI, PER FAVORE]. Al contrario, solo il 10% delle richieste degli australiani erano formulate direttamente come imperativi, mentre la stragrande maggioranza consisteva in atti linguistici indiretti come *Would you please clean up the mess you've made?* [PER FAVORE, POTRESTI RIORDINARE IL DISORDINE CHE HAI FATTO?]. I tedeschi erano il gruppo più vicino agli australiani, con il 20% di richieste dirette.

I parlanti inglese sarebbero allora i più delicati e indiretti del mondo? Pare proprio di no. Sono numerosi gli studi che descrivono lo stile comunicativo del giapponese, caratterizzandolo come meno diretto rispetto a quello degli anglofoni. In Giappone non si sente quasi mai, specialmente tra persone di status differente, richiedere qualcosa direttamente, attraverso un imperativo; ugualmente è molto raro trovare dei rifiuti esplicativi, come *no* o *non voglio*. Clancy (1986) ha osservato come vengono educati i bambini giapponesi nei primi anni di vita e ha potuto rintracciare queste strategie fin dai primi scambi comunicativi. Le madri giapponesi, ad esempio, usano gli imperativi

diretti con i bambini di due anni, ma li fanno sempre precedere da una forma indiretta di richiesta, abituando così i bambini a essere sensibili a questa forma di comunicazione. Una sequenza tipica è *Per me il caffè è molto buono; per favore, dammi un po' di caffè*. Col passare del tempo, la seconda parte (*Dammi il caffè*) viene omessa, mentre rimane, come forma molto indiretta di richiesta, la prima (*Il caffè mi piace molto*). In questo modo, già a due anni di età i bambini capiscono che una frase come *C'è della salsiccia?* significa in realtà *Dammi della salsiccia* e agiscono di conseguenza. Anche per quanto riguarda l'uso del *no* si nota una simile educazione precoce. Se una madre giapponese deve proibire al bambino di fare qualcosa, raramente dirà *Non fare così*, ma piuttosto *È male fare così*. Ugualmente, per rispondere negativamente a una richiesta del bambino, essa tenderà a evitare un *no* esplicito, preferendo piuttosto non rispondere, cambiare argomento, fare una controproposta.

Le differenze transculturali non si limitano ai modi di realizzazione degli atti linguistici, ma investono anche gli aspetti sequenziali dell'interazione. Negli ultimi anni è stato condotto in Italia e in Gran Bretagna un ampio progetto di ricerca che si propone di indagare i diversi modi in cui i parlanti inglesi e italiani conducono un incontro di servizio in una libreria (Aston 1988b; Gavioli & Mansfield 1991; Zorzi Calò 1990). Si è osservato che, benché in entrambi i gruppi si compiano all'incirca gli stessi atti linguistici (richiedere, rispondere, ringraziare, salutare ecc.), esistono delle variazioni sistematiche e significative negli aspetti sequenziali dell'interazione, per cui certi atti linguistici vengono prodotti prima di altri in inglese e dopo in italiano, certe pause significative si trovano in diverse posizioni nelle due lingue, certi atti linguistici che in Inghilterra sono prodotti dal commesso sono invece prodotti dal cliente in Italia e viceversa. Secondo Zorzi Calò (1990), molte di queste differenze sono

dovute al modo in cui avviene la sequenza-chiave dell'incontro, quella composta dalle due mosse a) richiesta del libro da parte del cliente e b) risposta del commesso. In particolare, esiste una differenza fondamentale tra le due culture nel modo in cui viene gestita questa sequenza nel caso in cui il commesso debba riconoscere che il libro non è disponibile e la richiesta del cliente non può quindi venire soddisfatta: mentre i commessi italiani rispondono immediatamente *no*, quelli inglesi cercano di mitigare il loro *no* facendolo precedere da esitazioni, borbottii, schiarimenti di gola. Vediamo due esempi (da Zorzi Calò 1990, pp. 37 e 94).

Cliente: io volevo sapere se voi + avete un libro di tedesco,

Commesso: un testo scolastico? O:,

Cliente: Scolastico.

Commesso: No niente scolastici hh.

Cliente: (a book) recently published by Burchfield,
“The English language” [have you got
that?]

Commesso: [yes it's:] um: sold
out, it's reprinting already, and it's due
back on the eighteenth of this month

Cliente: (un libro) pubblicato ultimamente da
Burchfield, “La lingua inglese” [ce l'avete?]

Commesso: [sì è:] um:
esaurito, lo stanno già ristampando, e
dovrebbe essere disponibile il diciotto di
questo mese

Si noti che, mentre il commesso italiano risponde subito e seccamente *no*, quello inglese inizia addirittura con un *yes*, che segnala che ha compreso di quale libro si tratti, e solo dopo alcune esitazioni arriva a dire che il libro è esaurito. Per usare la terminologia dell'analisi della conversazione (Sacks & Schegloff 1973; Schegloff, Jefferson & Sacks 1977), si dirà che la "risposta dispreferita" (il *no* del commesso) viene "rimediata" prima di essere prodotta. Non bisogna concludere da questo che i commessi italiani siano più bruschi e scortesi di quelli inglesi, ma semplicemente che le regole di cortesia sono diverse nelle due lingue. Infatti, in italiano è il cliente, con la sua domanda, a preparare già il terreno per un'eventuale risposta negativa: essa è tipicamente formulata con molte attenuazioni, come *scusi sa, volevo sapere, non so se potreste avere..., avete per caso...* In questo modo, il *no* del commesso non arriva impreparato, ma segue una richiesta che già il cliente aveva formulato come problematica. Inoltre, in italiano si cerca di avviare delle procedure di riparazione dell'insuccesso conversazionale *dopo* che questo è avvenuto. Nell'esempio appena riportato, ciò viene fatto dalla risatina del commesso (*hh*) dopo avere risposto negativamente;⁵ altrimenti il commesso, sempre dopo la risposta negativa, può avviare una sequenza su cui ci si può accordare, dicendo *non c'è, è in arrivo* o qualcosa del genere. A questo punto il cliente domanda, quasi invariabilmente, *quando arriva?*; il commesso può così dare una risposta, la quale chiude lo scambio con un senso, se non proprio di soddisfazione reciproca, almeno di completezza formale. Questa procedura viene esemplificata nell'interazione seguente.

⁵ Gavioli (1995) ha notato che le risate vengono utilizzate sia dai commessi italiani che da quelli inglesi per "rimediare" una sequenza problematica; tuttavia, mentre gli inglesi le producono all'inizio del turno, gli italiani le producono alla fine, in accordo con le due diverse strategie globali di risoluzione dei casi di risposta dispreferita.

Cliente: senta, scusi.

Commesso: dica.

Cliente: "Pratique de la grammaire fran[çaise]."

Commesso: [Mancava dal distributore, la stiamo ancora aspettando.]

Cliente: [Ancora?] Okay. Quando potrebbe arrivare, lo sa?

Commesso: provi a vedere mercoledì sera.

Cliente: grazie

La procedura è diversa in inglese. Qui il commesso, dopo aver comunicato al cliente che la sua richiesta non può essere soddisfatta, propone direttamente una soluzione (senza che il cliente la richieda), dopo la quale si può passare a chiudere la sequenza con ringraziamenti e saluti.

Commesso: can I help you?

Cliente: erm: + have you got Popper's "Conjectures and refutations", or + (Duchesne)-

Commesso: =mm. No, we haven't at the moment I'm afraid. We're - waiting for some more to come in. Hopefully they're going to be in next week.

Commesso: dica.

Cliente: ehm: + avete "Congettture e confutazioni" di Popper, o + (Duchesne)-

Commesso: =mm. No, non l'abbiamo al momento, mi spiace. Stiamo- aspettando che ne arrivino altri. Se tutto va bene dovrebbero esserci la settimana prossima.

Queste osservazioni sulle interazioni in Italia e in Inghilterra dimostrano l'esistenza di variazioni transcultura-

li che non riguardano tanto il tipo di atti linguistici o il modo in cui vengono realizzati, ma soprattutto l'ordine sequenziale in cui gli atti linguistici vengono prodotti entro uno scambio conversazionale. A questo proposito, è stato osservato che anche la velocità con cui i turni si susseguono è una variabile rilevante. Se volessimo ordinare le culture in base a questo parametro, metteremmo a un estremo i finlandesi, che lasciano solitamente pause abbastanza consistenti tra un turno e l'altro senza che ciò venga percepito come insolito o imbarazzante (Lehtonen & Sajavaara 1985),⁶ mentre all'estremo opposto starebbero gli abitanti di Antigua, nei Caraibi: nelle loro conversazioni è considerato del tutto normale che due o tre persone parlino contemporaneamente e, per prendere la parola, non si deve attendere che gli altri cessino di parlare, ma basta semplicemente dire – o urlare – la propria frase, ripetendola anche diverse volte finché qualcuno non dia un segno di risposta (Reisman 1974). In mezzo a questi due estremi sta tutta una serie di variazioni più o meno sottili. Tannen (1984), ad esempio, ha osservato differenze anche tra parlanti la stessa lingua, ma con diversi background culturali. I parlanti dell'inglese britannici e californiani tendono a lasciare più spazio tra un turno e l'altro dei newyorkesi, i quali invece fanno partire il proprio contributo immediatamente dopo la fine del turno precedente, se non addirittura in parziale sovrapposizione con le ultime sillabe (Tannen specifica che si tratta di ebrei newyorkesi: si pensi allo stile comunicativo sempre concitato di Woody Allen). Tannen chiama questo stile lo stile “mitragliatore” e nota che, in una cena con più invitati, i “mitragliatori” hanno il sopravvento sugli altri. Ma, si noti, per loro mitagliare parole non è un segno di aggressività o

⁶ Halmari (1993) ha dimostrato che nelle conversazioni telefoniche tra americani un turno su sette si sovrappone al precedente, mentre in quelle tra finlandesi tale proporzione scende a uno su venticinque.

prepotenza, ma al contrario rappresenta un alto livello di partecipazione e coinvolgimento nella conversazione. Solo che questo aspetto viene compreso, e apprezzato, da altri mitragliatori, mentre i parlanti più ‘lenti’ si sentiranno semplicemente sopraffatti.

Le interazioni tra mitragliatori e mitragliati ci portano a parlare degli incidenti, o scontri, che possono accadere quando diversi stili comunicativi vengono a contatto: si tratta del campo della pragmatica interculturale.

3.5.2 *Incontri interculturali*

Dopo aver visto alcuni esempi della variabilità transculturale delle regole pragmatiche, è facile immaginare come possano facilmente verificarsi dei problemi applicando le regole di una lingua-cultura mentre si conversa con membri di un'altra. Per richiamare le osservazioni fatte poc' anzi, potrà risultare urtante per gli anglofoni sentirsi dire da un sudamericano *Wash the dishes, please* [LAVA I PIATTI, PER FAVORE] al posto di un più educato *Could you please wash the dishes?* [POTRESTI LAVARE I PIATTI, PER FAVORE?]. Ma un americano in Giappone passerà molto probabilmente per maleducato quando risponderà seccamente e francamente *no* a una proposta; d'altra parte, gli americani troveranno ambiguo, se non addirittura falso, un giapponese che non rifiuti una proposta immediatamente ed esplicitamente, ma risponda elusivamente o rinvii la risposta. Vale la pena riportare a questo proposito l'episodio che dà il titolo a un articolo famoso sulla pragmatica interculturale, *Do you have a bag?* (Ha una borsa?; Beebe & Takahashi 1989): con queste parole un cameriere giapponese tentava di avvisare una sua cliente americana del fatto che qualcuno le stava rubando il portafoglio.

Abbiamo qui a che fare con forme di transfer pragmatico (Kasper 1992, 1995; Takahashi 1996): le abitudini

della propria lingua vengono trasferite alla L2, senza rendersi conto che non sempre sono appropriate. Si è soliti distinguere fra transfer **sociopragmatico** e **pragmalinguistico** (Thomas 1983): il primo riguarda la percezione del contesto extralinguistico, ad esempio stabilire se un rapporto tra studente e professore debba essere molto o poco formale, oppure se una particolare situazione richieda delle scuse oppure no; il secondo ha invece a che fare con i mezzi linguistici utilizzati per costruire i rapporti sociali, come le formule indirette, le espressioni mitiganti, le routine di cortesia: un caso tipico di transfer pragmalinguistico è quello dei giapponesi che per ringraziare dicono *mi dispiace*, trasferendo la formula fissa giapponese *sumimasen* che significa appunto MI DISPIACE ma che viene normalmente usata come ringraziamento verso persone di status più elevato; lo stesso fanno gli italiani che rispondono *please* (in analogia con *prego*) a un inglese che gli ha detto *Thank you*.

Il transfer pragmatico si verifica a tutti i livelli di apprendimento, anche in individui che hanno una padronanza quasi completa della L2. Come notano Scollon e Scollon (1981, p. 12),

Recentemente si è iniziato a capire che il problema principale nella comunicazione interetnica non è causato dalla grammatica. [...] nella comunicazione interetnica è il sistema del discorso che produce le maggiori difficoltà. I fraintendimenti sono causati dal modo in cui le idee sono collegate in un ragionamento, dal modo in cui sono messe in evidenza, o dal modo in cui si trasmettono informazioni di tipo emotivo sulle idee stesse. Il sistema grammaticale fornisce il messaggio mentre il sistema del discorso ci dice come interpretarlo. La causa principale dei problemi interetnici non sta nella comprensione di *cosa* uno sta dicendo, ma del *perché* lo sta dicendo. Queste informazioni sul *perché* le persone parlano non sono segnalate allo stesso modo in tutti i gruppi etnici, così che possono sorgere fraintendimenti anche quando i sistemi grammaticali sono pressoché identici.

Scollon e Scollon mostrano come queste sottili diffe-

renze a livello di organizzazione del discorso producano non solo dei fraintendimenti, ma portino alla formazione di veri e propri stereotipi negativi. Avendo osservato per diversi anni una comunità di parlanti una lingua athapaska (famiglia di lingue dei nativi nordamericani) e le loro interazioni con parlanti dell'inglese 'standard', quello parlato dalla maggioranza dominante negli Stati Uniti (designati per comodità dagli autori come 'inglesi'), sono riusciti a concludere che buona parte delle tensioni e degli stereotipi esistenti tra i due gruppi etnici potevano essere attribuiti al conflitto di diversi stili comunicativi. Gli athapaska, infatti, tendono a considerare appropriato rimanere silenziosi in presenza di estranei: per loro, solo due persone che hanno raggiunto un certo grado di confidenza possono impegnarsi in conversazioni di un certo rilievo. Per gli 'inglesi', invece, il miglior modo per conoscersi è iniziare a parlare, cosa che fanno con facilità con qualunque estraneo; nella loro cultura il silenzio diventa accettabile solo tra persone con un certo grado di intimità. Un'altra differenza tra i due gruppi riguarda la durata delle pause tra i turni dei parlanti: esse sono in media di un secondo e mezzo per gli athapaska, contro il secondo esatto degli 'inglesi'. Infine, le conversazioni si chiudono in modo diverso nelle due culture: gli 'inglesi' si lasciano augurandosi di rivedersi in futuro, gli athapaska temono che parlare del futuro possa portare sfortuna e concludono le conversazioni senza fare accenno ad altri possibili incontri.

Quando un athapaska e un 'inglese' si incontrano è molto probabile che ricevano impressioni assai negative l'uno dell'altro, senza che nessuno dei due lo voglia. Vediamo perché. Appena incontrati, l'athapaska considererà appropriato rimanere relativamente in silenzio in presenza di un estraneo e sentirà la loquacità del suo interlocutore come invadenza e maleducazione; l' 'inglese', dal canto suo, troverà l'athapaska chiuso e diffidente.

Questa loquacità degli ‘inglesi’ farà sì che quasi invariabilmente siano essi a proporre gli argomenti di conversazione: ancora una volta, ciò verrà visto dagli athapaska come prevaricazione, e dagli ‘inglesi’ come un segno di scarso spirito di iniziativa da parte degli athapaska. Una volta avviata la conversazione, quando l’inglese avrà finito il suo turno e vorrà cedere la parola all’interlocutore athapaska, lascerà una pausa di circa un secondo; vedendo che, dopo quell’intervallo, l’altro non dice nulla (perché in athapaska la pausa normale è di un secondo e mezzo), penserà che non abbia nulla da dire, e ricomincerà quindi a parlare. Ciò può andare avanti diverse volte di seguito. Poi, quando finalmente l’athapaska riuscirà a parlare, alla fine della prima o seconda frase lascerà una pausa di circa un secondo, ma non con l’intenzione di cedere la parola, dato che per lui la pausa di cessione del turno è di un secondo e mezzo; trovandosi di fronte a tali pause, però, il parlante ‘inglese’ si sentirà invitato a prendere il turno e lo farà, lasciando all’athapaska l’impressione di essere stato ancora una volta interrotto e prevaricato; l’inglese, dal canto suo, si convincerà sempre più che gli athapaska sono persone ottuse e inconcludenti, che iniziano i discorsi senza mai portarli a termine. Quando una simile conversazione giunge al termine, le cose si deteriorano ulteriormente: l’‘inglese’ dirà qualcosa come **CI VEDIAMO DOMANI O SPERIAMO DI RIVEDERCI PRESTO**, frasi che l’athapaska prenderà come l’ennesimo segno di arroganza, in quanto trattano del futuro come se fosse in nostro possesso; l’athapaska invece si allontanerà senza alcun augurio per il futuro, cosa che l’‘inglese’ interpreterà come un segno di disprezzo, di mancanza di volontà di reincontrarsi.

Con tutta questa serie di fraintendimenti, non stupisce che i rapporti tra athapaska e ‘inglesi’ siano spesso piuttosto tesi. Eppure, si noti, gli athapaska non hanno problemi a comporre frasi in inglese che siano corrette da un

punto di vista strettamente linguistico: tutti loro hanno vissuto per molti anni a contatto con gli ‘inglesi’, molti sono andati a scuola, e parecchi addirittura conoscono l’inglese meglio dell’athapaska. Tuttavia queste abitudini linguistiche sono così profondamente radicate che anche i parlanti quasi monolingui in inglese le mantengono senza rendersene conto, trasmettendole ai propri figli.

Dopo aver visto questi esempi di interferenza negativa tra la pragmatica della L1 e della L2, proviamo a esaminare alcuni casi di transfer positivo. In italiano un modo di mitigare le richieste consiste nell’usare forme interrogative, eventualmente condizionali, relative a espressioni di abilità, piuttosto che imperativi diretti: si dice cioè *Puoi/Potresti prestarmi 50.000 lire?* e non *Prestami 50.000 lire*. Questa strategia risulta perfettamente trasferibile in inglese (e in molte altre lingue europee), dove si dice *Can/Could you lend me 50 dollars?* e non *Lend me 50 dollars*. Il transfer pragmatico positivo porta a interrogarsi sull’esistenza di eventuali universali pragmatici: esistono cioè strategie trasferibili in tutte le lingue umane? Come accade ogni volta in cui si parla di universali, la risposta non può essere che cauta; Kasper e Schmidt (1996), tuttavia, avanzano in merito le seguenti proposte. Innanzitutto, pare che in tutte le comunità umane esistano mezzi per realizzare in modo indiretto gli atti linguistici; universale è pure il fatto che certe forme linguistiche sono associate a particolari variabili situazionali; universale infine è l’esistenza di formule fisse per realizzare certe azioni pragmatiche. Pare inoltre che certe macro-categorie di atti linguistici siano rappresentate in tutti i popoli della terra, anche perché sarebbe difficile immaginare una forma di comunicazione umana che ne facesse a meno: per usare la tassonomia di Searle (1976), si potrebbero considerare universali le categorie degli atti rappresentativi (descrizioni, asserzioni), direttivi (richieste, comandi), commissivi (promesse, offerte), espressivi

(scuse, felicitazioni), dichiarativi (atti linguistici che fanno ‘esistere’ delle realtà, come sposare, dichiarare guerra, eleggere). Ammesso che certi fenomeni pragmatici siano universali, ciò non significa che siano universali i modi in cui essi vengono realizzati. Per riprendere il nostro esempio, non si può affermare che in tutte le culture le richieste vengono mitigate come dichiarazioni di abilità: in italiano, in inglese e in molte altre lingue invece di dire *Dammi le cassette* si dirà *Puoi darmi le cassette?*; questa strategia, però, non viene impiegata dai parlanti polacchi (Wierzbicka 1985). Date queste difficoltà, Kasper e Schmidt propongono di considerare universali le diverse modalità di realizzazione delle richieste in senso generale, cioè il modo diretto (*Apra la finestra*), quello convenzionalmente indiretto (*Può aprire la finestra?*) e quello non convenzionalmente indiretto (*Che caldo che fa qui dentro*), anche se i mezzi linguistici per realizzare ciascuna di queste modalità possono variare tra culture.

Gli studi sugli universali pragmatici e sul transfer positivo introducono una prospettiva diversa da quella che è stata dominante per molti anni nei lavori di pragmatica interculturale, di solito concentrati nella ricerca di interferenze e conseguenze negative dell’involontario transfer di strategie pragmatiche dalla lingua materna alla L2. Aston (1993) propone di integrare questa prospettiva che spiega la comunicazione interculturale solo in termini di deficit, di errori, con un approccio che enfatizzi invece i modi in cui i parlanti non nativi riescono, nonostante le loro limitate risorse linguistiche, a stabilire un senso di solidarietà, di condivisione, con i parlanti nativi. Tra queste strategie si possono includere le ammissioni di incompetenza, che inducono spesso un atteggiamento di benevolenza nell’interlocutore; l’ironia sugli stereotipi relativi agli stranieri; il porsi come un individuo e non come il rappresentante di una certa cultura fissa. Sono queste strategie, secondo Aston, a far sì che

il parlante non nativo raggiunga l'obiettivo altamente desiderabile (talvolta più desiderabile di quello di trasmettere accuratamente delle informazioni) di creare dei buoni rapporti con i suoi interlocutori. Aston nota che, per raggiungere questo obiettivo, non è necessario sviluppare una competenza pragmatica identica a quella dei nativi; anzi, c'è chi si chiede se ciò sia desiderabile (Kasper 1993). Il livello pragmatico del linguaggio è infatti quello che ha più a che fare con nozioni quali l'identità, la personalità, i rapporti sociali: molti apprendenti potrebbero non desiderare di 'cambiare volto' quando parlano la L2; anche i parlanti nativi, dal canto loro, provano imbarazzo, e in certi casi fastidio, di fronte a stranieri che non solo parlano bene la L2, ma ne seguono così scrupolosamente le norme pragmatiche da atteggiarsi come i nativi. A livello di pragmatica, dunque, il modello per un apprendente avanzato non sarebbe il parlante nativo (quale non potrà mai diventare, per definizione), ma un parlante bilingue fluente.

4.

FATTORI ESTERNI: INPUT, INTERAZIONE, SOCIALIZZAZIONE

4.1 Introduzione

Nei capitoli precedenti abbiamo cercato di descrivere cosa accade quando le persone imparano e usano una seconda lingua. In questo capitolo e in quello successivo esamineremo alcune spiegazioni che sono state offerte per render conto dei fatti descritti. Le domande che ci porremo saranno: perché le persone imparano le lingue? Quali fattori contribuiscono a rendere possibile tale apprendimento e quali invece lo ostacolano? Perché esistono tra gli apprendenti differenze così marcate nei tempi e negli esiti dell'acquisizione? Per rispondere a simili domande occorrerà analizzare i diversi fattori in gioco e, per ciascuno di essi, discutere il possibile contributo al processo di acquisizione.

Due sono i macro-fattori indispensabili perché si possa parlare di acquisizione della seconda lingua. Da un lato, è necessario un essere umano, cioè una creatura con determinate caratteristiche. Dall'altro, è necessario un determinato ambiente: un essere umano che non senta mai parlare cinese e non incontri mai quella lingua non potrà acquisirla. Tutto questo è molto banale, ma ci permette di operare una prima grande distinzione tra i fattori che entrano in gioco nell'acquisizione della seconda lingua. Da un lato, infatti, occorrerà studiare in maggiore dettaglio la costitu-

zione umana; dall'altro bisognerà studiare cosa precisamente 'accade intorno' agli individui che fa sì che essi passino da uno stato di non conoscenza della L2 a uno stato di competenza più o meno sviluppata.

In questo capitolo ci occuperemo dei fattori 'esterni' all'individuo. Le domande che ci porremo saranno: Che ruolo ha l'ambiente linguistico in cui avviene l'apprendimento? E l'ambiente sociale? Che relazione c'è tra le interazioni in cui viene usata la L2 e la sua effettiva acquisizione? Per cercare di isolare il più possibile i singoli fattori esterni, dovremo compiere alcune astrazioni. Come nel capitolo precedente, inizieremo considerando l'input ricevuto dagli apprendenti indipendentemente dal suo essere usato negli scambi conversazionali; in seguito ci occuperemo del gioco tra input e output che si verifica nelle interazioni.

4.2 L'input

L'input è il materiale linguistico di cui è circondato l'apprendente: tutto ciò che viene detto rivolgendosi a lui, tutto ciò che viene pronunciato in sua presenza, tutto ciò che incontra scritto nella L2. Naturalmente l'input è un fattore indispensabile per l'acquisizione della seconda lingua e in questa sezione vedremo come diverse caratteristiche dell'input contribuiscano a favorirne la comprensione e l'acquisizione. È importante tenere distinte le due nozioni: un conto è comprendere l'input, un altro è utilizzarlo per acquisire la L2. Come vedremo, la comprensibilità dell'input è una condizione necessaria, ma non sufficiente, perché si verifichi l'acquisizione.

4.2.1 Input e comprensione

Nel capitolo precedente abbiamo esaminato diversi modi

in cui i nativi modificano il proprio discorso per favorire la comprensione dei non nativi: *foreigner talk*, semplificazioni grammaticali, lessicali, testuali. Alcuni ricercatori hanno dimostrato che queste modifiche linguistiche sono effettivamente utili per aumentare la comprensibilità dei messaggi. Si ricorderà lo studio di Long (1985), di cui abbiamo riportato gli inizi delle due mini-lezioni sul Messico, una normale rivolta a parlanti nativi, l'altra semplificata per i non nativi. Il testo della lezione semplificata, pur riportando gli stessi contenuti, era leggermente più lungo e ridondante, era composto di frasi più brevi e meno complesse (con meno subordinate, ad esempio), era letto un po' più lentamente e più chiaramente articolato. Due gruppi di soggetti, allo stesso livello di conoscenza dell'inglese, udivano le due versioni e dovevano rispondere a domande che verificavano la loro comprensione del testo; dovevano inoltre indicare, in una scala graduata da 0 a 100, che percentuale della lezione pensavano di avere compreso (si voleva verificare cioè sia la loro comprensione oggettiva che la loro 'sensazione' di comprensione). Il gruppo che aveva ricevuto la lezione semplificata dimostrava una comprensione nettamente maggiore, accompagnata anche da una maggiore auto-percezione di avere compreso. Diversi altri studi hanno ottenuto risultati simili (Pica, Young & Doughty 1987; Ellis, Tanaka & Yamazaki 1994; Gass & Varonis 1994), per cui si può concludere che le versioni modificate mediante rallentamenti, costruzioni più semplici, uso di parole comuni, ripetizione degli elementi essenziali, producono sempre una maggiore comprensione. In questi studi, però, venivano effettuate diverse modificazioni facilitatorie allo stesso tempo; quello che sarebbe interessante sapere è, invece, quali sono gli interventi che maggiormente favoriscono la comprensione, isolandoli uno a uno. Non sono state condotte molte ricerche in proposito, ma ci sono alcuni risultati preliminari interessanti.

Innanzitutto, alcuni studi (Conrad 1989; Blau 1990; Griffiths 1990; Zhao 1997) hanno isolato il fattore velo-

cità, dimostrando che i testi pronunciati più velocemente sono in genere più difficili da comprendere e ricordare; è però interessante notare che, almeno per gli studenti medio-avanzati, esiste una soglia al di sotto della quale il rallentamento non produce miglioramenti significativi. Per l'inglese, tale soglia si situerebbe attorno alle 200 parole al minuto. Inoltre, l'inserimento di pause tra una parola e l'altra non ha sempre la stessa utilità: la comprensione viene aiutata da pause che separano i diversi costituenti del discorso, mentre pause inserite all'interno dei costituenti non hanno lo stesso effetto facilitatorio. Infine, Zhao (1997) ha notato che, quando sono i soggetti a controllare se e quanto far rallentare l'input che ricevono, essi ottengono una comprensione significativamente migliore di quando i rallentamenti sono decisi dallo sperimentatore.

Un'altra osservazione suffragata da alcune ricerche è che le modificazioni elaborative (uso di ripetizioni, sinonimi, parafrasi, spostamento di parole per metterle in evidenza) portano in genere a una migliore comprensione rispetto alle semplificazioni sintattiche e lessicali di tipo riduttivo: ciò significa che per aiutare l'apprendente non sempre è meglio 'sfondare', ma è spesso preferibile aggiungere qualcosa in più rispetto a una versione standard (Parker & Chaudron 1987).

Tuttavia, anche questa elaborazione non dev'essere eccessiva e soprattutto deve fornire degli elementi utili: infatti, in certi casi gli apprendenti sono svitati dalla gran quantità di informazioni, spesso di scarsa importanza, fornite dagli interlocutori nativi (Derwing 1989; Ehrlich, Avery & Yorio 1989; Ellis 1995). Per fare un esempio, i nativi dello studio di Ehrlich e colleghi dovevano descrivere ai non nativi alcuni oggetti, che questi dovevano disegnare. Ecco una descrizione di un tulipano tra le più 'essenziali' [in traduzione dall'inglese]: *Ha due foglie. Quindi c'è solo il fiore. C'è lo stelo e due foglie, sono foglie ab-*

bastanza lunghe. L'interlocutore non nativo, come risposta, chiede conferma di un particolare importante, domandando *Sui due lati?* Lo scambio finisce alla fine con successo, con il non nativo che riesce a disegnare un tulipano abbastanza simile a quello descritto. Un altro parlante nativo, invece, definito dagli autori un "ricamatore", descrive lo stesso fiore così: *Ha il fondo rotondo. Okay, lo stelo è piuttosto spesso, è proprio in mezzo. Lo stelo non inizia sulla riga, inizia circa un ottavo di pollice sopra la riga, un po' sopra la riga, ed è piuttosto spesso.* Il non nativo, perso in tutte queste parole, chiede aiuto su una di esse che non ha capito, *ottavo*, ma ciò ovviamente non lo aiuta affatto a capire come sia l'oggetto misterioso.

Si noti che la prima descrizione è 'essenziale' non perché più breve rispetto a una rivolta a un parlante nativo, ma perché lascia solo gli elementi più importanti e, se introduce della ridondanza, questa consiste nella ripetizione degli elementi essenziali all'interno di costruzioni sintattiche semplici: si tratta insomma di un'elaborazione, ma un'elaborazione efficace. La seconda descrizione, invece, è caratterizzata da un tipo di elaborazione inefficace: ci sono molte parole diverse, poco frequenti, non collegate direttamente all'oggetto da descrivere, così che è difficile, per chi non le comprende tutte, stabilire cosa sia più importante e cosa meno. Si può dunque concludere che le modificazioni che rendono maggiormente comprensibile l'input sono sì quelle che 'aggiungono' qualcosa rispetto a un input normale, ma questo arricchimento deve consistere in ripetizioni e spiegazioni di elementi importanti, oppure una maggiore ridondanza e regolarità, e non essere una semplice moltiplicazione di dettagli.

4.2.2 Input e acquisizione

Nessuno mette in dubbio che l'input sia un ingrediente

indispensabile nel processo di acquisizione: le domande interessanti riguardano quali caratteristiche deve avere per essere maggiormente utile. Ad esempio, quanto input è necessario? Quali aspetti dell'input vengono appresi prima e meglio? L'input deve essere comprensibile per portare all'acquisizione? Un'ultima questione, spesso trascurata ma non meno importante, è: cosa è esattamente l'input? L'esposizione delle prossime pagine sarà organizzata intorno a queste domande.

4.2.2.1 Quantità dell'input

L'equazione 'maggiore quantità di input = acquisizione più rapida' sembra essere intuitivamente plausibile: in un corso intensivo di venti ore alla settimana si impara più rapidamente che in uno ordinario di tre. Quando le differenze sono così macroscopiche, è ovvio che 'più ce n'è, meglio è'; la questione diventa invece più complessa quando le differenze tra quantità di input sono più sfumate. Seliger (1977), ad esempio, ha proposto che all'interno di una stessa classe di lingue si possano distinguere normalmente due tipi di studenti: gli "alti generatori di input" e i "bassi generatori di input". I primi partecipano attivamente alle lezioni, richiedendo per sé tutto l'input di cui hanno bisogno, e cercano occasioni di contatto con la L2 all'esterno della classe; i secondi tengono invece un atteggiamento più passivo. Secondo Seliger, gli alti generatori di input sono anche quelli che raggiungono i migliori risultati nella seconda lingua.

A partire dalle osservazioni di Seliger, si è molto discusso sull'ipotesi che una maggiore quantità di contatti con i parlanti della L2 oltre alle semplici ore di lezione scolastiche causi un migliore apprendimento. Alcuni ricercatori affermano che gli studenti che hanno opportunità di passare più tempo con i nativi raggiungono mi-

gliori livelli; altri studi, però, non sono riusciti a trovare alcuna correlazione tra queste variabili (per una rassegna cfr. Larsen-Freeman & Long 1991). Come spiegare questi risultati? Probabilmente esiste una soglia oltre la quale una maggiore quantità di input non provoca, almeno in alcuni soggetti, vantaggi significativi (Krashen 1994). Per fare un esempio, immaginiamo di essere immigrati in Inghilterra. L'essere esposti all'inglese venti minuti al giorno oppure due ore potrebbe comportare differenze significative nel nostro ritmo di apprendimento dell'inglese; tuttavia, nella stessa situazione, può darsi che non si osservino differenze apprezzabili tra un'esposizione di quattro ore al giorno e un'esposizione di sei. Diciamo "può darsi" perché l'esempio è plausibile ma inventato: occorrerebbero più ricerche per determinare se esiste realmente questa soglia, dove si colloca e, soprattutto, come interagisce con altri fattori condizionanti gli esiti del processo di apprendimento: gli studi attualmente esistenti sono troppo pochi per rispondere esaurientemente a simili domande. Inoltre, come vedremo in 4.4, la variabile 'quantità di interazioni con i nativi' interagisce spesso con altre, ad esempio con la motivazione ad apprendere, il desiderio di integrarsi, l'atteggiamento della società ospite: è l'insieme di questi fattori macro-sociali a determinare gli esiti dell'apprendimento, piuttosto che la pura e semplice quantità di parole udite.

C'è però almeno un caso in cui si può sicuramente affermare l'esistenza di una soglia oltre la quale l'esposizione alla L2 non porta più benefici, ma può diventare addirittura svantaggiosa. Si tratta dei programmi di educazione bilingue tenuti negli Stati Uniti, in Canada e in altri paesi, in cui i bambini appartenenti a minoranze linguistiche ricevono una parte dell'istruzione nella loro L1 e un'altra parte nella L2. Se fosse vera la semplice equazione 'più input = più acquisizione', questi bambini dovrebbero apprendere più lentamente di altri inseriti in

classi monolingui in L2; invece si verifica il contrario: i bambini inseriti nelle scuole bilingui, che ricevono solo una parte dell'istruzione nella seconda lingua, raggiungono livelli di competenza in tale lingua *superiori* rispetto ai loro pari che sono sommersi tutto il tempo dalla L2 (Cummins 1981, 1989; McLaughlin 1992).

Cummins spiega questa constatazione apparentemente paradossale con la sua teoria della competenza bilingue unificata: secondo lui, l'apprendimento delle lingue nei bambini consiste nello sviluppare varie abilità, che consistono da un lato nell'uso del lessico e della grammatica, dall'altro nell'uso di strategie linguistico-cognitive sempre più sofisticate (ad esempio saper astrarre, classificare, risolvere problemi). Secondo Cummins, queste ultime abilità sono trasferibili da una lingua all'altra e il loro sviluppo viene interrotto quando la L1 è bruscamente abbandonata e soppiantata dalla L2. Ciò spiega i risultati migliori nella L2 degli studenti inseriti nei programmi di educazione bilingue: il loro sviluppo linguistico-cognitivo globale è andato avanti nella L1 mentre apprendevano la L2; questo sviluppo, inoltre, essendo trasferibile alla L2, li porta a usarla meglio dei loro compagni che, avendo avuto un'istruzione solo in L2, hanno dovuto in pratica bloccare lo sviluppo linguistico-cognitivo almeno fino a quando non hanno raggiunto livelli accettabili nella L2 che consentissero loro di proseguirlo.

È chiaro però che anche in questi programmi bilingui l'input nella L2 non può scendere sotto una certa soglia, se si vuole che essa venga acquisita rapidamente ed efficacemente. Insomma, ciò che si può concludere da questi studi è che la variabile 'quantità dell'input' non può essere considerata un fattore linearmente causale rispetto al processo di acquisizione: l'equazione 'più ce ne è, meglio è' non è vera sempre e comunque. Nel caso dei bambini, come si è visto, l'eccessiva ed esclusiva esposizione alla L2 può portare addirittura a un rallentamento dello

sviluppo linguistico generale; nel caso degli adulti, che hanno già completato tale sviluppo, può darsi che troppo input oltre una certa soglia sia inutile, se non addirittura dannoso perché stressante. Non bisogna infatti dimenticare che la trasformazione dell'input in intake dipende in ultima analisi dall'apprendente: è solo questi che può fare sì che il materiale linguistico circostante venga notato, elaborato, analizzato e integrato al sistema interlinguistico, e la pura e semplice quantità di input non è in grado di produrre tutti questi effetti se non c'è anche un impegno attivo da parte di chi apprende.

4.2.2.2 Frequenza di strutture linguistiche nell'input

Un'altra ipotesi spesso avanzata è che le parole udite più frequentemente vengano apprese per prime. Anche questa affermazione è, a prima vista, vera: tutte le prime parole imparate da Fatma erano espressioni di uso frequente nella scuola materna; gli immigrati adulti, dal canto loro, apprendono subito parole frequentemente usate nel loro ambiente sociale e di lavoro (Giacalone Ramat 1993).

Ma queste osservazioni valgono di solito per il lessico. Che dire invece della grammatica? È vero che i morfemi grammaticali più presenti nell'input sono anche i primi a essere usati correttamente? Qui la risposta è senz'altro meno netta (per rassegne cfr. Larsen-Freeman & Long 1991; Ellis 1994a). Alcuni ricercatori, infatti, hanno provato a correlare l'"ordine naturale" di acquisizione dei morfemi proposto da Krashen (cfr. 2.3.1) con la frequenza degli stessi morfemi nell'input dei parlanti nativi, ma i risultati ottenuti non sono sempre stati consistenti. Mentre in alcuni casi si notava una correlazione, anche piuttosto forte, tra la frequenza di un morfema e la sua precoce comparsa nell'interlingua, in altri casi tale correlazione non si verificava. Altri studi hanno confrontato

aspetti dell'interlingua diversi dai morfemi studiati da Krashen, anche in L2 diverse dall'inglese, ma i risultati non erano molto più chiari: certe volte si osservava la correlazione prevista, altre volte no. Inoltre, c'è almeno un controeSEMPIO molto netto all'equazione 'frequenza nell'input = precocità di acquisizione', rappresentato dagli articoli: l'articolo determinativo *the* è la parola più frequente nell'input inglese, ma viene incorporato piuttosto tardi nei sistemi interlinguistici; lo stesso vale per l'articolo *die* in tedesco (Klein 1986).

Andersen ha proposto una variante più sofisticata del principio 'più è frequente nell'input, prima si impara', chiamandola ipotesi della "distribuzione distorta" (*distributional bias*) (Andersen 1990, 1991; Andersen & Shirai 1994, 1996; Shirai & Andersen 1995). Nell'input a cui sono esposti gli apprendenti, certi verbi sono coniugati tipicamente con certe forme aspettuali piuttosto che altre: ad esempio, se il significato del verbo esprime una nozione essenzialmente puntuale, come *rompere*, o tendente a un punto finale, come *finire*, il verbo viene solitamente associato a forme del passato con un valore aspettuale perfettivo (esprimente appunto puntualità, terminalità), come il participio passato *rotto* o *finito*. Se invece il verbo esprime una nozione durativa, come *essere*, sarà più frequentemente associato a forme passate con aspetto durativo, come l'imperfetto *era*. Questa associazione tra significato intrinseco del verbo e sua coniugazione "prototipica" indurrebbe gli apprendenti a una generalizzazione tale per cui essi userebbero, almeno inizialmente, i verbi inerentemente puntuali o 'telici' *esclusivamente* con l'aspetto perfettivo e quelli durativi con l'aspetto non perfettivo. Il "virtuosismo" (Andersen 1994) del parlante nativo, o dell'apprendente avanzato, starebbe invece proprio nel non essere vincolato a queste forme prototipiche del verbo, ma nel poter esprimere anche nozioni insolite, ma talvolta appropriate dal punto di vista comunicativo,

come un evento tipicamente puntuale visto in un aspetto durativo (ad es. si *rompeva, finiva*).¹

L'ipotesi della "distribuzione distorta" prevede dunque che una certa distribuzione nell'input induca sì l'apprendente a generalizzare in una direzione, ma che questi in qualche modo 'esageri', rendendo una regolarità assoluta ciò che nell'input nativo è solo una tendenza preferenziale, prototipica. Siamo così di nuovo portati a vedere il processo di apprendimento come un'interazione dinamica tra input e processi cognitivi dell'apprendente. La conclusione che si può trarre riguardo al rapporto tra frequenza nell'input e acquisizione pare essere che la frequenza con cui una struttura linguistica si manifesta nell'input sia *un* fattore, insieme a molti altri, che ne determina l'apprendibilità (Vedovelli 1994c). Gli individui che imparano le lingue straniere sono naturalmente sensibili a ciò che è più o meno frequente nell'input, e questo viene in parte dimostrato da alcuni degli studi citati, ma non devono essere considerati dei puri e semplici ripetitori: abbiamo visto che nelle loro interlingue essi possono lasciare cadere certe forme molto frequenti (come gli articoli) o, al contrario, produrne altre in modo eccessivamente categorico (come certe forme verbali che presentano una "distribuzione distorta"). In entrambi i casi, l'apprendente non sta cercando semplicemente di riprodurre nel modo più accurato possibile ciò che sente, ma sta cercando di costruire un sistema interlinguistico con una sua logica coerente, nel quale, ad esempio, gli articoli costituiscono un ele-

¹ Per quanto riguarda l'italiano, i dati sull'espressione della temporalità confermano sostanzialmente l'ipotesi di Andersen: le marche del partecipio passato compaiono prima sui verbi puntuali o telici, quelle dell'imperfetto sui verbi stativi (Giacalone Ramat 1995b; cfr. 2.3.3.1). Anche per l'acquisizione del genere in italiano L2, Chini (1995a, p. 293) nota che gli apprendenti tendono ad attribuire al morfema *-a* esclusivamente la funzione di marcare il genere femminile (che in effetti è il suo uso più frequente), evitando di usarlo per nomi maschili (*il barista*) o per i femminili plurali (*gli uovi*) e attribuendo categoricamente genere femminile a qualunque nome che termini per *-a* (*la problema*).

mento funzionalmente ridondante, oppure i verbi vengono associati ai loro suffissi aspettuali “prototipici” secondo un principio “una forma-una funzione”, cioè la tendenza a usare una sola forma invariabile per esprimere un certo significato (Andersen 1990).

La prospettiva attuale, dunque, è quella di una sostanziale mediazione tra le due prospettive precedenti, che hanno forse peccato in alcuni casi di estremismo: da un lato il comportamentismo, che considerava l’input il solo vero responsabile dell’apprendimento, ignorando il contributo attivo del soggetto se non sotto forma di abitudini linguistiche della L1 da sradicare, dall’altro lato il primo cognitivismo, che, con il suo interessarsi quasi esclusivamente ai fattori interni all’apprendente, ha portato a una certa svalutazione del ruolo dell’input. Oggi si considerano i due tipi di fattori ugualmente importanti e le domande di ricerca riguardano come essi interagiscono per produrre le interlingue degli apprendenti (Larsen-Freeman 1985).

4.2.2.3 Comprensibilità dell’input

Fin qui abbiamo parlato del ruolo dell’input come se si trattasse di pure e semplici onde sonore o linee sulla carta che colpiscono i nostri sensi. Ma pensiamo all’esperimento immaginario suggerito da Klein (1991a): se ci chiudessero in una stanza con un altoparlante che produce discorsi in malayalam per ore, settimane, o mesi, non apprendremmo proprio nulla di quella lingua, se non forse un po’ di fonologia. È chiaro quindi che l’input, per diventare intake e portare alla formazione di un sistema interlinguistico, deve essere almeno in parte comprensibile. Acquisire una lingua non è solo identificare delle stringhe di suoni, memorizzarle e riprodurle a piacimento (questo è ciò che fanno i pappagalli): acquisire una lingua significa anche e soprattutto sapere cosa fare di quelle stringhe di suoni; in

altri termini, conoscere la funzione di quelle forme o, in altri termini ancora, il loro significato.

È per questo che l'input, secondo Klein, dev'essere normalmente considerato composto da linguaggio e "informazioni situazionali parallele". Il bisogno di informazioni parallele non linguistiche cala con il passare del tempo, finché si arriva a un livello in cui si può effettivamente trarre profitto da un corso di malayalam composto unicamente di onde sonore in quella lingua: ad esempio, qualcuno potrebbe spiegarci le aree più complesse della grammatica malayalam usando frasi più semplici nella stessa lingua. Resta però in ogni caso vero che, per acquisire qualcosa di nuovo, occorre sempre comprendere il contesto in cui esso è inserito.

Il sostenitore più noto dell'importanza della comprensibilità dell'input è Krashen (1985), che definisce "input comprensibile" il linguaggio che è a un livello di difficoltà $i + 1$, dove i è il livello di competenza dell'apprendente. Per Krashen l'input comprensibile è la vera causa dell'acquisizione: "noi acquisiamo [una seconda lingua] [...] comprendendo il linguaggio che contiene un input con delle strutture che sono un po' oltre il livello attuale di chi apprende" (Krashen 1981b, p. 58). L'input comprensibile, quindi, sono quei discorsi che riusciamo a capire, anche se magari non saremmo in grado di produrli noi stessi e anche se di essi non comprendiamo proprio tutto. Cosa significa "un po' oltre il livello attuale"? Non è possibile dare una definizione precisa di questo concetto, anche se la sua portata è intuitivamente abbastanza chiara. Esso ha delle analogie con la "zona di sviluppo prossimale" di cui parla Vygotsky (1984): quell'insieme di attività che un apprendente non è in grado di compiere da solo, ma che può svolgere con un po' di aiuto esterno.

L'idea di input comprensibile, dunque, per quanto plausibile, è piuttosto vaga. Alcuni studi hanno cercato di renderla più operativa, per osservare se l'input *più* comprensibile

produca risultati migliori dell'input *meno* comprensibile. Li (1989) ha presentato ai suoi soggetti alcune frasi: quelle rivolte al gruppo sperimentale erano modificate in modo tale da rendere il significato più comprensibile a partire dal contesto; quelle rivolte al gruppo di controllo non erano modificate. I soggetti che avevano ricevuto le frasi più comprensibili dimostravano non solo di comprenderle meglio, ma dopo un certo periodo ricordavano anche meglio alcune parole particolarmente difficili. Anche Ellis, Tanaka e Yamazaki (1994) hanno rilevato che il gruppo che aveva ricevuto un input più comprensibile, grazie alla possibilità di interagire con i parlanti nativi, sembrava avere meglio acquisito certe parole nuove della L2. Altri studi, però, non sono riusciti a dimostrare alcun effetto duraturo delle modifiche dell'input sull'acquisizione di strutture grammaticali o sulle abilità linguistiche (Loschky 1989, cit. in Ellis, 1994a; Gass & Varonis 1994): tuttavia, bisogna riconoscere che è sempre piuttosto difficile mostrare effetti a lungo termine in seguito a un trattamento sperimentale. Le conclusioni degli studi sperimentali – molto pochi, a dire il vero – possono dunque essere che esistono al momento alcune prove dell'utilità dell'input comprensibile per il processo di acquisizione e, soprattutto, non esiste alcuna prova del fatto che un input meno comprensibile produca risultati migliori.

C'è però uno studio, non sperimentale ma osservativo, che mostra chiaramente l'importanza di un input comprensibile per l'acquisizione della seconda lingua. Si tratta di una ricerca di Wong-Fillmore (1985), che ha confrontato diverse classi in cui erano inseriti bambini non nativi. Sono state osservate quattro classi di prima elementare;² in tutte, gli alunni non nativi erano principianti

² Queste costituivano l'oggetto principale dello studio. Wong-Fillmore e i suoi colleghi hanno però studiato l'apprendimento scolastico della seconda lingua osservando almeno quaranta classi nell'arco di oltre cinque anni. Le conclusioni riportate qui, quindi, sono basate anche su questi altri dati.

assoluti o quasi dell'inglese. Dopo un anno di scuola, in due classi quasi tutti i bambini avevano raggiunto risultati apprezzabili in inglese; nelle altre due, invece, i livelli erano paurosamente bassi: circa il 40% dei bambini non aveva appreso pressoché nulla. Come spiegare queste differenze? Non in base a fattori etnici: le due classi migliori erano composte una in prevalenza di ispanici e l'altra di asiatici; lo stesso per le due classi peggiori. Neanche il numero di bambini non nativi inseriti era una variabile collegata col successo: le due classi migliori erano rispettivamente quella col maggiore e quella con il minor numero di non anglofoni. Per Wong-Fillmore la differenza era dovuta principalmente al tipo di input ricevuto dai bambini. Le classi in cui si osservavano i risultati migliori avevano alcune caratteristiche in comune: innanzitutto, le lezioni erano chiaramente delimitate attraverso dei segnali formali ritualizzati; esse inoltre erano condotte secondo 'copioni' piuttosto rigidi; i turni di parola venivano assegnati in modo sistematico, sempre dall'insegnante; se l'insegnante era bilingue, le due lingue venivano tenute nettamente separate; le forme linguistiche usate seguivano spesso delle routine fisse, prevedibili; gli insegnanti, inoltre, facevano un largo ricorso alla ripetizione; infine, essi cercavano di produrre sempre frasi adeguate al livello degli apprendenti, né troppo facili, né troppo difficili. È evidente come tutte queste caratteristiche contribuiscano a rendere l'input più comprensibile, in quanto esso viene sempre contestualizzato in strutture linguistiche e interattive note e riconoscibili.

Fin qui abbiamo mostrato come l'input comprensibile possa essere *necessario* e *utile* per il progresso nella seconda lingua: si è molto discusso negli ultimi anni sul suo poter essere una causa sufficiente. Krashen ad esempio ha sostenuto che "l'input comprensibile è l'unica variabile causale nell'acquisizione della seconda lingua" (1981b, p. 62), il che implica che "il miglior modo di in-

segnare a parlare è semplicemente fornire dell'“input comprensibile” (p. 59) Diversi ricercatori hanno avanzato forti obiezioni rispetto all’idea che, per acquisire una seconda lingua, non occorra altro che input comprensibile. Swain (1985), ad esempio, parte dall’osservazione dei programmi di educazione bilingue in Canada. Tali programmi, detti di ‘immersione’, consistono nell’insegnare tutte o quasi le materie curricolari nella L2 degli allievi: in pratica, i bambini anglofoni impareranno la matematica, la storia, le scienze in francese. Dopo diversi anni di questa immersione, ogni bambino ha ricevuto migliaia di ore di input nella L2. Tale input può senz’altro dirsi comprensibile: infatti, i progressi dei bambini nelle materie curricolari insegnate nella L2 sono identici a quelli dei bambini che hanno ricevuto le stesse lezioni nella L1; nei test che misurano le abilità di comprensione, inoltre, essi ottengono nella seconda lingua gli stessi risultati dei nativi. Tuttavia le loro abilità di produzione rimangono molto limitate, specialmente per quanto riguarda l’accuratezza grammaticale. Ciò porta Swain a ipotizzare che ai bambini non manchi tanto l’input comprensibile, quanto la possibilità di produrre dell’*output comprensibile*. Nelle classi dei programmi di immersione, infatti (come in molte altre classi), è l’insegnante a monopolizzare la maggior parte del tempo in cui si parla, lasciando ben poche possibilità agli studenti di esprimersi, e soprattutto di esprimersi in interazioni diadiche sostenute e complesse. Inoltre, quando gli studenti prendono la parola, producono generalmente turni molto brevi, nell’85% dei casi non più lunghi di una frase (Allen et al. 1990). Secondo Swain lo scarso successo degli apprendenti inseriti nei programmi di immersione dipende dalle scarse opportunità di parlare. Contraddicendo Krashen, Swain (1985, p. 248) afferma che “si impara a parlare parlando” e non solo essendo esposti a dell’input comprensibile: questo è certamente indispensabile per il processo di ap-

prendimento, ma “non basta ad assicurare che l'esito sia una produzione simile a quella dei nativi” (*ibid.*, p. 236). (Dell'ipotesi dell'output comprensibile e delle sue basi psicologiche torneremo a parlare in 5.6.2.3.)

Sempre contro l'idea che l'input comprensibile sia sufficiente per acquisire la seconda lingua, diverse ricerche a livello sperimentale hanno dimostrato che l’“inondazione” di input comprensibile contenente determinate strutture può avere conseguenze pressoché nulle a livello di acquisizione, mentre questa viene nettamente favorita da un numero assai più limitato di spiegazioni esplicite o dati negativi su ciò che uno ha sbagliato (cfr. 5.6.5). Infine, si può anche sostenere che talvolta sia la stessa comprensibilità dell'input a ostacolare la ristrutturazione dell'interlingua: grazie a una buona conoscenza lessicale e alle informazioni contestuali, è possibile comprendere la maggior parte dei messaggi nella L2, anche trascurando aspetti come la morfologia o la sintassi, che finiscono così per non essere acquisite, o esserlo solo in parte. In questi casi, sarebbe invece l'input *incomprensibile* a essere necessario per sbloccare l'apprendente e fargli prendere in considerazione aspetti della seconda lingua che fino ad allora non aveva avuto bisogno di analizzare (White 1987).

Pare dunque che l'input comprensibile sia utile e necessario, ma non sufficiente per acquisire una seconda lingua. Inoltre, anche se si dimostrasse che, in alcuni casi eccezionali, esso può essere minimamente sufficiente, trarne l'implicazione che tutto ciò che devono fare gli insegnanti in classe sia fornire dell'input comprensibile è ingiustificato: come osserva Larsen-Freeman, “come insegnante, non mi chiedo cosa sia minimamente necessario affinché i miei studenti imparino, ma piuttosto cosa posso dare loro per rendere il loro apprendimento il più efficace possibile” (1995, p. 136). Ma di tutto questo torneremo a parlare nel sesto capitolo, dedicato alla didattica.

4.2.2.4 Input: che cos'è?

Fino qui si è parlato dell'input come se si trattasse di un concetto univoco, ben definito: l'input degli immigrati in Inghilterra è l'inglese, quello degli immigrati in Italia è l'italiano. La situazione però è più complicata di quanto sembri. Infatti, ci si potrebbe chiedere: che cos'è l'italiano? Molti pensano che l'italiano sia un codice unico, con regole e confini ben precisi: in realtà non è così. Innanzitutto, in Italia non si parla solo l'italiano, ma anche dei dialetti, vere e proprie lingue neolatine. In certi ambienti e in certe zone di Italia, il dialetto viene parlato più dell'italiano, ed esso rappresenta quindi una fonte di input di pari, se non maggiore, importanza rispetto all'italiano. Ciò che è più importante, però, è che il confine tra italiano e dialetti non è netto: spesso il dialetto viene un po' italianizzato, l'italiano viene un po' dialettizzato, così che è difficile dire dove finisce uno e inizi l'altro.³ I sociolinguisti si sono resi conto ormai da tempo che quelle che chiamiamo 'lingue' sono in realtà delle astrazioni: ciò che i parlanti usano effettivamente sono delle varietà di lingua, più o meno imparentate con gli 'standard' ufficiali e più o meno sfumate le une nelle altre. Non è solo una questione di maggiori o minori commistioni con i substrati dialettali: anche a parità di influenza dialettale, l'italiano parlato da uno stesso individuo varierà a seconda che questi si trovi in una situazione formale o informale, che parli a dei pari o a delle persone con diverso status sociale, che si esprima oralmente o per iscritto. Questa differenziazione dello "spazio linguistico" (De Mauro 1980) in dialetti e varietà non è una peculiarità italiana, ma si ritrova in ogni parte del mondo: si pensi solo alle varietà di inglese parlate da americani, in-

³ Sui rapporti tra italiano standard, substandard e dialetti nell'input degli immigrati in Italia, cfr. Banfi (1993b), Berretta (1990b), Felici (1994), Vedovelli (1990).

glesi e australiani, o a quelle dei neri e dei bianchi, o a quelle usate nei testi formali, nei fumetti, nelle conversazioni spontanee.

Allora, cosa dobbiamo considerare come input per gli apprendenti? Quando si parla di lingua d'arrivo, a quale delle tante varietà dobbiamo fare riferimento? Il problema non è solo individuare quale o quali varietà gli apprendenti sentono più frequentemente, ma anche quale o quali essi scelgono come modello da imitare. Secondo Beebe (1985, p. 404),

non dobbiamo considerare i parlanti non nativi come dei semplici riceventi passivi di input comprensibile o incomprensibile prodotto dai parlanti nativi, ma come dei partecipanti attivi nello scegliere i modelli di lingua di arrivo che preferiscono. [...] Essi non acquisiscono semplicemente una lingua, ma adottano una varietà o delle varietà di quella lingua.

Dulay, Burt e Krashen (1982) hanno tentato di fornire una serie di criteri per stabilire quali modelli di lingua verranno scelti di preferenza dagli apprendenti. Secondo questi autori, le seguenti preferenze vengono manifestate nella maggior parte dei casi: i pari vengono preferiti rispetto agli insegnanti; i pari vengono preferiti ai genitori; il proprio gruppo sociale viene preferito rispetto a un altro. Beebe (1985) conferma che queste sono effettivamente le scelte normali, non marcate, ma riporta anche, per ciascuna di esse, le eccezioni: in pratica, “quando studiamo la questione di quale input diventi intake nell’acquisizione della seconda lingua, dobbiamo studiare i sentimenti o le motivazioni che stanno dietro la preferenza o il rigetto di vari modelli della lingua di arrivo, oltre ai fattori sociali e situazionali che determinano tali preferenze” (Beebe 1985, p. 411).

Molte volte, quando si discute del ruolo dell’input nel processo di apprendimento, si tende a dimenticare questa variabilità naturale di tutti i codici linguistici. Come sot-

tolinea Vedovelli (1994b), ciò può far sì che alcune caratteristiche dell'interlingua vengano spiegate in relazione al suo essere un sistema provvisorio, di apprendimento, quando invece sono riscontrabili anche nell'input dei parlanti nativi. Ad esempio, quando si considera l'italiano realmente parlato dagli italiani e non solo quello prescritto dalle grammatiche, si nota che tratti come lo scarso uso del passivo, le frasi scisse, brevi, ellittiche, la prevalenza della coordinazione sulla subordinazione, la discontinuità tematica, non sono solo peculiari delle interlingue degli stranieri, ma si trovano anche nelle conversazioni tra parlanti nativi.

In conclusione, concepire l'input in una prospettiva sociolinguistica rende problematica una nozione monistica di lingua d'arrivo, introducendo invece nozioni come repertorio di varietà o spazio linguistico. Seguendo questa impostazione, l'acquisizione della seconda lingua, specie nelle fasi più avanzate, sarà caratterizzabile non come un percorso lineare di graduale costruzione di un sistema unico, ma come un progressivo ampliarsi dello spazio linguistico dell'apprendente, che diventa sempre più consapevole dei molti sotto-sistemi che compongono il "diasistema" (cfr. Berruto 1987) della L2 ed è in grado di padroneggiarne una quantità e una varietà sempre maggiori (Vedovelli 1990).

4.3 L'interazione

Per ragioni espositive abbiamo considerato finora l'input come se fosse un flusso a senso unico di unità linguistiche a cui gli apprendenti sono esposti. Tuttavia, nelle interazioni orali, l'input dei parlanti nativi si trova costantemente frammisto alle produzioni degli interlocutori non nativi, in un continuo scambio di turni: in questa sezione vedremo in che modo la partecipazione

alle interazioni possa contribuire allo sviluppo dell'interlingua.

Per diversi autori le conversazioni rappresentano un luogo privilegiato per l'acquisizione e lo sviluppo delle strutture linguistiche: Hatch, ad esempio, sostiene che "si apprende a conversare, a interagire verbalmente, e da queste interazioni si sviluppano delle strutture sintattiche" (1978b, p. 404). L'affermazione della Hatch è in aperto contrasto con una visione 'grammatico-centrica' dell'acquisizione delle lingue, che condiziona spesso i metodi didattici: secondo tale punto di vista, prima si apprendono le parole e le regole grammaticali, poi le si 'applica' alle conversazioni. Hatch propone di ribaltare questa prospettiva: gli apprendenti hanno innanzitutto bisogno di comunicare, e questo è ciò che fanno fin dall'inizio, con tutti i mezzi a loro disposizione, come la L1, i gesti, e le pochissime strutture della L2 che conoscono. La grammatica viene dopo, ed emerge da queste interazioni man mano che diventano più sofisticate.

Dai primi studi di Hatch sono state formulate ipotesi più precise sul modo in cui l'interazione esercita un'influenza sull'apprendimento della seconda lingua: nelle prossime pagine vedremo dapprima come la possibilità di interagire con i parlanti nativi sia importante per la comprensione dei messaggi; poi esamineremo il ruolo dell'interazione nell'acquisizione della seconda lingua.

4.3.1 Interazione e comprensione

Nella sezione precedente abbiamo visto come le modifiche dell'input possano favorire la comprensione dei parlanti non nativi; qui ci occuperemo invece di come la comprensione risulti facilitata dalla partecipazione a scambi conversazionali.

Uno dei primi studi che dimostrarono una relazione tra

interazione e comprensione fu quello di Pica, Young e Doughty (1987). I soggetti, apprendenti dell'inglese, dovevano seguire le istruzioni di parlanti nativi su come posizionare degli oggetti su uno sfondo illustrato. Una parte dei soggetti riceveva le istruzioni in inglese semplificato (frasi meno complesse dal punto di vista sintattico, ridondanti, più dettagliate); essi però non potevano interagire con i parlanti nativi, che si limitavano a leggere loro le istruzioni semplificate. L'altro gruppo di soggetti riceveva invece le istruzioni in un inglese non semplificato (lo stesso usato da due nativi per svolgere il compito), ma aveva la possibilità di interagire con lo sperimentatore, facendo domande o richiedendo conferme della propria comprensione. Al termine dell'esperimento, i soggetti che avevano avuto la possibilità di interagire ottenevano risultati nettamente migliori nella comprensione delle istruzioni rispetto a quelli esposti solamente all'input semplificato. Per spiegare il risultato, gli autori osservano che negli scambi interattivi gli apprendenti stimolavano lo sperimentatore a produrre frasi assai più ridondanti di quelle, già più ridondanti del normale, dell'input pre-modificato. Era soprattutto la ridondanza lessicale, piuttosto che la semplificazione grammaticale, a caratterizzare l'input ottenuto interattivamente e a differenziarlo da quello semplificato unilateralemente. Altri esperimenti successivi sono giunti a risultati simili: la possibilità di interagire produce un input più comprensibile rispetto a quello monologico modificato con semplificazioni decise in modo unilaterale (Ellis, Tanaka & Yamazaki 1994; Gass & Varonis 1994).

L'esperimento di Pica, Young e Doughty, però, mostra che l'input ottenuto mediante l'interazione è sì più comprensibile, ma è anche più copioso e ridondante di quello modificato unilateralemente: potrebbe allora sorgere il dubbio che sia più comprensibile semplicemente perché più abbondante, e non per qualche intrinseco

vantaggio dell'interazione. Un successivo esperimento di Pica (1991), volto a rispondere a questa domanda, si basava su un ragionamento di questo tipo: una volta assicurato che i partecipanti all'interazione ricevano un input *esattamente* tanto ridondante quanto quello ricevuto dai soggetti che restano passivi, possiamo chiederci se il fattore causale sia la possibilità di interagire o piuttosto la ridondanza dell'input in sé e per sé. I soggetti di questo nuovo esperimento venivano divisi in tre gruppi: i Negoziatori, gli Osservatori e gli Ascoltatori. I Negoziatori potevano interagire liberamente con lo sperimentatore per chiedere chiarimenti sul compito che dovevano svolgere; gli Osservatori assistevano a queste interazioni ma senza prendervi parte; gli Ascoltatori ricevevano delle istruzioni tratte da trascrizioni di ciò che diceva lo sperimentatore nelle interazioni con i Negoziatori. Insomma, tutti ascoltavano lo stesso input, ma alcuni erano corresponsabili della sua forma tramite le negoziazioni, altri lo ricevevano passivamente. I Negoziatori risultavano avere una comprensione leggermente migliore degli altri, ma non a livelli statisticamente significativi; la comprensione degli Osservatori e degli Ascoltatori era invece praticamente identica. Questi risultati sembrano quindi indicare che l'interazione ha la capacità di generare un input ottimale e che questo input è vantaggioso per la comprensione sia di chi ha partecipato all'interazione sia di chi ne è stato solo uno spettatore esterno.

Un'analisi più accurata dei dati di Pica (1991), però, mostra che per gli apprendenti meno avanzati la possibilità di partecipare in prima persona alle interazioni dà risultati significativamente migliori rispetto all'esposizione passiva all'input modificato da altri. Si può quindi concludere che la possibilità di interagire sia particolarmente utile nelle prime fasi dell'apprendimento, quando permette di avere un input 'tagliato su misura', mentre a

livelli più avanzati l'input generato mediante le interazioni è efficace sia per chi vi prende parte direttamente sia per chi vi assiste.

4.3.2 Interazione e acquisizione

Nel secondo capitolo è stato introdotta la nozione di “dispositivo di acquisizione linguistica”, proposta inizialmente da Chomsky: con ciò si intende quell’insieme di meccanismi psico-biologici di cui è dotato ogni essere umano normale che permettono di acquisire la lingua materna e le lingue seconde.

Se è indubbio che questo “organo mentale” sia indispensabile per imparare le lingue, è anche vero che un altro fattore necessario è la possibilità di interagire con altri esseri umani. Uno psicolinguista dell’età evolutiva, Jerome Bruner (1983), parla a questo proposito di un “sistema di supporto per l’acquisizione linguistica”, intendendo con ciò tutto l’insieme di interazioni grazie alle quali i bambini vengono ad acquisire la loro lingua materna. Questa nozione può essere estesa anche alla seconda lingua: anche qui ci si può interrogare sul modo in cui la possibilità di interagire con altri favorisce il processo di acquisizione, in quanto “sistema di supporto per l’acquisizione linguistica” (Ciliberti 1995; Krafft & Dau-sendschön-Gay 1994).

Nelle prossime pagine vedremo alcuni studi che hanno analizzato più in dettaglio come le interazioni possono essere responsabili dell’acquisizione della seconda lingua: dopo una rassegna di alcuni esperimenti che dimostrano come l’interazione sia utile per lo sviluppo dell’interlingua, si discuteranno i rapporti tra certi aspetti dell’interazione e l’acquisizione linguistica.

4.3.2.1 Alcune verifiche sperimentali

Gli esperimenti visti fin qui dimostrano che l'interazione comporta vantaggi a livello di *comprendione* dei soggetti. Ma esistono altri esperimenti nei quali si dimostra che l'interazione ha ricadute positive anche a lungo termine, sull'*acquisizione* di certe strutture linguistiche.

Nell'esperimento di Gass e Varonis (1994), i soggetti dovevano svolgere due prove a distanza di tempo. Nella prima, dovevano collocare degli oggetti in base a istruzioni date da parlanti nativi; nella seconda, le parti erano invertite, con i non nativi che dovevano indicare ai nativi dove posizionare gli oggetti. Nella prima prova, però, i soggetti erano divisi in due gruppi: alcuni potevano interagire con i nativi, altri ricevevano solo un input semplificato, ma monologico. Si potevano così verificare diverse ipotesi: con la prima prova si vedevano gli effetti di diverse condizioni sperimentali sulla *comprendione* dei parlanti non nativi; con la seconda prova si misuravano gli effetti di queste diverse condizioni sull'*acquisizione* della capacità di produrre frasi efficaci. Per quanto riguarda la comprensione, i risultati dell'esperimento confermano tendenze già notate in altri studi: l'input meno comprensibile era quello non semplificato e non interattivo; una comprensione equivalente e di livello intermedio veniva ottenuta da chi era esposto a input semplificato senza la possibilità di interagire e da chi riceveva input 'normale' ma poteva interagire; la massima comprensione si riscontrava in quei soggetti che avevano sia l'input semplificato che la possibilità di interagire. Sul versante dell'*acquisizione* i risultati mostrano invece l'importanza dell'interazione nello sviluppo delle abilità produttive: gli apprendenti che avevano potuto interagire nella prima prova riuscivano, nella seconda, a spiegare ai loro interlocutori nativi dove collocare gli oggetti con un'efficacia molto maggiore rispetto ai sog-

getti che nella prima prova erano stati esposti a un input non interattivo. Da questo studio si può concludere che la possibilità di interagire offre non solo delle buone opportunità per la comprensione, ma produce anche degli effetti sulle capacità di produzione; la semplificazione ‘unilaterale’, invece, pur favorendo la comprensione, non rende gli apprendenti in grado di esprimersi in seguito con particolare efficacia. Bisogna notare però che il tempo intercorso tra la prima e la seconda prova era di soli cinque minuti: non è possibile quindi affermare, a partire da questo esperimento, che l’interazione lasci delle tracce *durature* a livello di acquisizione; si può solo constatare che, a breve termine, tali tracce ci sono e sono significative.

Lo studio di Ellis, Tanaka e Yamazaki (1994) dimostra invece che gli effetti benefici dell’interazione si fanno sentire anche dopo periodi di tempo prolungati. La prima parte dell’esperimento era simile ad altri: i soggetti, apprendenti dell’inglese a livello intermedio, dovevano collocare degli oggetti su uno sfondo, seguendo istruzioni di diverso tipo. Un gruppo riceveva istruzioni non semplificate; un altro istruzioni semplificate e rallentate; il terzo riceveva le istruzioni non semplificate, ma poteva interagire con il parlante nativo, chiedendo ripetizioni, spiegazioni, conferme. Un’analisi dell’input conferma che l’input modificato interattivamente è più abbondante e ridondante di quello modificato unilateralmente, il quale a sua volta è più abbondante e ridondante di quello ‘normale’. Confermata anche la maggiore comprensibilità dell’input modificato interattivamente rispetto a quello semplificato unilateralmente, che è comunque più comprensibile di quello normale per parlanti nativi. La novità di questo studio stava in due post-test effettuati due e trenta giorni dopo il trattamento sperimentale. Nei post-test si notava che i soggetti che avevano potuto interagire ritenevano un maggior numero di parole rispetto agli altri

soggetti: il vantaggio era più chiaro dopo due giorni, mentre dopo trenta tendeva a ridursi, rimanendo tuttavia presente. Si può quindi concludere che “[questo] studio fornisce le prime prove chiare del fatto che l'accesso all'input modificato promuove l'acquisizione” (Ellis, Tanaka & Yamazaki 1994, p. 481).

Questi esperimenti paiono dunque dimostrare l'utilità dell'interazione per l'acquisizione della seconda lingua: nelle prossime pagine vedremo alcune spiegazioni che sono state avanzate per rendere conto dei benefici dell'interazione.

4.3.2.2 Interazione e *focus on form*

Un primo motivo per cui l'interazione può favorire l'acquisizione è che essa, come si è visto, favorisce la comprensione: se è vero che l'interazione favorisce la comprensione, e che un input più comprensibile favorisce l'acquisizione, allora un input modificato interattivamente sarà più comprensibile, e quindi più utile, di uno fornito in modo unilaterale (Long 1983a, 1996). Tuttavia, parlando dell'input comprensibile, si è anche detto che esso è certo necessario, ma non sufficiente: possono servire anche dati negativi che informino gli apprendenti di cosa non è possibile fare. È qui che l'interazione gioca un altro ruolo importante: la possibilità di interagire con i parlanti nativi consente agli apprendenti di mettere alla prova le proprie ipotesi interlinguistiche, ricevendo del *feedback* su di esse. Si veda questo scambio (da Banfi 1991, p. 341).

PNN: uno gennaio + mattina alza molto presto +++ c'è tanti persone + alza molto presto + c'è + non so come si chiama “diefričio”?

PN: come?

PNN: diefrio? Fuo- ah

PN: ah, il fuoco artificiale

PNN: sì, il fuoco ar- artificiale

L'apprendente cerca di rendere l'espressione *fuoco d'artificio* con *diefrio*. L'interlocutore gli segnala però un problema di comprensione, che fa sì che venga iniziato un tentativo già più in linea con la lingua d'arrivo (*fuo-*); questo è sufficiente perché il parlante nativo capisca e riformuli correttamente con le parole *il fuoco artificiale*. Così, in questo breve scambio, l'apprendente ha avuto modo di 1) rendersi conto che qualcosa non andava in una frase come quella da lui prodotta; 2) notare una discrepanza tra essa e la sua riformulazione da parte del parlante nativo.

Entrambi questi fattori sono ciò che in inglese si chiama *negative evidence*, dati negativi: questi dati negativi servono per notare la differenza tra le proprie produzioni e i modelli della lingua d'arrivo. Tale attività di confronto cognitivo ha un'importante funzione nel processo di *focus on form*, o attenzione alla forma linguistica, che viene oggi considerato un elemento fondamentale nell'acquisizione delle lingue: ne torneremo a parlare in 5.6.2.2. L'interazione favorisce il *focus on form* non solo mediante l'opportunità di confrontare le proprie produzioni con quelle corrette dei nativi, ma anche perché, nello sforzo di negoziare il significato, gli apprendenti vengono spinti a cercare attivamente di formulare delle versioni più corrette dei loro enunciati. Infatti, come si è visto in 2.5, nei sistemi interlinguistici spesso coesistono diverse forme per esprimere lo stesso significato. Può accadere che l'apprendente ne selezioni una che gli pare soddisfacente ma, notando che l'interlocutore ha dei problemi, si risolva in seguito per un'alternativa, che spesso è corretta o almeno più vicina alle norme della lingua di arrivo. Infatti, quando i nativi manifestano dei problemi

di comprensione ma non cercano di modificare loro stessi l'espressione problematica, i non nativi tentano da soli una riformulazione circa il 75% delle volte, e nove volte su dieci queste auto-modificazioni consistono in forme più vicine alle regole della lingua d'arrivo (Pica 1988). Ciò significa che, quando un apprendente commette uno o più 'errori' e il suo interlocutore gli segnala che ha dei problemi a comprendere ciò che ha detto, l'apprendente tende a riformulare la propria frase in modo più corretto. In generale, durante un'interazione il parlante non nativo è già concentrato sul significato di ciò che vuole dire, la sua attenzione è già vigile sulle possibili forme che possono esprimerlo, e può quindi trarre il massimo profitto dai segnali di incomprensione o di riformulazione dell'interlocutore nativo (Bange 1992; Long 1996).

Fino a qui abbiamo parlato di interazioni tra parlanti nativi e non nativi. Tuttavia è stato dimostrato che l'interazione porta gli apprendenti a concentrarsi sulla forma linguistica anche quando gli interlocutori sono altri parlanti non nativi, e ciò ha importanti conseguenze per tutte quelle pratiche didattiche che prevedono il lavoro di gruppo o a coppie trá studenti. Anche se, in questi casi, entrambi gli interlocutori hanno difficoltà con la seconda lingua e commettono alcuni errori, ciò non toglie che alla fine il dover negoziare il significato delle espressioni problematiche porti in genere a un avvicinamento alle norme della L2. Si veda questo esempio (da Gass & Varonis 1989a, p. 81).

Hiroko: a man is uh drinking c-coffee or tea uh the saucer of the uh uh coffee set is uh in his uh knee.

Izumi: in him knee

Hiroko: uh on his knee

Izumi: yeah

Hiroko: on his knee

Izumi: so sorry.⁴ On his knee

- H: un uomo sta bevendo un caffè o tè, il piatto del servizio da caffè è nel suo ginocchio
- I: nel lui ginocchio
- H: sul suo ginocchio
- I: sì
- H: sul suo ginocchio
- I: mi dispiace tanto. Sul suo ginocchio

All'inizio sia Hiroko che Izumi, due parlanti giapponesi, producono forme scorrette del sintagma *on his knee*: uno dice *in his knee*, l'altro *in him knee*. Ma è interessante notare che nessuno dei due rimane ancorato alla propria versione sbagliata, né a quella dell'altro: riescono ad accordarsi alla fine solo sulla versione corretta. Nel corpus analizzato da Gass e Varonis (1989a), ogni volta che un apprendente 'correggeva' scorrettamente una forma dell'altro apprendente, questi non incorporava la 'correzione' errata, ma rimaneva sulla propria, o tutt'al più forniva un'ulteriore versione; al contrario, se la correzione era nella direzione della lingua d'arrivo, essa veniva normalmente accettata (ciò avveniva in particolare se il livello degli apprendenti era medio-avanzato). Secondo le autrici, dunque, "gli apprendenti hanno l'abilità di riconoscere cosa è corretto e cosa è scorretto anche in assenza di un parlante nativo e anche quando le forme che essi stessi producono non sono conformi alle norme della lingua d'arrivo" (Gass & Varonis 1989a, p. 82; risultati simili anche in Porter 1986).

Un'altra importante differenza tra le conversazioni di apprendenti con apprendenti e quelle tra apprendenti e

⁴ Il lettore attento avrà notato questo transfer pragmatico: nel capitolo precedente (3.5.2) abbiamo visto come i giapponesi tendano a sovrautilizzare l'espressione SCUSA, MI DISPIACE per influenza della L1, in cui tale espressione veicola anche gratitudine ed è molto frequente.

parlanti nativi è la seguente: in genere, quando hanno problemi di comprensione, i parlanti non nativi si limitano a segnalarli, mentre quelli nativi cercano di fornire possibili soluzioni. Si vedano questi due esempi (da Pica et al. 1996, pp. 62 e 76).

(1)

- PNN: and tree with stick.
 PN: you mean the trees have branches?
 PNN: yes.

- PNN: e albero con bastone.
 PN: vuoi dire che gli alberi hanno dei rami?
 PNN: sì.

(2)

- PNN: the house has two maybe two stone steps
 PNN: two stone steps?
 PNN: yeah steps its a entrance

- PNN: la casa ha due forse due gradini di pietra
 PNN: due gradini di pietra?
 PNN: sì gradini è un'entrata

Nel primo caso il parlante nativo cerca di offrire un'interpretazione dell'espressione problematica *tree with stick*; nel secondo, invece, il parlante non nativo si limita a isolare l'espressione problematica, attendendo che sia l'interlocutore a riformularla in modo più chiaro. L'interazione con un non nativo, quindi, è più povera, rispetto a quella con un nativo, nel fornire alternative plausibili alle proprie frasi problematiche; tuttavia, è proprio questo aspetto a rendere le interazioni tra non nativi particolarmente utili per spingere gli apprendenti a modificare il proprio output in direzione della lingua d'arrivo. Infatti, interagendo con un parlante nativo l'apprendente si trova

spesso di fronte a soluzioni preconfezionate ai propri problemi linguistici, soluzioni che deve semplicemente ratificare con un cenno di assenso: quando l'interlocutore è non nativo, invece, è necessario che l'apprendente compia uno sforzo autonomo per cercare di rendere le proprie produzioni più comprensibili. In entrambi i casi l'interazione comporta un'attività di *focus on form*: interagendo con i nativi, viene favorita la focalizzazione sull'input corretto e sui modi in cui questo si differenzia dalle produzioni dell'apprendente; interagendo con altri non nativi, viene favorita la focalizzazione sull'output, che è ugualmente necessaria per la ristrutturazione del sistema interlinguistico (cfr. 5.6.2.3).

4.3.2.3 Dall'interazione alla sintassi: le costruzioni verticali

Oltre al ruolo dell'interazione nel favorire la comprensione e il *focus on form*, c'è un terzo senso, ancora più forte, in cui essa contribuisce allo sviluppo linguistico: secondo alcuni autori, la sintassi, la capacità di 'mettere insieme' espressioni linguistiche secondo regole ben precise, nasce e si sviluppa a partire da conversazioni in cui tali espressioni vengono 'messe insieme' turno dopo turno, per raggiungere precisi scopi comunicativi (Hatch 1978b; Sato 1988). Sarebbe troppo forte, e probabilmente scorretto, sostenere che la sintassi si sviluppa *solo* dalle interazioni; tuttavia, è necessario considerare le interazioni come una fonte importante – e, in certi casi di apprendimento spontaneo, estremamente importante – per lo sviluppo delle strutture sintattiche.

Come avviene questo passaggio dall'interazione alla sintassi? Facciamo subito un esempio. Un bambino cinese, Paul, giunto da poco negli Stati Uniti, aveva appreso tra le primissime parole il deittico *this* e molte sue interazioni avevano questa forma (da Hatch 1978b, p. 405).

Paul: *this.*

PN: *a pencil.*

Paul: *pencil. This. (+) Pencil.*

P: *questo*

PN: *una matita*

P: *matita. Questo. (+) Matita.*

Nel terzo turno Paul produce qualcosa che assomiglia a una proposizione a due termini (*This (+) pencil*). Il deittico *this* serve ad attirare l'attenzione, a stabilire che si ha qualcosa da dire; il gesto che lo accompagna seleziona l'oggetto di cui si vuole parlare. *Pencil* è una proposta di argomento, minimale finché si vuole, ma è il massimo consentito dalle scarsissime risorse lessicali di un apprendente nelle prime fasi. La struttura proto-sintattica *this-(pausa)-nome*, frequente nelle prime produzioni di Paul, secondo Hatch, “nasce dal discorso. Nasce non a causa di un qualche meccanismo di acquisizione che opera automaticamente sull'input, ma a causa del desiderio cosciente del bambino di dire qualcosa, di parlare di qualcosa” (1978b, p. 405).

Questo breve scambio, però, è interessante anche per un altro aspetto. In esso si nota come il bambino, grazie al suggerimento del parlante nativo, passa da un enunciato monolessematico a un proto-enunciato composto di due parole. È un esempio di quelle che Scollon (1979), riferendosi all'acquisizione della prima lingua, chiama “strutture verticali”. Una qualsiasi frase prodotta da un parlante competente, come quella che state leggendo ora, rappresenta una “struttura orizzontale”: i ‘pezzi’ sono tenuti insieme dalle regole della sintassi, in un tutto organico. Una struttura verticale, invece, emerge un poco alla volta dalla somma di diversi turni, che possono essere prodotti anche da parlanti diversi. Un esempio tipico di costruzione verticale è il seguente scambio tra un bambi-

no da poco esposto all'inglese e la sua insegnante (da Ellis 1985b, p. 79).

PN: I want you to tell me what you can see in the picture or what's wrong with the picture.

PNN: a /paik/ (= bike)

PN: a cycle, yes. But what's wrong?

PNN: /ret/ (= red)

PN: it's red yes. What's wrong with it?

PNN: black.

PN: black. Good. Black what?

PNN: black /tæes/ (= tires)

PN: voglio che tu mi dica cosa vedi nel disegno o cosa c'è che non va nel disegno.

PNN: una bici.

PN: una bicicletta, sì. Ma cosa c'è che non va?

PNN: rossa.

PN: sì, è rossa. Ma cosa c'è che non va?

PNN: nero.

PN: nero. Bene. Cosa nero?

PNN: ruote nero.

Fino a questo momento il bambino non aveva mai prodotto espressioni di due parole; secondo Ellis, il suo proto-enunciato *black tires* è stato aiutato dalla partecipazione a questa conversazione con l'adulto nativo.

La partecipazione alle interazioni consente agli apprendenti di andare ‘un po’ oltre’ il loro livello attuale, in quanto esse costituiscono come delle “intelaiature” che sostengono le produzioni dei parlanti non nativi. Questo ruolo delle “intelaiature” [*scaffoldings*] interazionali è stato notato, nello sviluppo infantile, da Bruner (1975) e, prima di lui, da Vygotsky (1984 [1934]), con la sua nozione di “zona di sviluppo prossimale”. Abbiamo già discusso di questa “zona” a proposito dell’input comprensibile, dicendo

che la nozione di input a livello $i + 1$ di cui parla Krashen è paragonabile alla zona di sviluppo prossimale vygotskiana. Tuttavia per Vygotsky l'essenza di tale zona non è tanto la possibilità di capire anche enunciati che non si riescono ancora a produrre, quanto il fatto che in essa l'apprendente può trarre il massimo beneficio dall'interazione con un partner più esperto: in altre parole, se una struttura linguistica è nella zona di sviluppo prossimale, essa non potrà essere prodotta dall'apprendente totalmente da solo, ma solo interagendo con qualcuno più competente.

Si vede allora come le costruzioni verticali permettano di co-costruire, insieme ai parlanti più esperti, delle frasi sempre più complesse, che un po' alla volta gli apprendenti saranno in grado di produrre autonomamente. La sintassi della L2 può essere dunque vista in parte come il risultato di una serie di scambi interattivi in cui si passa gradualmente da relazioni tra elementi linguistici puramente 'pragmatiche' a relazioni sempre più sintatticizzate.⁵

4.4 Fattori macro-sociali.

C'è un'ultima area di ricerca da menzionare in questo capitolo dedicato all'influenza dei fattori esterni all'individuo. Abbiamo visto finora come le interazioni faccia-a-faccia possano contribuire a sviluppare l'interlingua: queste interazioni sono situate a un livello *micro-sociale*; quando invece si parla di interazioni tra gruppi di persone, si ha a che fare con fenomeni *macro-sociali*, dei quali ci occuperemo in quest'ultima sezione.

⁵ Givón (1979, 1984, 1985), sostiene che un simile passaggio da un modo pragmatico di uso del linguaggio a uno sintattico rappresenta una costante in molti fenomeni di cambiamento linguistico: esso si osserverebbe infatti, oltre che nell'acquisizione della seconda lingua, nello sviluppo di pidgin e creoli, nella storia delle lingue, nell'acquisizione infantile del linguaggio (cfr. anche Giacalone Ramat 1992, Skiba & Dittmar 1992).

Uno dei modelli più noti dei rapporti tra apprendimento linguistico e relazioni sociali è il “modello dell'acculturazione” di Schumann (1978a, b; 1986). Uno degli apprendenti studiati da Schumann, Alberto, aveva arrestato il suo apprendimento dell'inglese a un livello molto elementare, simile alle lingue pidgin sviluppatesi in situazioni di forte isolamento dal gruppo di parlanti la lingua d'arrivo (cfr. 2.2.3). Secondo Schumann, la distanza sociale e psicologica di Alberto dai parlanti la lingua d'arrivo poteva essere una spiegazione della fossilizzazione del suo apprendimento. La “distanza sociale”, per Schumann, è un fenomeno che riguarda i rapporti tra apprendente e società dei parlanti la L2 ed è costituita da otto fattori: *dominanza sociale* (i rapporti di subordinazione tra un gruppo e l'altro); *tipo di integrazione* (assimilazione al gruppo che parla la lingua d'arrivo o mantenimento della propria lingua/cultura); *chiusura* (appartenere a un gruppo ‘impermeabile’ verso l'esterno); *coesione* (appartenere a un gruppo unito da forti legami sociali); *dimensione* (appartenere a un gruppo più o meno vasto); *congruenza culturale* (il grado di somiglianza tra le culture del gruppo di origine e quello dei parlanti la lingua d'arrivo); *atteggiamento* (ostile o favorevole verso il gruppo che parla la lingua d'arrivo); *progetto migratorio* (intenzione di fermarsi più o meno a lungo nel paese dove si parla la lingua d'arrivo). Secondo Schumann, questi fattori sociali – insieme ad altri fattori psicologici – contribuiscono a determinare gli esiti dell'apprendimento linguistico. Alberto, appartenendo a un gruppo sociale che non incoraggiava l'assimilazione, gli scambi, la convergenza con il gruppo dei parlanti la lingua d'arrivo, aveva appreso solo l'inglese indispensabile per soddisfare i suoi bisogni di base e non era andato oltre quel livello. Per Schumann, quindi, “[l'acquisizione della seconda lingua] è soltanto un aspetto dell'acculturazione e il grado in cui un apprendente si accultura nel gruppo della

lingua d'arrivo determinerà il livello di acquisizione della seconda lingua” (1978b, p. 34).

Un secondo modello proposto per spiegare le relazioni tra rapporti sociali e acquisizione della seconda lingua è il “modello multidimensionale” del gruppo ZISA, di cui abbiamo già parlato in 2.6.1. Si ricorderà che, mentre una dimensione del modello, quella evolutiva, è determinata da fattori cognitivi universali, l'altra, quella della variabilità, dipende da fattori socio-psicologici legati all’atteggiamento, più o meno integrativo, verso la comunità dei parlanti la L2. La dimensione evolutiva riguarda l’ordine, fisso e universale, in cui vengono apprese certe strutture linguistiche, mentre l’acquisizione di altre strutture è assai più variabile e dipende dalla dimensione psico-sociale.

La copula, ad esempio, risultava una delle strutture che presentavano maggiore variabilità negli ordini di acquisizione di diversi apprendenti: alcuni cominciavano a produrla abbastanza presto, altri invece continuavano a non fornirla anche dopo avere raggiunto livelli piuttosto avanzati. Lo stesso valeva per gli articoli e le preposizioni, forniti in misura assai variabile da apprendenti che si trovavano allo stesso livello sulla dimensione evolutiva. La spiegazione di questa variabilità avanzata dal gruppo ZISA si basava su fattori psico-sociali: alcuni apprendenti sarebbero più orientati verso il rispetto delle norme della lingua d’arrivo, mentre altri tenderebbero piuttosto a semplificarla ognqualvolta sia loro possibile, ad esempio lasciando cadere tutte quelle parole funzionali come gli articoli, le preposizioni, la copula, la cui omissione non comporta quasi mai notevoli conseguenze sul piano dell’efficacia comunicativa. L’atteggiamento normativo degli apprendenti del primo gruppo sarebbe legato al loro orientamento nei confronti della comunità dei parlanti della L2: si osservava infatti che essi tendevano ad avere maggiori rapporti con la popolazione tedesca, a usare il tedesco in casa con i figli, pensavano di fermarsi in Ger-

mania più a lungo e avevano un atteggiamento positivo verso i tedeschi. Gli apprendenti che tendevano a semplificare manifestavano caratteristiche opposte, che gli autori definiscono tipiche di un “orientamento segregativo”: pochi contatti con la popolazione tedesca, atteggiamenti negativi nei suoi confronti, scarso desiderio di integrarsi nel paese ospite.

In Italia Vedovelli ha incorporato questi fattori macrosociali in uno strumento di rilevazione linguistica e socio-linguistica noto come “Glotto-Kit per stranieri” (Vedovelli 1991a, b; Felici, Vedovelli e Villarini 1995). Anche il Glotto-Kit si basa sulla considerazione della multidimensionalità dell'apprendimento linguistico: esso include infatti sia una dimensione strettamente linguistica che una dimensione sociolinguistica, avente a che fare con parametri che contribuiscono a spiegare le probabilità di successo di un apprendente in relazione al suo grado di inserimento nella società ospite. Tra questi parametri figurano l'essere o meno sposato con figli, l'istruzione raggiunta nella prima lingua, il tipo di lavoro svolto nel paese d'origine e in quello di immigrazione, la socializzazione con i parlanti la lingua d'arrivo, il progetto migratorio, il contatto con i mass-media della società ospite, l'atteggiamento più o meno favorevole verso la lingua d'arrivo. Ad esempio, un immigrato che progetti di fermarsi in Italia solo un breve periodo avrà una motivazione ad apprendere l'italiano minore di uno che intenda fermarsi per tutta la vita, anche in relazione al fatto di avere dei figli nati e cresciuti nel paese ospite; se un immigrato ha un lavoro stabile come operaio, avrà bisogno di un certo tipo di lingua, magari molto strumentale, ma comunque necessaria per integrarsi nell'ambiente professionale; al contrario, chi è dedito ad attività lavorative saltuarie avrà bisogni essenzialmente legati alla sopravvivenza quotidiana; un ruolo importante è anche giocato dalla rete di relazioni con la società ospite: le maggiori probabilità di successo le avranno gli individui che sono

allo stesso tempo interessati alla lingua e alla cultura italiane e hanno rapporti paritari con gli italiani; se invece, per fedeltà al proprio gruppo etno-linguistico o per l'esclusione causata dai nativi, un immigrato si trova ad avere poco interesse ad apprendere l'italiano, i risultati da attendersi saranno probabilmente inferiori; infine, l'interessamento ai mass-media italiani, oltre a essere un'utile fonte di input, è anche un segno di volontà di informazione e non isolamento rispetto alla nostra società.

In seguito a numerose prove di 'taratura' del Glotto-Kit per stranieri, a ciascuno di questi parametri è stato assegnato un peso statistico, proporzionato alla capacità di influenzare l'esito globale dell'apprendimento: in questo modo l'insegnante è in grado di conoscere non solo il livello di competenza raggiunto nella seconda lingua da ogni singolo apprendente, ma anche i vari fattori socio-culturali che possono predisporlo più o meno all'apprendimento, o meglio, possono rendere certi tipi di apprendimento più facili, o più utili, di altri.

Sempre in relazione alla situazione italiana, Vedovelli (1993) fa alcune interessanti osservazioni di carattere macro-sociolinguistico sulla possibilità che le varietà di apprendimento degli immigrati possano stabilizzarsi e divenire delle lingue 'pidgin': non più semplici varietà idiosincratiche e transitorie, ma veri e propri dialetti parlati da determinati gruppi di persone. Secondo Vedovelli, perché si possa parlare di nascita di una varietà pidgin socialmente condivisa, occorre che esista una comunità di immigrati di una certa entità, con un certo grado di coesione interna e che sia soggetta a un isolamento sistematico (voluto dagli immigrati, dagli ospiti o da entrambi). Nello studio di Orletti (1988) sono stati osservati apprendenti filippini che, nonostante la permanenza anche prolungata in Italia, presentavano tratti tipicamente pidginizzati nelle loro interlingue, praticamente fossilizzate da molti anni nella varietà di base senza grandi probabi-

lità di evoluzione. Questa arretratezza dell'interlingua si collega a un sostanziale isolamento nei confronti della società italiana, accompagnato da una forte coesione interna al gruppo con scarsa permeabilità verso l'esterno. Per Orletti (1988, pp. 156-157),

La persistenza di forme pidginizzate potrebbe, quindi, essere spiegata in rapporto alla chiusura della comunità filippina, come un tentativo inconscio di mantenere le barriere fra il proprio territorio culturale e linguistico e quello delle altre comunità con cui entra a contatto. Sarebbe, in ultima analisi, un atto di identità attraverso cui il parlante comunica non la sua identificazione con un gruppo quanto la sua volontà di non identificarsi fino in fondo con la comunità ospite e con quelle degli altri immigrati.

Certo, perché si possa parlare di formazione di una nuova lingua sarebbe necessario che il pidgin divenisse una vera e propria lingua di comunità, caratterizzata da una certa stabilità e autonomia strutturale e soprattutto trasmissibile dai genitori ai figli. Questo pare piuttosto improbabile (Vedovelli 1990, 1993): in tutti i paesi europei i figli degli immigrati finiscono col parlare la lingua della società ospite e non il pidgin dei loro genitori. Tuttavia le varietà di italiano pidginizzate, soprattutto se parlate consistentemente da gruppi rilevanti di persone, meritano di essere incluse nello "spazio linguistico" (De Mauro 1980) italiano, anche se si limitano alla prima generazione di migranti.

5.

FATTORI INTERNI ALL'INDIVIDUO

5.1 Introduzione

Nel capitolo precedente abbiamo visto come l'ambiente possa condizionare l'apprendimento, attraverso la qualità e la quantità dell'input e delle interazioni. In questo capitolo vedremo invece come la costituzione biologica di un individuo, il suo carattere, il suo modo di pensare, tutti quei fattori che potremmo chiamare 'interni', influenzino il processo di acquisizione.

Sui fattori interni è stato scritto molto, sono stati condotti numerosi esperimenti e proposte diverse teorie. La nostra esposizione partirà da quella di Stephen Krashen, per varie ragioni. Innanzitutto, è sicuramente la teoria meglio conosciuta e più discussa, sia dai teorici che dagli insegnanti. Ciò non significa che sia anche la più largamente accettata: i suoi detrattori sono anzi numerosi, ma è un fatto che non ci si può occupare di seconda lingua senza almeno conoscerla. Una seconda ragione è che si tratta di una delle teorie più ampie, nel senso che cerca di dare conto di una quantità di fattori, sia interni che esterni. Infine è stata una delle prime teorie a essere formulate negli anni Settanta, dopo che quelle comportamentistiche avevano perso credito e non esisteva un quadro generale che le sostituisse: parecchi ambiti di ricerca sviluppatisi

negli anni Ottanta e ancora oggi molto battuti sono nati proprio per confermare, precisare, o smentire certe parti della teoria di Krashen.

5.2 Il modello di Krashen

Il modello proposto da Krashen consiste di cinque “ipotesi” ed è stato formulato a partire dagli anni Settanta (Krashen 1977), con elaborazioni successive (Krashen 1981a, 1982a) fino alla versione definitiva apparsa a metà degli anni Ottanta (Krashen 1985). Da allora Krashen non ha più proposto modifiche, dichiarandosi sempre fermamente convinto della validità della sua teoria quale essa è (Krashen 1994).

L’ipotesi fondamentale di Krashen è che esistano due modi essenzialmente diversi di imparare una seconda lingua: l’acquisizione (*acquisition*) e l’apprendimento (*learning*). In questo volume, che non segue questa particolare impostazione, i due termini sono usati in modo intercambiabile, come sinonimi. Nella presente sezione, però, occorrerà distinguerli, in quanto su questa distinzione si basano tutte le altre ipotesi di Krashen; come termine neutro tra i due si utilizzerà ‘imparare’.

Per Krashen si ha **acquisizione** quando si impara la lingua in modo spontaneo, inconscio, senza prestarvi attenzione: è il caso dei bambini che imparano sia la L1 che la L2 usandole, ma senza soffermarsi a considerare esplicitamente tutte le regole, che vengono “acquisite” in modo inconsapevole. La maggior parte dei parlanti nativi di una lingua, infatti, è in grado di usare le regole di tale lingua, sa riconoscere le frasi in cui esse vengono violate, ma spesso non è in grado di formularle esplicitamente.

L’apprendimento, invece, è un processo consci, esplicitamente rivolto alla forma linguistica. Ad esempio, chi ha studiato inglese a scuola ha “appreso”, in modo

esplicito, una regola che suona pressappoco così: la terza persona singolare del verbo al presente prende il suffisso -s; essendo cosciente di ciò, ogni volta che vorrà produrre una frase in inglese al presente starà attento a quale persona del verbo viene usata: se si tratta della terza singolare, si ricorderà di aggiungere una -s. Se nel produrre quella frase il livello di attenzione dovesse essere un po' abbassato (per stanchezza, per la necessità di parlare velocemente, per il bisogno di dover pensare ad altre regole simultaneamente), finirebbe col dimenticarsi la -s. Questo, secondo Krashen, sarebbe il segno che la ‘regola della -s’ è stata sì *appresa*, ma non è stata *acquisita*: una regola veramente acquisita si usa spontaneamente, senza doverci pensare. Un’affermazione di Krashen che suscita spesso delle polemiche è quella per cui le due modalità sono del tutto estranee l’una all’altra: una regola appresa non potrà diventare, gradualmente, acquisita; ciò che si impara in una modalità rimane in tale modalità per sempre..

Veniamo ora alla seconda ipotesi, strettamente collegata alla prima. Per Krashen un fattore interno particolarmente importante è il **monitor**. “Il monitor è quella parte del sistema interno dell’apprendente che pare sia responsabile dell’elaborazione linguistica consapevole. [...] Tutte le volte che si compie un’elaborazione linguistica consapevole, l’apprendente fa uso del monitor” (Dulay, Burt & Krashen 1982, trad. it. p. 99). L’uso del monitor varia a seconda del compito (ad es. conversazione spontanea o composizione scritta), dell’età (i bambini lo usano meno degli adulti), della modalità di apprendimento della L2 (spontanea o formalmente guidata), dello stile cognitivo individuale.

La terza ipotesi è detta da Krashen dell’**ordine naturale**. Essa non è altro che la sintesi dei risultati delle numerose ricerche che hanno dimostrato come le regole della L2 vengano acquisite in un ordine ben preciso: ne abbiamo parlato ampiamente nel secondo capitolo. Si noti bene: per Krashen l’ordine vale quando le regole so-

no *acquisite*, cioè imparate inconsciamente; se esse sono invece *apprese*, e applicate consapevolmente mediante il monitor, può accadere che gli apprendenti non seguano l'ordine naturale.

Anche la quarta ipotesi l'abbiamo già incontrata (4.2.2.3): si tratta dell'ipotesi dell'**input comprensibile**. Per Krashen, l'unico vero modo in cui si può far progredire l'acquisizione consiste nell'esposizione all'input comprensibile. Ricevere una grande quantità di messaggi comprensibili, anche a un livello un po' più avanzato di quello che l'apprendente raggiunge nelle sue produzioni, causa l'acquisizione (inconsapevole) di nuove strutture della L2.

La quinta ipotesi è quella del **filtro affettivo** e serve a spiegare perché apprendenti esposti a identiche quantità di input comprensibile abbiano tempi ed esiti di apprendimento marcatamente diversi. Secondo Krashen, non tutto l'input comprensibile a cui siamo esposti viene effettivamente utilizzato per far progredire l'interlingua (diventa cioè intake). Una parte di esso viene infatti come tagliata da un "filtro" che si alza e si abbassa in base a fattori affettivi quali il desiderio di integrarsi nella nuova cultura, i buoni rapporti con i parlanti della L2 e con la loro lingua in generale, la maggiore o minore ansia, autostima, sicurezza. Il filtro è più basso quando l'ansia è minima e la motivazione e l'autostima sono massime: in queste condizioni buona parte di ciò che viene udito e compreso sarà anche elaborato per produrre cambiamenti evolutivi nel sistema interlinguistico. Soggetti ansiosi, insicuri e poco motivati, benché esposti allo stesso input comprensibile, otterranno invece risultati assai più scarsi.

C'è in realtà una sesta ipotesi, non formulata esplicitamente come tale da Krashen ma fondamentale per la sua teoria. Per fare sì che l'input comprensibile e non filtrato causi l'acquisizione, ci deve essere un elaboratore delle informazioni linguistiche che trasformi queste in un sistema di regole quale è la L2. In Dulay, Burt e Krashen

(1982) si parla di un “organizzatore”, che, secondo gli autori, “è simile al chomskyano ‘dispositivo per l’apprendimento linguistico’” (*ibid.*).

Con queste ipotesi Krashen si dichiara in grado di spiegare un gran numero di fenomeni osservati nell’acquisizione delle seconde lingue. Ad esempio, i migliori risultati ottenuti dai bambini rispetto agli adulti nell’apprendimento della seconda lingua sarebbero spiegabili in base al fatto che i bambini avrebbero un filtro affettivo più basso e farebbero un minor uso del monitor. Anche il maggior successo dei metodi didattici comunicativi dipenderebbe, secondo Krashen, dal loro essere basati su un’acquisizione inconsapevole fondata sull’input comprensibile piuttosto che sull’esplicitazione e memorizzazione di regole grammaticali.

Questo legame tra la teoria di Krashen e i metodi ‘comunicativi’ è da sottolineare: il loro sviluppo è infatti praticamente contemporaneo, a partire da metà degli anni Settanta con un massimo di popolarità negli anni Ottanta. I sostenitori del metodo comunicativo trovavano in Krashen una base teorica per le proprie scelte didattiche: attenzione al contenuto piuttosto che alla forma, impiego di materiali comprensibili e stimolanti, insistenza sull’uso concreto della lingua piuttosto che sulla sua analisi. Krashen, da parte sua, poteva utilizzare i ‘successi’ del metodo comunicativo come prove a favore della sua teoria.

La teoria di Krashen è stata sottoposta a severe critiche (ad es. McLaughlin 1987). Il rimprovero più frequente ha a che fare con la sua grande generalità, che si traduce in genericità e vaghezza. Si è già visto come sia impossibile, per ammissione dello stesso Krashen, definire operativamente (cioè in modo pratico tale da consentire di condurre degli esperimenti) la nozione di input comprensibile, o *i + 1*. Lo stesso problema si pone per altri concetti come il monitor o l’acquisizione/apprendimento: quali criteri empirici possono essere utilizzati per

stabilire che quel particolare apprendente ha fatto uso del monitor, o che quella data regola è stata appresa piuttosto che acquisita? Da questo punto di vista, le cinque ipotesi di Krashen sono viziata da una pericolosa circolarità. Ad esempio, se un apprendente non segue l’“ordine naturale”, Krashen direbbe che sta usando il monitor; ma come viene definito l’ordine naturale? Come quell’ordine che si ha quando non viene usato il monitor. Il “filtro affettivo”, poi, sembra essere più una metafora che un concetto scientifico operativizzabile: come si può misurare il livello del filtro affettivo? Come si può stabilire chi, quando e quanto lo usa? Se un apprendente procede lentamente, sarà colpa del filtro affettivo alto o della scarsità di input comprensibile? Il problema principale delle ipotesi di Krashen quindi non è che esse siano false, quanto il fatto che esse non sono *falsificabili*. La scienza moderna esige che le affermazioni siano verificabili e falsificabili: un’affermazione che non può essere falsificata è un’affermazione che non può essere sottoposta a un controllo scientifico rigoroso. Ciò non significa che sia un’affermazione falsa, banale o inutile: semplicemente, come tale, non è un’affermazione scientifica.

Bisogna tener bene in mente queste considerazioni quando si valuta la teoria di Krashen. Nessuno generalmente la critica perché essa implica delle falsità, delle proposizioni smentite dai fatti: il suo problema è proprio l’essere composta da affermazioni che i fatti non possono smentire. La sua utilità può allora consistere nel fornire un quadro estremamente generale all’interno del quale porre delle domande più specifiche, quelle sì verificabili e falsificabili empiricamente; vedremo ora i diversi filoni di ricerca che hanno approfondito ciascuno dei punti fin qui enunciati. Cominceremo dall’ipotesi di un meccanismo organizzatore interno, l’*hardware* biologico di cui tutti gli esseri umani sono dotati; prenderemo poi in esame i fattori affettivi; concluderemo il capitolo con una

discussione del ruolo dell'attenzione e della conoscenza esplicita (il monitor) nell'apprendimento delle lingue.

5.3 La costituzione umana

Affinché si verifichi l'apprendimento di una seconda lingua è necessario un organismo con una certa conformazione: i gatti, i pappagalli e gli scimpanzè non imparano le seconde lingue (o almeno non come le imparano gli esseri umani). Deve esistere perciò qualcosa nella costituzione degli esseri umani che permette loro di acquisire la prima e le seconde lingue. Come si è visto in 2.6.2, Chomsky parla a questo proposito di un “meccanismo di acquisizione linguistica”, non esitando a definirlo un vero e proprio “organo del linguaggio”, innato e distinto da tutte le altre facoltà mentali. Krashen lo chiama “organizzatore”: un meccanismo di cui al momento sappiamo ben poco, una sorta di scatola nera, ma che appare comunque responsabile dell’elaborazione delle informazioni presenti nell’input per produrre un sistema linguistico. Che questo organizzatore sia il cervello è abbastanza ovvio: rimangono però moltissime domande su come funziona, come evolve con l’età, quali sono i rapporti tra apprendimenti linguistici e di altro tipo. In questa sezione cercheremo di descrivere ciò che si sa dei meccanismi neurobiologici sottostanti l’apprendimento delle lingue, iniziando dalla questione più dibattuta sui rapporti tra biologia e seconda lingua: il fattore dell’età.

5.3.1 L’età

Per affrontare l’argomento dell’età nell’acquisizione delle seconde lingue bisogna innanzitutto spendere qualche parola sui rapporti tra apprendimento della L1 e della L2. Negli anni Settanta, sotto l’influenza delle idee chomskiane

sul meccanismo innato di apprendimento e dei programmi di ricerca sugli universali, ci si rese conto di un certo numero di analogie tra l'apprendimento della lingua materna e quello della seconda lingua: si sosteneva allora che l'apprendimento linguistico, di qualunque tipo, fosse guidato da principi generali, innati e universali. Gli studi sui morfemi, ad esempio (2.3.1), avevano come scopo iniziale quello di confrontare le sequenze di apprendimento dell'inglese come L1 e come L2; i loro risultati mostrarono un certo grado di somiglianza tra i due processi, ma anche alcune differenze. In altre parti di questo libro abbiamo rilevato somiglianze tra acquisizione della L1 e della L2: si è notato, ad esempio, che l'interlingua di base somiglia per certi aspetti alle prime produzioni linguistiche dei bambini piccoli (2.2.3), o come certe strategie di discorso, quali la ripetizione o le costruzioni verticali, ricorrano in entrambi i processi di acquisizione (4.3.2.3). Sono state rilevate però anche delle differenze: gli adulti partono con tutta una complessa conoscenza del mondo, del linguaggio e della comunicazione che i bambini piccoli non hanno; inoltre gli adulti possiedono delle capacità cognitive molto più sofisticate, che rendono possibile un'analisi esplicita della seconda lingua (5.6). Si ricorderà infine anche il dibattito all'interno delle ricerche sulla Grammatica Universale sull'accessibilità o meno di questa da parte degli adulti (2.6.2): vi è chi sostiene che essa si 'atrofizza' dopo una certa età, chi afferma che rimane perfettamente accessibile, e chi parla invece di un accesso parziale, indiretto, attraverso la L1.

La questione che vorremmo discutere qui è però un'altra, cioè le somiglianze e differenze tra adulti e bambini *nell'apprendere una seconda lingua*. Per quanto riguarda le somiglianze, i primi studi sui morfemi o sull'acquisizione della negazione, o quelli sulla sintassi del progetto ZISA, indicavano che la sequenza evolutiva dei bambini e degli adulti era sostanzialmente la stessa; anche una ricerca di Harley (1986) su bambini e adolescenti che iniziavano un

programma di immersione nella L2 rispettivamente a 6 e a 14 anni mostra che, salvo alcuni dettagli, i percorsi di apprendimento di certi aspetti sintattici e morfologici sono fondamentalmente gli stessi.

Queste somiglianze però riguardano il ‘percorso’ seguito; i tempi, le modalità e gli esiti di tale percorso presentano invece notevoli differenze legate all’età. Un’osservazione comune a una gran quantità di studi è che gli adolescenti e gli adulti procedono molto più speditamente nelle prime fasi dell’apprendimento (Krashen, Long & Scarcella 1979; Long 1990; Singleton 1989); nello studio classico di Snow e Hoefnagel-Hohle (1978), ad esempio, furono seguiti durante il primo anno di acquisizione naturalistica dell’olandese tre gruppi di apprendenti, rispettivamente bambini di 8-10 anni, adolescenti di 12-15 anni e adulti: dopo tre mesi gli adulti e gli adolescenti avevano imparato molto di più dei bambini, dopo sei mesi tale differenza era leggermente inferiore, soprattutto nell’ambito della pronuncia, dove i bambini avevano già quasi raggiunto gli adulti; dopo nove mesi gli adulti e gli adolescenti conservavano ancora un certo vantaggio rispetto ai bambini nella sintassi e nella morfologia, ma esso era ulteriormente diminuito. Sembra quindi che gli apprendenti più giovani abbiano una partenza rallentata, riuscendo però poi a raggiungere nel lungo periodo quelli più maturi: tuttavia non è ancora stabilito precisamente quando avvenga il ‘sorpasso’.

Parliamo di sorpasso perché è opinione comune che chi apprende le lingue da bambino finisce col parlarle più accuratamente di chi ha iniziato l’apprendimento da adulto; questa opinione comune è sostanziata da ricerche empiriche? Si può cioè realmente parlare di un ‘periodo critico’, dopo il quale l’acquisizione delle lingue è in qualche modo più difficoltosa? Per rispondere a una simile domanda si considerino innanzitutto i casi, fortunatamente molto rari, in cui sia la *prima lingua* a dover essere appresa in età avanzata: si tratta dei cosiddetti ‘bambini selvaggi’, privati

di qualunque possibilità di interazione nel corso di tutta l'infanzia. Dai resoconti di cui disponiamo, pare emergere un quadro abbastanza coerente (Curtiss 1988; Long 1990): gli individui che vengono esposti alla lingua materna dopo i dieci anni, per quanto ricevano un input abbondante, non riescono mai a raggiungere un livello pari a quello di un parlante nativo; essi imparano un discreto repertorio lessicale, ma a livello sintattico e morfologico commettono sempre molti errori, se non evitano del tutto l'uso di funtori grammaticali o di forme sintattiche complesse. Sembrabbe dunque che gli esseri umani siano programmati per imparare a parlare in un determinato periodo della loro vita.¹

Le ricerche sulla seconda lingua, che è naturalmente possibile svolgere su molti più soggetti, presentano un quadro che conferma sostanzialmente l'esistenza di un periodo sensibile, ma non nel modo semplicistico in cui l'ipotesi veniva formulata in passato. Fino a qualche tempo fa, infatti, si era soliti sostenere che la pubertà segnasse uno spartiacque netto: prima, sarebbe stato possibile apprendere la L2 in modo perfetto, pari ai nativi; dopo, ciò sarebbe divenuto impossibile. Diversi studi hanno però mostrato che la questione è più complessa. Innanzitutto, è stata suggerita l'esistenza di diversi periodi critici (Seliger 1978): la fonologia pare essere l'area più sensibile all'età, per cui già a partire dai sei anni si assiste in molti individui a un decadimento delle potenzialità di apprendimento 'senza accento', che diventa una quasi impossibilità dopo i 12 anni; la morfologia e la sintassi paiono essere acquisibili in modo paragonabile ai nativi fino a un periodo leggermente superiore (Long 1990 suggerisce i quindici anni; ma si vedano i risultati di Johnson e Newport riportati in seguito, che dimostrano che il declino

¹ Dati analoghi provengono dalle ricerche sull'acquisizione della lingua dei sordi: i bambini sordi che, per vari motivi, non sono stati esposti a essa nei primi anni di vita e la devono apprendere più tardi, finiscono con l'avere una competenza morfosintattica piuttosto diversa da quella dei parlanti nativi (Newport 1994).

nelle capacità grammaticali inizia anche prima); il lessico, invece, può venire appreso facilmente a qualunque età.²

Un ulteriore elemento di complicazione per una nozione ingenua di periodo critico deriva dal fatto che, negli studi condotti su numeri elevati di soggetti, non emergono punti netti di frattura, corrispondenti a età determinate: si assiste piuttosto a un decadimento graduale nell'arco di parecchi anni. Si considerino i dati dello studio di Johnson e Newport (1989), uno dei più convincenti a favore dell'esistenza di un periodo sensibile. Le autrici hanno rilevato le abilità morfologiche e sintattiche di soggetti che avevano iniziato l'apprendimento dell'inglese in età variabili tra i tre e i trentanove anni: i risultati mostrano una chiara tendenza al peggioramento associata all'età di esposizione alla L2, e questo indipendentemente dal numero di anni trascorsi negli Stati Uniti (Fig. 6.1).

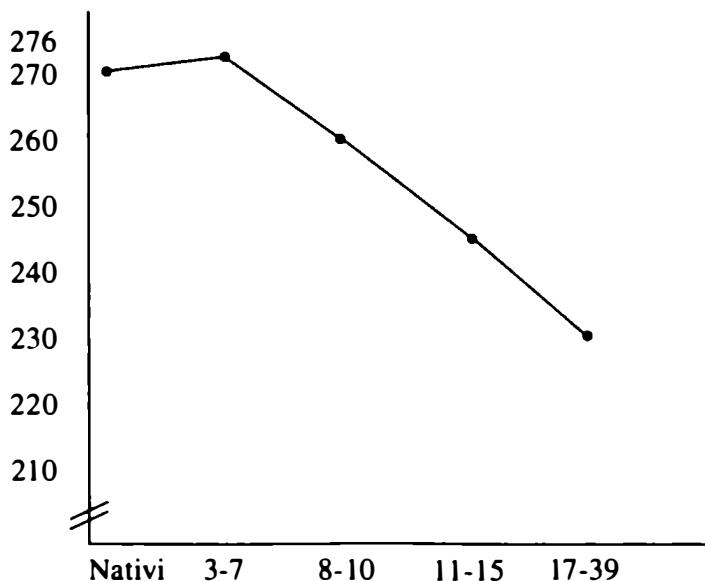


Fig. 6.1 - *Competenza linguistica di soggetti che hanno iniziato l'apprendimento dell'inglese a diverse età (da Johnson & Newport 1989).*

² Questi dati, si noti, sono coerenti non solo con quelli relativi al periodo critico nella L1, ma anche rispetto alle varietà iniziali di apprendimento (2.2.3) e

Il grafico è molto chiaro: i soggetti esposti all'inglese prima dei sette anni raggiungono in tale lingua livelli identici ai nativi; in seguito, la *media* del gruppo cala con l'aumentare dell'età di esposizione. Il cosiddetto periodo critico inizierebbe dunque ben prima della pubertà e si estenderebbe almeno per un decennio: dopo i diciassette anni pare che si raggiunga un assestamento, così che variazioni nell'età di esposizione alla L2 non avrebbero più alcun effetto; in altri termini, c'è differenza tra iniziare a parlare la seconda lingua a quattro anni o a nove, o tra iniziatarla a nove o a quindici, mentre tali differenze a livello di *potenzialità di successo* non si manifestano tra soggetti che hanno iniziato l'apprendimento a diciotto piuttosto che a venti o trenta anni.

Si saranno notate le parole in corsivo nel paragrafo precedente: abbiamo detto che la *media* dei risultati nel test linguistico e le *potenzialità di successo* calano con l'età. Ma è noto che una media non implica che tutti gli individui si comportino allo stesso modo: un altro problema spesso sollevato nelle discussioni sul periodo critico riguarda gli individui eccezionali, che si distaccano molto dalla media. È ormai accettato da tutti che le persone che acquisiscono una seconda lingua durante l'infanzia hanno maggiori probabilità, a parità di condizioni, di avvicinarsi alla competenza dei nativi: ma per parlare di vero e proprio 'periodo critico' bisognerebbe dimostrare che, dopo una certa età, alcuni aspetti della competenza linguistica non sono più in alcun modo acquisibili. Se anche un solo individuo che ha imparato la L2 in età adulta dimostrasse una competenza in tutto e per tutto pari a quella dei nativi,

all'acquisizione della prima lingua in condizioni normali: in tutti questi casi appare come certi aspetti del linguaggio quali il lessico, l'ordine fondamentale delle parole, l'organizzazione sintattica di base in costituenti, siano più "resilienti" di altri che risultano invece più "fragili", quali la morfologia, gli ausiliari o le regole sintattiche complesse sul movimento dei costituenti (cfr. Goldin-Meadow 1982; Simone 1988).

non si potrebbe più definire l'infanzia un periodo critico, ma piuttosto un periodo particolarmente sensibile o vantaggioso. La discussione su 'periodo critico vs periodo sensibile' è tuttora in corso e non è possibile trarre conclusioni definitive.³ Sono stati svolti esperimenti in cui si mettevano alla prova apprendenti adulti della seconda lingua su aree particolarmente problematiche della L2, ma i loro risultati sono contrastanti. Per quanto riguarda la competenza grammaticale, mentre i soggetti di Coppieters (1987) mostravano sottili ma significative differenze rispetto ai parlanti nativi nei giudizi di grammaticalità relativi a complesse costruzioni sintattiche del francese, alcuni di quelli studiati da Birdsong (1992) e White e Genesee (1996) in studi simili manifestavano comportamenti indistinguibili dai parlanti nativi. Anche a livello fonologico, tipicamente considerato quello più difficile da acquisire perfettamente dopo una certa età, Bongaerts e colleghi (Bongaerts, Planken & Schils 1995; Bongaerts & Palmen 1997) hanno dimostrato che persone che avevano acquisito la L2 in età adulta erano in grado di pronunciare frasi e parole che risultavano indistinguibili da quelle pronunciate dai nativi; tuttavia, Scovel (1988) e Patkowsky (1994) sostengono l'impossibilità di acquisire un uso nativo della fonologia nella seconda lingua in età avanzata: si potrebbe infatti obiettare agli studi di Bongaerts il fatto che leggere frasi o parole non è lo stesso che parlare fluentemente la seconda lingua come i nativi.

La discussione rimane aperta e, soprattutto, condizionata da seri problemi metodologici relativi alla definizione del 'parlante nativo' e della sua presunta 'competenza perfetta'. Prendiamo l'italiano: secondo Berruto "in Ita-

³ Diversi autori propongono terminologie più neutre rispetto a quella più impegnativa di 'periodo critico': Long (1990) parla di periodo, o meglio periodi, "sensibili"; altri di "limiti dovuti alla maturazione" (*maturational constraints*, Newport 1990) o "effetti legati all'età" (Birdsong 1991). Per un'approfondita discussione terminologica e concettuale si veda Bialystock (1997).

lia nessuno (se non notabili eccezioni del tutto speciali) possiede l’italiano standard come lingua materna: la varietà standard non è appresa da nessun parlante come lingua nativa, non esistono parlanti standard nativi” (1987, p. 59). Chi non è convinto di questa affermazione, provi a pensare al modo in cui l’italiano standard viene pronunciato: praticamente solo chi ha frequentato un corso di dizione può dire di parlare correttamente lo standard dal punto di vista della fonologia. A questo punto come distinguere un leggero accento non standard di una persona nata e cresciuta in Friuli da un leggero accento non standard di un norvegese che ha acquisito l’italiano dopo la pubertà? Per quanto riguarda la grammatica della lingua standard, quale viene usata nello scritto, esistono alcuni stranieri che la conoscono meglio di molti nativi: si pensi al romanziere di origine polacca Joseph Conrad che, dopo avere appreso l’inglese in età adulta, raggiunse in quella lingua una tale competenza da essere considerato uno dei più grandi scrittori della letteratura anglosassone (mantenendo però un forte accento straniero).

Al momento la conclusione più ragionevole pare essere quella di Scovel (1988): le potenzialità di apprendimento della L2 a diverse età, come molti fenomeni aventi una base biologica, si disporrebbero a formare una curva statistica ‘a campana’: la maggioranza dei soggetti di una certa età, poniamo gli adulti, raggiungerà livelli vicini alla media del gruppo (e quindi, nella media, inferiori agli apprendenti che hanno iniziato da bambini); una parte molto più esigua di essi, gli individui eccezionali, si situeranno alle estremità della curva: chi non riuscirà ad apprendere quasi nulla della L2 e chi invece vi raggiungerà livelli così avanzati da essere paragonabili a quelli dei nativi o degli apprendenti che hanno iniziato giovanissimi.

Diverse spiegazioni sono state avanzate per dare conto del fatto che i bambini procedono inizialmente in modo più lento ma ottengono nel lungo periodo risultati migliori ri-

spetto agli adulti. Una prima categoria di spiegazioni si basa su nozioni di tipo psicologico. Gli adulti si accostano alla seconda lingua con modalità almeno in parte diverse da quelle dei bambini: essi farebbero un uso molto maggiore di abilità cognitive generali, assai più sviluppate che nei bambini, come la capacità di astrarre regolarità dall'input, quella di memorizzare e progettare unità linguistiche più lunghe e complesse, e in generale tutte le "operazioni formali" di cui parla Piaget (Piaget & Inhelder 1966). Secondo Krashen (1982b), poi, gli adulti ricorrono di più al "monitor", che permette di riflettere sul linguaggio, di pianificare le proprie frasi e di correggere gli errori. Tutti questi fattori costituiscono sicuramente un grosso vantaggio nelle prime fasi dell'apprendimento; tuttavia, essi potrebbero essere alla base del fatto che gli apprendenti bambini nel lungo periodo superano ampiamente gli adulti. La posizione di Krashen è nota: per lui il linguaggio imparato e usato consapevolmente, sotto l'effetto del monitor o di altre capacità generali di ragionamento, non viene realmente "acquisito", ma è solo "appreso" e non è pertanto utilizzabile automaticamente; i bambini, invece, con il loro approccio spontaneo e inconsapevole alla L2, raggiungono alla fine un risultato analogo alla competenza dei parlanti nativi. Idee simili, anche se all'interno di diversi quadri teorici, sono state avanzate da altri ricercatori (ad es. Bley-Vroman 1989; Clahsen & Muysken 1989; Newport 1990): il ricorso a "operazioni formali" da parte degli adulti sarebbe un'arma a doppio taglio, che da un lato rende possibile una rapida acquisizione di lunghi segmenti linguistici o regole astratte, dall'altro non è equivalente al tipo di analisi spontanea, minimale, ripetitiva, che consente ai bambini di interiorizzare in modo intuitivo la grammatica della L2.

Un altro ordine di spiegazioni ha a che fare con i fattori affettivi: i bambini sarebbero più disinibiti, avrebbero un "filtro affettivo" più basso, una minore ansietà, tutti fattori che dovrebbero favorire l'acquisizione delle lin-

gue. Tuttavia, i bambini non sono tutti uguali per quanto riguarda l'ansietà, l'autostima, l'inibizione, eppure essi raggiungono tutti gli stessi livelli nella L2; inoltre questo tipo di interpretazione non spiega perché gli adulti abbiano maggiori difficoltà in certe aree del linguaggio come la morfologia e non in altre come il lessico.

La spiegazione più spesso invocata per dare conto delle differenze legate all'età ha a che fare con fattori di tipo neurobiologico: la maturazione biologica comporterebbe una minore capacità di raggiungere una competenza linguistica come quella dei nativi. Non è detto che le spiegazioni biologiche siano alternative a quelle elencate fino a qui: si può anzi immaginare che una costellazione di fattori, biologici, cognitivi e affettivi, concorra a determinare le differenze legate all'età nell'acquisizione delle lingue (Krashen 1982b). Tuttavia, un numero sempre maggiore di ricercatori si sta rivolgendo agli aspetti neurobiologici dell'acquisizione della seconda lingua, per spiegare una quantità di fenomeni che non si esauriscono con quello dell'età.

5.3.2 Neurobiologia dell'apprendimento linguistico

Come può essere descritto il cervello di un bilingue? Dove sono localizzate le diverse lingue conosciute? Cosa cambia, a livello cerebrale, dopo il periodo sensibile dell'infanzia? Esistono differenze qualitative a livello cerebrale tra bilingui e monolingui? La ricerca degli ultimi anni ha cercato di dare alcune risposte a queste domande affascinanti.⁴

⁴ Per redigere questa sezione, molto schematica in rapporto alla gran quantità di studi esistenti sulla neurobiologia del bilinguismo, ci siamo avvalsi in parte delle sintesi di Danesi (1988; 1994), Eubank & Gregg (1995), Fabbro (1996), Jacobs & Schumann (1992), Obler & Hannigan (1996), Paradis (1995a, b; 1997), Pulvermüller e Schumann (1994).

Ogni discussione sulla neurobiologia del bilinguismo deve partire da alcune nozioni sui rapporti tra cervello e linguaggio. Già dal secolo scorso si era notato che le funzioni del linguaggio sono localizzate in un'area particolare dell'emisfero sinistro. In seguito si sono precisati sempre più i confini di quest'area e sono state distinte al suo interno delle sotto-regioni, ma allo stesso tempo si è anche notato che nell'elaborazione del linguaggio entrano in gioco diverse altre strutture nervose: innanzitutto le aree subcorticali, che hanno a che fare con tutto ciò che nelle attività linguistiche è legato all'intenzionalità, all'emotività, e che servono come 'regolatori' di molte funzioni basate sui neuroni della corteccia cerebrale. Ma anche l'emisfero destro ha un ruolo importante nell'attività linguistica: esso è implicato nella produzione e comprensione di metafore, dell'ironia e in generale degli aspetti pragmatici del linguaggio, nell'uso di parole frequenti, concrete, associazibili a immagini visive e nella regolazione della prosodia; in generale, si può dire che le funzioni più automatiche e specifiche del linguaggio (articolazione dei fonemi, controllo delle regole morfosintattiche) sono localizzate nell'area specificamente dedicata al linguaggio dell'emisfero sinistro, mentre le funzioni in cui il linguaggio si fonde con altri processi cognitivi, quali la memoria, la capacità di risolvere problemi, la vista, sono più diffuse nella corteccia cerebrale e in particolare nell'emisfero destro. L'organizzazione a livello cerebrale delle strutture linguistiche, dunque, non è affatto qualcosa di semplice e, soprattutto, di 'localizzabile' in senso ingenuo, come se si potesse con uno spillo indicare un gruppo di cellule e dire 'qui c'è il participio passato', 'qui c'è il verbo *cantare*'; non è neanche corretto pensare che si possa indicare una certa area del cervello e dire 'il linguaggio è qui e solo qui': le cellule che entrano in gioco ogni volta che parliamo fanno parte di molte strutture diverse, situate in entrambi gli emisferi e in aree sia corticali che subcorticali.

Questi accenni alla neurofisiologia dell'apprendimento linguistico ci permettono di entrare nel merito di questioni più specificamente relative alla seconda lingua, prima tra tutte quella del 'periodo critico'. L'idea che il cervello si 'irrigidisca' dopo una certa età e che a ciò sia dovuta la difficoltà degli adulti a imparare le lingue straniere in modo simile ai nativi non è nuova. Le prime teorie, in particolare quella di Lenneberg (1967), ipotizzavano che l'irrigidimento del cervello dipendesse dal processo di lateralizzazione: fino alla pubertà le varie funzioni non sarebbero precisamente localizzate nei due emisferi cerebrali e questo consentirebbe un'elasticità impossibile una volta che la lateralizzazione sia stata completata. Studi successivi hanno però messo in discussione questa concezione, dimostrando da un lato che la lateralizzazione inizia ben prima della pubertà, fin dallo stato fetale, dall'altro che, come si è visto, esistono numerosi collegamenti tra le diverse aree del cervello che rendono una separazione delle diverse attività psicologiche in 'destra' e 'sinistra' troppo semplicistica.

Una spiegazione parzialmente alternativa del periodo critico è avanzata da Pulvermüller e Schumann (1994). Durante la crescita dell'organismo i neuroni vengono rivestiti di una sostanza, detta mielina, che ha il compito di rendere più veloce il passaggio dei segnali elettro-chimici. Lo sviluppo di questa sostanza, tuttavia, comporta anche una graduale perdita di plasticità dei neuroni: i neuroni mielinati, cioè, hanno più difficoltà a stabilire nuovi contatti con altri neuroni; come è noto, l'apprendimento a livello neurobiologico consiste nello stabilire nuove connessioni tra neuroni. Il processo di mielinizzazione non ha luogo simultaneamente in tutte le aree del cervello: alcune mielinizzano molto presto, anche nel primo anno di vita, altre durante l'infanzia, altre ancora restano relativamente plastiche per tutta la vita.¹ Le aree più specificamente dedicate al linguaggio, quelle che hanno a

che fare con la produzione dei fonemi e le regole grammaticali, perdono la loro plasticità attorno all'età puberale. È questo il motivo per cui, dopo quell'età, difficilmente si riesce a ottenere un controllo perfetto della fonologia e della grammatica di una seconda lingua, mentre si possono acquisire senza difficoltà molte migliaia di unità lessicali, che sono localizzate neurologicamente in reti di portata assai più vasta, comprendenti anche zone che non mielinizzano in età adulta. Questa spiegazione è anche coerente con quanto visto nella sezione precedente, cioè che non esiste un unico periodo critico per l'apprendimento del linguaggio, ma tanti: la fonologia sarebbe la prima area a perdere plasticità, seguita dalla grammatica; la semantica e la pragmatica sarebbero invece sempre in uno stato piuttosto fluido,

Queste considerazioni ci portano a un'altra questione molto discussa: come e dove sono localizzate le diverse lingue nel cervello di un poliglotta? Il modello di Pulvermüller e Schumann appena esposto porta a concludere che la L1 (o meglio, i suoi aspetti relativi alla fonologia e alla grammatica) sia localizzata verso il centro dell'area cerebrale dedicata al linguaggio: la L2, se acquisita in età adulta, non potrebbe più localizzarsi nel centro di tale area, mielinizzata quasi completamente attorno alla pubertà, ma in zone più periferiche. Paradis (1995c), però, pur concordando sul fatto che alcuni aspetti del linguaggio tendono a 'irrigidirsi' dopo una certa età, suggerisce cautela nei confronti dell'ipotesi che la grammatica della L1 e quella della L2 siano localizzate in diverse porzioni anatomiche del cervello. Secondo lui, infatti, "non esistono prove del fatto che le due lingue non siano servite da circuiti nella stessa area (macro-) anatomica (in termini di millimetri cubici)" (Paradis 1993, p. 143); in altre parole, le reti neurali che sottostanno alle due lingue "non sono necessariamente rappresentate in diverse zone anatomiche; anzi è più probabile che siano fittamente intrecciate".

ciate all'interno delle stesse aree corticali" (*ibid.*, p. 141).

Il problema della localizzazione cerebrale delle lingue è centrale nel lavoro di Paradis, che da più di vent'anni si occupa di afasie nei bilingui (Paradis 1993, 1994, 1995a, 1995b, 1997). Lo studio delle afasie ha contribuito molto alla conoscenza del cervello bilingue: infatti, l'osservazione di come le lingue sono differenzialmente colpite in seguito a danni cerebrali permette di ragionare sulla loro localizzazione e sul loro funzionamento a livello neurobiologico. Paradis accetta l'idea che diversi aspetti del linguaggio siano rappresentati in diverse aree del cervello; il modulo della grammatica, in particolare, è separato e indipendente da quello della pragmatica. Il primo è localizzato nell'emisfero sinistro, il secondo in quello destro: lesioni all'emisfero sinistro portano infatti ad afasie consistenti nell'incapacità di formare frasi ben costituite dal punto di vista grammaticale; lesioni all'emisfero destro portano invece alla perdita della capacità di interpretare le metafore, l'umorismo, la contestualizzazione del linguaggio, la prosodia. Il modulo grammaticale è separato anche da quello lessicale che, a sua volta, non è coestensivo con il sistema dei concetti: certe afasie possono impedire al paziente di produrre delle parole-contenuto, ma questi rimane in grado di utilizzare i concetti corrispondenti in attività di ragionamento non verbali. Infine, nota Paradis, la conoscenza linguistica deve essere distinta da quella metalinguistica: la prima è implicita, cioè spontanea e inconsapevole, la seconda invece è esplicita. Tale distinzione si manifesta in quelle forme di afasia che colpiscono la prima lingua più della seconda: ciò sarebbe interpretabile in base al fatto che la L1 era stata appresa implicitamente ed era localizzata nell'area del cervello preposta a questo tipo di apprendimento; quando quest'area subisce dei danni, la L2 – qualora sia stata appresa in modo esplicito, con consapevolezza metalinguistica – può avvalersi di tale tipo di conoscenza e funzio-

nare pertanto meglio della L1 (sono stati descritti casi di persone che avevano perso la lingua madre ma riuscivano a esprimersi in latino!).

Paradis, insieme ad altri autori, sistematizza e affina così l'ipotesi della lateralizzazione, troppo semplice nelle forme estreme in cui è stata tavolta proposta (la prima lingua nell'emisfero sinistro, la seconda nel destro): i due emisferi avrebbero un ruolo differenziato a seconda dello stadio di acquisizione della L2 e delle funzioni linguistiche coinvolte. Danesi così riassume la questione: "l'emisfero destro ha un ruolo fondamentale nell'acquisizione della seconda lingua, ma solo in quei compiti che gli schemi primariamente linguistici non possono affrontare" (1994, p. 216). Nelle prime fasi di apprendimento, in cui ci si affida largamente a queste conoscenze di tipo generale, non specificamente linguistiche, l'emisfero destro sarebbe fortemente chiamato in causa; in seguito il suo ruolo, pur rimanendo importante in tutte quelle funzioni del linguaggio che definiamo pragmatiche, sarebbe inferiore, in quanto la seconda lingua funzionerebbe di più grazie ai meccanismi più specificamente linguistici dell'emisfero sinistro e grazie alla conoscenza metalinguistica.⁵

Questa discussione della localizzazione delle lingue nei parlanti bilingui ci porta a trattare un ultimo argomento: esistono differenze qualitative tra il cervello dei bilingui e dei monolingui? Secondo Paradis (1997, p. 346), "non c'è alcun bisogno di postulare differenze qualitative tra le strutture e/o i meccanismi cerebrali dei bilingui e

⁵ Danesi (1994) sostiene anche che esistono diversi modi di insegnare e apprendere le lingue basati sull'uso maggiore o minore di ciascuno dei due emisferi: le modalità più "analitiche" dipenderebbero dall'emisfero sinistro, mentre quelle "esperienziali" dal destro; tuttavia, come nota lo stesso autore, gli esperimenti su cui si basa questa ipotesi sono ancora pochi (ad es. Danesi 1991) e hanno problemi metodologici, per cui "ogni tentativo di costruire modelli dell'apprendimento della seconda lingua basati sulla partecipazione dell'emisfero destro a vari stadi e di tradurre tali modelli in pratiche educative deve procedere con molta cautela e giudizio" (Danesi 1994, p. 221).

dei monolingui". Tutto ciò che fanno i bilingui lo fanno anche i monolingui, seppure in misura diversa e in occasioni diverse: passare da una lingua all'altra è analogo all'alternare registri più o meno formali della stessa lingua; fare ricorso a conoscenze pragmatiche o metalinguistiche per interpretare e produrre i messaggi è un fenomeno forse più frequente nella seconda lingua, ma non certo estraneo all'uso della lingua materna. In sintesi, "non c'è alcun bisogno di postulare un substrato neurofunzionale (finora sconosciuto e puramente ipotetico) specifico per gli individui bilingui e senza alcun corrispettivo nei cervelli monolingui" (Paradis 1995a, p. 7). Secondo Paradis, dunque, il cervello bilingue non è un cervello 'speciale', ma solo un cervello che ha sviluppato a un certo livello alcune abilità comuni a tutti gli esseri umani.

La prospettiva neurobiologica, che sta ricevendo al giorno d'oggi sempre più attenzione, dovrà essere in futuro tenuta in considerazione da chiunque intenda spiegare l'acquisizione delle lingue seconde: ciò non significa che la neurobiologia spodesterà ogni altro approccio, ma che qualunque approccio venga proposto dovrà essere compatibile con ciò che oggi sappiamo del cervello, in ultima analisi il substrato biologico di ogni apprendimento.

5.4 Fattori affettivi

Krashen, come si è visto, attribuisce una grande importanza ai fattori affettivi: essi costituirebbero un "filtro" che, alzandosi e abbassandosi, lascerebbe passare più o meno input causando così diversi livelli di intake e, conseguentemente, di apprendimento. La nozione di filtro affettivo, però, per quanto possa sembrare attraente, non è in realtà molto più di una metafora: bisogna specificare esattamente quali fattori affettivi sono in gioco,

quali sono più importanti, come è possibile misurarli in modo rigoroso. Di simili argomenti ci occuperemo in questa sezione, trattando i tre fattori affettivi che sembrano avere maggiore importanza sugli esiti dell'apprendimento: la motivazione, l'ansietà e la personalità.

5.4.1 Motivazione

Di motivazione si sente parlare spesso, specie nella scuola, ma non è sempre chiaro cosa si intenda esattamente con questo termine. Una definizione potrebbe essere la seguente: “la misura dell’impegno o sforzo che un individuo mette nell’apprendere una lingua a causa di un suo desiderio e della soddisfazione provata in tale attività” (Gardner 1985, p. 10). Quindi per parlare di motivazione occorre che ci sia un obiettivo, il desiderio di conseguirlo, uno sforzo, e un senso di soddisfazione.

Gli insegnanti sono molto interessati a conoscere le cause di questo atteggiamento motivato, anche perché desidererebbero incontrarlo nel maggior numero possibile di studenti. Si tratta in definitiva di chiedersi i ‘motivi’ per cui uno dovrebbe spendere le proprie energie nell’apprendere una seconda lingua: questi motivi sono molti e assai diversi, e le ricerche finora ne hanno indagato solo una piccola parte. Essi possono essere raggruppati in tre categorie principali: vi possono essere **motivi strumentali** (“motivazione basata sui bisogni”, Balboni 1994; ovvero “bastoni e carote”, Skehan 1989): ad esempio, se si impara bene la L2 si otterranno buoni voti, lodi, successo sul lavoro; se non la si impara si otterranno bocciature, rimproveri, insuccessi; vi sono poi dei **motivi integrativi**: si apprende la seconda lingua per potersi meglio integrare nella comunità dei suoi parlanti, per assimilare meglio la loro cultura; i **motivi intrinseci** (“motivazione basata sul piacere”, Balboni 1994) sono determinati essen-

zialmente dal tipo di situazioni in cui si verifica l'apprendimento: certi libri, certi modi di fare lezione, certi insegnanti, possono essere più motivanti di altri.

a) *Motivazione strumentale*

- *Motivazione strumentale di lungo periodo.* Nel mondo sono numerose le persone che devono imparare una lingua straniera per poter lavorare, per migliorare la propria posizione sociale e lavorativa, per conseguire un titolo di studio; simili obiettivi saranno raggiunti tipicamente solo dopo un periodo di tempo abbastanza prolungato.
- *Motivazione strumentale di breve periodo.* Questa forma di motivazione viene anche spesso detta *motivazione estrinseca*. È tipica delle situazioni di apprendimento scolastico, in cui un apprendente può essere motivato a impegnarsi nella seconda lingua per superare un test, per ottenere un buon voto, insomma per conseguire una ricompensa, o per evitare un insuccesso, immediati; si differenzia pertanto dal tipo precedente perché gli obiettivi che ci si propone sono raggiungibili in un breve arco di tempo.

b) *Motivazione integrativa*

- *Motivazione integrativa specifica.* Un buon motivo per apprendere la L2 può essere costituito dal desiderio di integrarsi nella comunità dei suoi parlanti, di socializzare con loro, di condividere il più possibile la loro cultura: si tratta di una nozione chiaramente rilevante in situazioni di contatto migratorio o di bilinguismo sociale (come nel Quebec canadese), ma può essere applicata anche in contesti di lingua straniera in cui gli

apprendenti provano un forte senso di attrazione e ammirazione verso la cultura e la società dove viene usata la L2.

- *Motivazione integrativa generale.* Conoscendo certe lingue, in particolare al giorno d'oggi l'inglese, si può comunicare non solo con i loro parlanti nativi, ma anche con molti altri stranieri: la motivazione per l'apprendimento, dunque, potrà anche essere legata a un generale desiderio di aprirsi al mondo, di viaggiare, di conoscere persone di altre nazionalità, indipendentemente dal popolo specifico che parla la 'lingua franca' necessaria per fare ciò.

c) *Motivazione intrinseca*

- *Motivazione intrinseca generale.* Alcuni individui possono provare un interesse in generale per le lingue e il loro apprendimento.
- *Motivazione intrinseca legata ai testi della L2.* I testi attraverso i quali la seconda lingua viene appresa possono essere più o meno motivanti; con 'testi' non si intendono solamente quelli scritti, ma anche quelli orali, come le parole pronunciate dall'insegnante, da altri studenti o dai parlanti della L2 con i quali si interagisce.
- *Motivazione intrinseca legata alla situazione di apprendimento.* Certe situazioni di apprendimento possono indurre un maggiore o minore livello motivazionale: la motivazione sarà presumibilmente diversa in classi – o, più in generale, in situazioni – in cui si percepisce un'aria di serenità, collaborazione, stima reciproca o, viceversa, di tensione, competizione, risentimento.

Ciascuno di questi fattori contribuisce al livello motivazionale complessivo di un apprendente: il concetto di 'motivazione' è dunque meglio esprimibile come insieme

di motivazioni che possono incidere in misura maggiore o minore. Un apprendente che abbia molti validi motivi per imparare la L2 sarà nel complesso più motivato di uno che ne abbia pochi e deboli.

Che rapporto esiste tra motivazione e risultati dell'apprendimento? Secondo il senso comune gli apprendenti più motivati conseguono anche i migliori risultati. Le ragioni di questo maggiore successo risiederebbero nel fatto che, come si è detto, la motivazione si manifesta come un impegno, un desiderio di apprendere: un maggiore impegno e un forte desiderio di apprendere portano ad avere maggiori livelli di attenzione all'input, un maggior numero di tentativi di formulare ipotesi sulla L2, l'uso di una molteplicità di strategie di apprendimento. Tutti questi fattori, come si vedrà meglio in seguito (5.6.2), hanno un ruolo positivo nel processo di apprendimento. Le correlazioni tra livello motivazionale e successo nella seconda lingua sono state confermate anche da numerose ricerche empiriche: Gardner e MacIntyre concludono che "tutti questi studi hanno dimostrato che la motivazione o qualche aspetto degli atteggiamenti linguistici sono correlati in modo significativo con il successo nella seconda lingua" (1993, p. 3).

Tuttavia, una simile affermazione solleva un problema: la motivazione è la causa o l'effetto del successo? In altre parole, è il mio amore per la lingua inglese a farmi prendere dei bei voti o sono i bei voti a rendermi amabile la lingua inglese? Studi puramente correlazionali, in cui si mostra una semplice co-occorrenza di successo e motivazione, non sono in grado di rispondere a tali domande. Occorrono studi longitudinali in cui si possa osservare se la stessa popolazione di soggetti varia il proprio livello di motivazione in seguito ai buoni risultati ottenuti. Gli studi in tale senso sono pochi. Gardner (1985) ha condotto un'analisi pseudo-longitudinale dei suoi dati: ha confrontato studenti del primo e secondo anno, differenziando tra quelli con voti mi-

gliori e quelli con voti peggiori. Se fosse vera l'ipotesi per cui il successo causa la motivazione, gli studenti del secondo anno con i voti migliori dovrebbero avere i livelli di motivazione più alti: ciò però non si verifica. Allo stesso modo, visto che l'attitudine linguistica ha una forte capacità di predire il successo (cfr. 5.5.1), ci si dovrebbe attendere che gli studenti con una buona attitudine verso le lingue abbiano anche alti livelli di motivazione, ma anche questo sembra non essere vero. Per Gardner, dunque, la motivazione è la *causa*, non l'effetto del successo. D'altra parte, altri studi, a carattere autenticamente longitudinale, hanno mostrato che l'andamento del profilo motivazionale nel tempo varia in funzione dei risultati ottenuti nella seconda lingua (Berwick & Ross 1989; Hermann 1980; Samimy & Tabuse 1992). Si può allora forse concludere che la relazione tra motivazione e successo nell'apprendimento della L2 non è unilateralmente in una direzione o nell'altra, ma è di tipo circolare. Si può instaurare un circolo virtuoso, in cui uno studente inizialmente motivato ottiene dei buoni risultati, i quali contribuiscono a mantere o a far crescere la motivazione; oppure un circolo vizioso, in cui un basso livello iniziale di motivazione porta a risultati deludenti, che contribuiscono a diminuire ulteriormente la motivazione.

I primi studi sulla motivazione linguistica (Gardner & Lambert 1959, 1972) furono eseguiti in Canada, dove l'apprendimento e l'uso della seconda lingua hanno forti ripercussioni sul piano sociale. È nell'ambito di questi primi lavori che venne formulata la distinzione tra motivazione strumentale e integrativa, rilevando che gli apprendenti con motivazione integrativa tendevano a ottenere maggiori successi di quelli caratterizzati da una motivazione puramente strumentale.

La distinzione tra motivazione integrativa e strumentale è stata in seguito talvolta esasperata, generando l'impressione che la motivazione integrativa e quella strumentale siano opposte e mutualmente esclusive, op-

pure che la motivazione integrativa sia in sé ‘migliore’ rispetto a quella strumentale. Si tratta però di fraintendimenti: già nel lavoro classico del 1972, Gardner e Lambert avevano osservato che in alcuni contesti, come ad esempio l'apprendimento dell'inglese da parte dei filippini, la motivazione strumentale giocava un ruolo importante, pari a quello della motivazione integrativa in Canada. Studi successivi hanno confermato questa osservazione: gli orientamenti motivazionali degli apprendenti variano da contesto a contesto; la dicotomia integrativo-strumentale può servire tutt'al più come schema di massima, ma risulta essere composta da sotto-fattori più specifici e variabili nelle diverse situazioni (Clément, Dörnyei & Noels 1994; Dörnyei 1990). La conclusione di Gardner e MacIntyre (1993, p. 4) è quindi che

la vecchia caratterizzazione della motivazione in termini di orientamento integrativo vs strumentale è troppo statica e restrittiva. Molti studi [...] hanno dimostrato che il successo nella seconda lingua è facilitato tanto da un atteggiamento (o motivazione) strumentale quanto da un atteggiamento integrativo [...] o da altri attributi motivazionali.

I motivi strumentali e integrativi, dunque, non sono opposti, ma complementari: non si escludono a vicenda, ma possono sommarsi. Dörnyei (1990) ha infatti osservato che tra gli studenti ungheresi, che hanno pochissime possibilità di ‘integrarsi’ con dei parlanti anglofoni nativi, la motivazione strumentale a studiare l'inglese è, come prevedibile, molto forte; tuttavia, gli studenti che ottengono i migliori risultati sommano a questa motivazione anche quella integrativa di voler conoscere meglio la cultura e le persone del mondo anglosassone.

Che dire dei motivi intrinseci? Sono quelli, in definitiva, che più interessano agli insegnanti, i quali hanno poche possibilità di cambiare gli atteggiamenti xenofili o strumentali dei propri studenti, mentre possono più agevol-

mente far leva su fattori motivazionali quali il libro di testo, il formato della lezione, i contenuti trattati. Su questi fattori, però, la ricerca svolta fino a oggi è molto limitata: l'ambito degli studi sulla motivazione nella seconda lingua è stato dominato quasi esclusivamente dal paradigma psico-sociale, mentre altri aspetti della motivazione sono stati completamente trascurati. Gardner e colleghi (Gardner & Tremblay 1994; Tremblay & Gardner 1995) sono consapevoli di questo limite e hanno svolto alcune ricerche preliminari che includono nel profilo motivazionale globale anche altri fattori oltre agli atteggiamenti psico-sociali. I loro risultati, uniti alle considerazioni di altri autori basate sulle ricerche psicologiche sulla motivazione ad apprendere in generale, consentono di compiere alcune osservazioni che ampliano il concetto di motivazione nella seconda lingua.⁶

Un primo criterio per valutare se uno stimolo è più o meno motivante è la rilevanza personale per il soggetto, l'essere in relazione con i suoi bisogni e problemi; ugualmente importante è il livello di novità e complessità, che non dovrà essere troppo basso per non causare calo dell'attenzione e noia, ma nemmeno troppo alto, perché ciò comporterebbe ansia e frustrazione.

Un'altra area studiata dagli psicologi dell'apprendimento riguarda i rapporti tra motivazione intrinseca ed estrinseca: se è vero che entrambe contribuiscono ad aumentare il livello di attenzione, è anche vero che quella intrinseca produce i migliori risultati e ha maggiori garanzie di stabilità, in quanto dipende dal soggetto stesso e non dall'esclusiva presenza di ricompense esterne. Un ricorso eccessivo alla motivazione estrinseca, inoltre, può avere effetti negativi. In primo luogo, se l'obiettivo di un individuo è di ottenere dei giudizi positivi, questi, prima di esibire un'abilità che

⁶ Nella redazione dei paragrafi seguenti ci siamo basati in particolare su Balboni (1994), Crookes & Schmidt (1991), Dickinson (1995), Williams & Burden (1997).

sta acquisendo, attenderà di aver raggiunto un buon livello di competenza: metterebbe cioè in atto delle strategie di elusione, che portano a evitare certe strutture linguistiche fino a che non ci si senta ben sicuri del loro uso, ma che non aiutano l'interlingua a progredire (3.3). Un altro inconveniente della motivazione estrinseca è che essa tende a far diminuire quella intrinseca: un esperimento classico di Lepper, Greene e Nisbett (1973), replicato in seguito molte volte, consisteva nel fornire a dei bambini una ricompensa per svolgere attività di disegno per cui essi erano già intrinsecamente motivati; in seguito, i bambini mostravano un minore interesse per le stesse attività quando non erano accompagnate dalla ricompensa.

L'ultimo ambito di studi psicologici rilevanti per il concetto di motivazione riguarda il livello di autonomia del soggetto: gli individui autonomi sarebbero anche dei buoni apprendenti di lingue, in quanto sanno farsi carico in modo indipendente, attivo e responsabile del proprio apprendimento. Questa autonomia è il prodotto di diversi fattori: viene aumentata dalla motivazione intrinseca, mentre la dipendenza da ricompense esterne la riduce. Essa dipende inoltre dallo "stile attribuzionale": i soggetti che tendono ad attribuire quanto accade loro a cause dipendenti da se stessi hanno più potenzialità di cambiamento autonomo di quelli che vedono la loro condizione in balia di forze esterne; infine, l'autonomia si accompagna alla consapevolezza dei propri bisogni e al sapersi porre degli obiettivi precisi e realizzabili.

Come si vede, la motivazione è una nozione complessa, determinata da una grande quantità di fattori: nessuno di essi può essere detto indispensabile, ma pare chiaro che una somma di più fattori motivazionali contribuisce significativamente all'acquisizione della seconda lingua. La ricerca sulla motivazione ha avuto il merito di isolare molte delle sue cause e dimostrarne l'importanza nel costituire il profilo motivazionale globale; è stato inoltre dimostrato co-

me questo sia un indice significativo nel predire il successo nella seconda lingua. Le direzioni per la ricerca futura consisteranno nell'ampliare ulteriormente il numero delle variabili e nel verificare come i profili motivazionali varino in diversi contesti socio-culturali ed educativi.

5.4.2 Ansietà

Molte persone che hanno appreso una lingua straniera si saranno sentite prima o poi in uno stato di ansia dovendo comunicare, magari davanti all'insegnante e a tutta la classe, mediante un codice semi-sconosciuto, nel quale ci si sente impacciati e inadeguati. Il lavoro dei ricercatori si è concentrato su due obiettivi: da un lato, definire meglio questo generico senso di ansia e imbarazzo e analizzarlo in componenti più specifiche; dall'altro, verificare che impatto possa avere sull'apprendimento delle lingue.

Il concetto generale di ansietà può essere analizzato in almeno tre componenti (Young 1990). L'**apprensione comunicativa** è legata al dovere comunicare in generale, all'interagire faccia a faccia con altri; l'**ansietà sociale**, invece, dipende dall'essere osservati e giudicati da altri in una situazione sociale; l'**autostima**, infine, non è parte dell'ansietà vera e propria, ma contribuisce a determinarne il livello: persone con una scarsa stima di sé tenderanno a essere più ansiose di altre persone più sicure. In seguito alla somministrazione di un questionario molto dettagliato a un gran numero di studenti, Young è giunta a determinare i fattori che nella classe di lingue causano maggiore ansietà.⁷ Questa è innanzitutto legata

⁷ I risultati di Young (1990) sulle principali fonti di ansietà nella classe di lingue sono in accordo con quelli di altri lavori che hanno utilizzato questionari (Horwitz, Horwitz & Cope 1986) oltre che con ricerche basate su diari tenuti dagli apprendenti (Bailey 1983, Schumann & Schumann 1977).

all'espressione orale, mentre è assai minore nelle attività di lettura e scrittura: ciò è probabilmente dovuto al fatto che nella comunicazione orale non si ha tempo per pianificare, si deve rispondere immediatamente (gli insegnanti sono in genere molto impazienti di ricevere una risposta, e ciò è una delle principali cause dell'ansia degli studenti; Tsui 1996) e infine c'è anche la difficoltà aggiuntiva della pronuncia, che provoca imbarazzo in molti studenti. Tra le attività orali le più ansiogene sono quelle che si svolgono in presenza di tutta la classe, come fare una relazione, un *role play*, o rispondere a una domanda dell'insegnante, mentre il lavoro a coppie e a piccoli gruppi causa meno ansia. Il fattore principale che genera ansia nella classe di lingue sarebbe quindi l'ansietà sociale, più che quella comunicativa: infatti, una delle attività non orali più ansiogene consiste nello scrivere il proprio lavoro alla lavagna. Un altro risultato interessante è che la maggior parte degli studenti intervistati (iscritti alla scuola superiore o ai primi anni di università) sostiene che si sentirebbe a disagio se l'insegnante non correggesse mai i loro errori.

Un'altra distinzione che viene fatta di solito è quella tra ansietà come tratto generale del carattere di una persona e l'ansietà legata a particolari situazioni o compiti da svolgere: pare che l'ansietà provata nel parlare le lingue straniere non sia significativamente legata a forme più generali di ansietà. In altri termini, è possibile che persone in genere molto ansiose si sentano a proprio agio comunicando nella L2 e, viceversa, che questa situazione causi molta ansia a persone che normalmente sono piuttosto sicure di sé (MacIntyre & Gardner 1991b).

Passiamo ora alla questione dei rapporti tra ansietà e competenza nella seconda lingua. Alcuni sostengono che l'ansietà è un fattore negativo, che si correla di solito con scarsi risultati e scarsa partecipazione alle attività in classe (Ely 1986; Horwitz et al. 1986; MacIntyre & Gardner

1991b). Questa correlazione, però, non è mai molto netta ed esistono anche studi in cui si dimostra il contrario, cioè che studenti con un livello di ansietà più alto ottengono risultati migliori di altri meno ansiosi (Chastain 1975; Kleinmann 1977; Scovel 1978). È stata allora suggerita l'esistenza di due tipi di ansietà, una facilitativa e una inibitoria: la prima consisterebbe in un lieve stato di eccitazione legato all'impegno e al desiderio di non sbagliare; si tratta di un atteggiamento non molto diverso da quello di uno studente impegnato e motivato. Quando il livello di ansietà è invece molto alto, si possono avere risultati inibitori: evitamento del rischio, mancato coinvolgimento nelle attività, stress, che comportano tutti conseguenze negative sull'acquisizione.

Il livello di ansietà può cambiare nel corso del tempo? In linea di massima sì. MacIntyre e Gardner (1993), dopo una rassegna dei principali studi, giungono alla conclusione che l'ansietà degli apprendenti tende a diminuire man mano che diventano più abili nella seconda lingua. Oltre a questa correlazione con la conoscenza generale della lingua, i due autori notano anche che l'ansietà è uno stato che tende ad aumentare in seguito a esperienze negative. Si avrebbe anche in questo caso un rapporto circolare tra ansietà e successo nell'apprendimento: un livello di ansietà basso può portare a buoni risultati, i quali contribuiranno ad abbassare ulteriormente l'ansia dell'apprendente in un circolo virtuoso; viceversa, risultati scadenti possono indurre stati di ansietà crescente, il che ostacolerà il conseguimento di risultati migliori.

5.4.3 Personalità

Sono stati svolti vari studi che hanno considerato diversi fattori affettivi raggruppabili sotto l'etichetta gene-

rica della “personalità” dell’apprendente. Riportiamo qui solo alcune delle dimensioni più studiate.

Autostima e sicurezza di sé. L’autostima e la sicurezza di sé possono essere considerate l’opposto dell’ansietà; alcuni studi hanno mostrato che livelli maggiori di autostima sono correlati a buoni risultati nella seconda lingua (Clément 1980; Clément, Dörnyei & Noels 1994; Ehrman & Oxford 1995).

Inibizione. Guiora e colleghi (Guiora et al. 1972, 1980) hanno proposto una teoria quasi psicoanalitica dell’apprendimento della seconda lingua. Essi postulano l’esistenza di un “io linguistico”, formatosi durante l’infanzia e costituito da tutte le esperienze legate alla L1. Apprendere una seconda lingua significa in qualche modo violare i confini di questo io linguistico e le persone possono essere più o meno “inibite” nei confronti della seconda lingua a seconda della maggiore o minore “permeabilità” del loro io linguistico. La cosa interessante è l’approccio sperimentale seguito per dimostrare la validità del modello. Gli esperimenti consistevano nel somministrare ai soggetti piccole quantità di alcool o di valium, chiedendo poi loro di pronunciare delle sillabe in una lingua straniera sconosciuta come il tailandese. Mentre il valium pareva non avere alcun effetto, l’alcool portava i soggetti a una migliore pronuncia. Guiora e colleghi spiegano questi curiosi risultati nei termini della loro teoria: l’alcool indurrebbe una minore inibizione nei confronti della lingua straniera, rendendo più permeabile l’io linguistico.

Introversione/estroversione. Un’opinione diffusa è che le persone estroverse siano più portate per le lingue: un estroverso dovrebbe essere più capace di trovare contatti con i parlanti della seconda lingua, parteciperebbe a più conversazioni e quindi a maggiori attività di negoziazione del significato, sarebbe più disposto a rischiare nel formulare ipotesi interlinguistiche e metterle alla prova nell’integrazione. D’altra parte, la maggior parte degli studi di psico-

logia dell'educazione che si sono occupati dell'argomento hanno trovato che gli introversi tendono ad avere migliori risultati nelle materie scolastiche in generale (rimane da stabilire se sia la scuola a favorire e premiare gli introversi o se questi siano in effetti più portati a impegnarsi nello studio). In questo ambito poi si pone, ancora una volta ma in modo particolarmente acuto, il problema di valutare la competenza linguistica: è ad esempio plausibile che gli estroversi riescano bene nelle attività orali, che richiedono spigliatezza, mentre gli introversi abbiano più successo nei compiti scritti che richiedono analisi e concentrazione. Tutte le principali rassegne sull'argomento (Carrell, Prince & Astika 1996; Larsen-Freeman & Long 1991; Skehan 1989; Strong 1983) concludono che non è stata ancora trovata alcuna associazione consistente tra un tipo di personalità e le capacità nella seconda lingua: l'ipotesi che l'estroversione favorisca l'apprendimento della L2, specialmente nei suoi aspetti orali e comunicativi, rimane dunque tutt'al più suggestiva, ma non empiricamente verificata.

5.5 Attitudine e stile cognitivo

La motivazione, l'ansietà e la personalità sono tra i fattori affettivi più spesso invocati per spiegare le differenze anche notevoli che si riscontrano nelle modalità, nei tempi e negli esiti dell'acquisizione della seconda lingua da parte di diversi apprendenti. Per spiegare queste differenze vengono però frequentemente menzionati anche altri fattori: i più discussi sono l'attitudine e lo stile cognitivo.

5.5.1 Attitudine

Capita spesso di udire frasi come 'Laura è davvero portata per le lingue straniere; io invece sono negato'.

Dietro queste frasi c'è l'idea di una maggiore o minore predisposizione, o attitudine, da parte di diversi individui verso l'apprendimento linguistico.

Carroll e Sapon (1959) hanno proposto un test che rimane ancora oggi uno standard per la rilevazione dell'attitudine linguistica: il *Modern Language Aptitude Test*, o MLAT. Pochi anni dopo Pimsleur (1966) proponeva il suo *Language Attitude Battery*, o LAB. A partire dagli anni Settanta, però, e fino alla metà degli anni Ottanta, le ricerche sull'attitudine linguistica sono state scarsissime: il clima intellettuale di quegli anni, infatti, era propenso a ricercare ciò che vi era di universale, di invariabile, e l'idea che gli apprendenti potessero differire gli uni dagli altri per un tratto così fondamentale come l'attitudine era considerata quantomeno imbarazzante. Oggi, grazie al lavoro di Skehan, di Gardner e dello stesso Carroll, si può dire che il concetto di attitudine sia ritenuto in generale interessante e rispettabile, anche se le ricerche rimangono sempre piuttosto scarse.

Una prima importante caratteristica del MLAT è quella di dividere la nozione globale di attitudine in quattro sotto-componenti più specifiche: a) abilità di discriminazione fonologica; b) sensibilità grammaticale; c) abilità di apprendimento linguistico induttivo; d) memoria associativa. Il punto a) riguarda la capacità di identificare e codificare dei suoni nella lingua straniera in modo tale da poterli richiamare quando necessario. I punti b) e c) sono molto simili, tanto che c'è chi propone di unificarli in un'unica "abilità di analisi linguistica" (Skehan 1989): si tratta della capacità di scoprire relazioni grammaticali tra parole, o la funzione di certi morfemi grammaticali all'interno delle frasi. Il punto d) riguarda invece la capacità di memorizzare strutture linguistiche nuove, ed è particolarmente rilevante per l'acquisizione del lessico. Il MLAT consiste in una serie di prove – ad esempio imparare il sistema dei numerali in kurdo, o alcune parole di quella lin-

gua, oppure identificare la funzione grammaticale di certe parole nella propria L1 – volte a verificare ciascuna delle varie componenti dell'attitudine linguistica.

Sono stati proposti anche altri test per la rilevazione dell'attitudine (ad es. Esser & Kossling 1986; Parry & Child 1990; Petersen & Al-Haik 1976; da segnalare anche una versione del MLAT per i bambini della scuola elementare, Carroll & Sapon 1967). Una domanda legittima è: questi test sull'attitudine funzionano? Sono cioè in grado di prevedere quali apprendenti otterranno migliori risultati nella seconda lingua? Numerosi studi hanno mostrato correlazioni statisticamente molto alte tra attitudine linguistica e vari indicatori di successo come i voti conseguiti a scuola, il giudizio degli insegnanti, i risultati in test obiettivi di valutazione linguistica (Carroll 1981, 1990; Ehrman & Oxford 1995; Esser & Kossling 1986; Horwitz 1987; Parry & Child 1990). In una rassegna degli studi sulle differenze individuali nell'apprendimento linguistico, Gardner e MacIntyre concludono addirittura che “la ricerca ha mostrato che nel lungo periodo l'attitudine linguistica è probabilmente il miglior elemento predittivo del successo nella seconda lingua” (1992, p. 215).

Nel valutare questi risultati non si dimentichi che l'attitudine in tutti questi studi viene definita operativamente come ‘ciò che è misurato nei test attitudinali’: applicare i test e correlare i risultati con il successo nella L2 significa trattare questi strumenti come delle ‘scatole nere’, che funzionano ma non si sa bene come e perché. Per cercare di analizzare meglio il funzionamento di queste scatole nere un primo ambito da chiarire è quello dei rapporti tra attitudine linguistica e intelligenza generale. Si potrebbe infatti sostenere che le persone che ottengono i punteggi più alti nei test di attitudine linguistica sono semplicemente persone più intelligenti, in grado di discriminare in modo appropriato tra stimoli diversi e scoprire le regole che li

collegano. Naturalmente, l'intelligenza, come e più dell'attitudine, non è qualcosa che si incontra in natura, ma è un costrutto teorico che emerge da degli strumenti di rilevazione: come si è soliti dire, 'l'intelligenza è ciò che viene misurato nei test di intelligenza'. Sta di fatto che i test di intelligenza sono simili in certi aspetti a quelli di attitudine linguistica, ma non sono affatto identici, e lo stesso può dirsi dei loro risultati: essi hanno un certo grado di correlazione con i risultati dei test attitudinali, ma non coincidono con essi. Generalizzando (i test di intelligenza sono numerosi e piuttosto diversi tra loro), pare che le abilità rilevate nei test di attitudine linguistica che presentano maggiori correlazioni con quelle rilevate nei test di intelligenza siano quelle di analisi e induzione di regole; abilità come la capacità di discriminazione fonologica e la memorizzazione di parole sembrano invece essere indipendenti dalle misure di intelligenza generale (Skehan 1989, 1990; Sasaki 1993a, b). L'apprendimento e l'uso di una seconda lingua costituiscono un compito cognitivo complesso, che si basa in parte su abilità specificamente linguistiche, in parte su abilità di carattere più generale: entrambe sono necessarie per acquisire una seconda lingua in tutti i suoi aspetti, lessicali, grammaticali, pragmatici (Bachman 1990). Il carattere "ibrido" dei test di attitudine linguistica, che misurano sia le abilità cognitive generali che quelle più specificamente verbali, può rappresentare una debolezza dal punto di vista teorico a causa della difficoltà di isolare i diversi fattori, ma costituisce anche la loro forza dal punto di vista pratico e spiega la loro buona capacità di prevedere il successo nella L2.⁸

⁸ Questa relativa indipendenza tra intelligenza generale e (certi aspetti dell') apprendimento linguistico pare confermata dalle osservazioni di Smith e Tsimpli (1995) su un apprendente, chiamato Christopher, del tutto particolare. Si tratta di un soggetto che, secondo molti parametri misurati nei test di intelligenza, risulta decisamente subnormale. Egli tuttavia mostra un grande interesse per le lingue straniere e ne conosce (con livelli di competenza variabili, ma

A partire da queste riflessioni si è anche molto discusso su quali abilità linguistiche vengano meglio predette dai test attitudinali. Diversi autori, infatti, hanno osservato che tali test sono abbastanza simili alle verifiche scolastiche formali, per cui è possibile che essi predicano il successo nell'uso decontestualizzato, formale, del linguaggio, mentre abbiano molto meno da dire per quanto riguarda lo sviluppo della competenza comunicativa (Krashen 1981a; Bialystock & Hakuta 1994). Una simile critica ha una certa plausibilità, ma si basa su dati empirici scarsi e contraddittori (per rassegne cfr. Genesee 1976; Horwitz 1987; Skehan 1991). Si potrebbe ragionevolmente affermare, in attesa che ulteriori ricerche approfondiscano l'argomento, che l'uso formale e quello comunicativo della lingua si basano su un'ampia base di abilità comuni, abilità che i test attitudinali sono in grado di diagnosticare in modo abbastanza soddisfacente, così da prevedere il successo sia degli apprendimenti formali che di quelli informali. Altre abilità, però, sarebbero più specifiche dell'uno o dell'altro uso del linguaggio: i test attitudinali probabilmente misurano meglio quelle relative agli usi formali, mentre dovrebbero essere estesi per quanto riguarda la rilevazione di abilità specificamente comunicative.

L'ultimo aspetto che discuteremo è anche quello forse

anche molto buoni) almeno una quindicina. Questa conoscenza, tuttavia, riguarda soprattutto il lessico, mentre la grammatica è spesso lacunosa; la pragmatica, poi, cioè la capacità di interpretare i significati impliciti o di collegare i propri turni con quelli di altri, è estremamente carente, sia nella L1 che in tutte le altre lingue: in pratica, Christopher è incapace di sostenere una conversazione normale. Questo caso eccezionale parrebbe dunque confermare la relativa indipendenza delle diverse abilità che compongono l'attitudine linguistica: Christopher avrebbe un'ottima memoria lessicale, buone capacità di discriminazione fonologica, mentre avrebbe carenze a livello di intelligenza generale e di quelle abilità linguistiche che più si basano su di essa, come la capacità di indurre regole o quella di compiere inferenze. Il caso conferma inoltre le teorie neurobiologiche che presuppongono diversi circuiti neurofunzionali relativamente indipendenti per vari aspetti della competenza linguistica.

più interessante: da dove viene l'attitudine linguistica? O, in altri termini: *perché* certi apprendenti risultano più portati verso le lingue di altri? Tre sono le risposte possibili: l'attitudine può essere innata, acquisita, o entrambe le cose. In una serie di studi, Skehan (1986b, 1989) ha cercato di rispondere a queste domande utilizzando i dati di un progetto sull'acquisizione della prima lingua (Wells 1985). Tale progetto consisteva nell'osservazione dell'acquisizione del linguaggio in un gruppo di bambini nei primi anni di vita. Uno dei risultati più netti fu che l'acquisizione della L1 procede con tempi anche molto diversi tra bambino e bambino, in particolare per quanto riguarda misure sintattiche come la lunghezza media dell'enunciato e la sua complessità strutturale. Gli stessi bambini dello studio furono osservati anni più tardi, quando, alla scuola media e superiore, dovevano apprendere una lingua straniera: risultò che l'attitudine per le lingue straniere era correlata con la precocità di sviluppo sintattico e lessicale, ma anche con indicatori sociali, quali la classe sociale di appartenenza o il grado di istruzione dei genitori; il profilo attitudinale, inoltre, come in altri studi, si dimostrava un buon predittore del successo nella L2. Per Skehan, quindi, l'attitudine per le lingue può essere considerata allo stesso tempo qualcosa di innato e qualcosa di acquisito: da un lato pare essere un "residuo" di una certa facilità di apprendimento della lingua materna, dall'altro è anche il prodotto di fattori educativi che vanno al di là dell'istruzione scolastica in senso stretto. Skehan suggerisce come possibile fattore pre-disponente quell'insieme di pratiche comunicative, relazionali ed educative con cui i genitori di certe classi sociali "preparano i propri figli all'alfabetizzazione", abituandoli – prima ancora che essi frequentino la scuola – al ragionamento decontestualizzato, alla classificazione e all'astrazione. Anche da questo punto di vista, Skehan suggerisce di considerare l'attitudine linguistica un "ibri-

do”, influenzato tanto da predisposizioni innate quanto da influenze ambientali precoci.

Che l’attitudine sia innata o che dipenda da forme precoci di educazione, la conclusione dovrebbe essere in ogni caso la difficoltà di cambiare il livello attitudinale negli adulti. Carroll (1981) ammette che non esistono al momento prove che dimostrino l’impossibilità di modificare l’attitudine degli adulti, tuttavia “le prove esistenti suggeriscono che l’attitudine per le lingue straniere è relativamente fissa per lunghi periodi della vita di un individuo e relativamente difficile da modificare in modo significativo” (p. 86). Anche lo studio di Skehan (1986b) conduce a simili conclusioni, constatando che i livelli attitudinali sono rimasti sostanzialmente simili a oltre dieci anni di distanza, con rilevazioni effettuate a partire dai tre anni e mezzo: ciò che accade prima di quell’età, sia a livello innato che ambientale, pare dunque avere delle conseguenze durevoli sull’attitudine linguistica di una persona.

Questa concezione dell’attitudine come qualcosa di immutabile potrebbe essere interpretata in modo fatalistico, se non discriminatorio: alcuni individui verrebbero bollati una volta per tutte come inadatti all’apprendimento delle lingue, e magari anche scoraggiati dall’intraprenderne lo studio. In realtà, i ricercatori sono ben lontani dal trarre simili conseguenze: da un lato, l’attitudine è definita come un fattore che influenza il *tempo necessario* per raggiungere certi livelli di competenza nella L2, non che rende *possibile o impossibile* raggiungerli; dall’altro, la scomposizione del costrutto generale di attitudine porta a una classificazione degli apprendenti non basata esclusivamente sul parametro con/senza attitudine, ma su parametri più specifici come ‘portato per la discriminazione fonologica’, ‘non portato per la sensibilità grammaticale’, ‘mediamente dotato per quanto riguarda la memoria linguistica’. La ricerca sull’attitudi-

ne, quindi, permetterebbe di delineare dei tipi di apprendenti, più o meno dotati in alcune o tutte le abilità: le implicazioni per la didattica, lungi dall'essere un fatalistico pronunciarsi sulle possibilità o meno di riuscita, consistono invece, come vedremo nel prossimo capitolo, nel poter individuare i punti di forza e le debolezze, le preferenze e le resistenze, di ciascun apprendente, per poterlo aiutare a trarre il massimo profitto dalle lezioni di lingue.

5.5.2 Stile cognitivo

Le ultime considerazioni sull'analizzabilità del fattore globale 'attitudine' in diverse 'attitudini' più specifiche ci portano a considerare l'idea di diversi stili cognitivi nell'apprendimento della seconda lingua. Negli ultimi decenni si è molto discusso, in psicologia e nelle scienze dell'educazione, sul fatto che diversi individui hanno diversi modi di affrontare i compiti di apprendimento. Buona parte della ricerca sugli stili di apprendimento è stata una reazione a costrutti unidimensionali come l'attitudine o l'intelligenza, per i quali o si è intelligenti (o predisposti) o non lo si è, con al massimo la possibilità di trovarsi in qualche punto a metà strada. L'idea di stile, invece, implica che non esiste un 'ideale' al quale ci si trova più o meno prossimi, ma semplicemente che si può affrontare un compito cognitivo in modi diversi. Sono stati proposti numerosi repertori di stili cognitivi:⁹ nelle prossime pagine ci occuperemo solo delle dimensioni più comunemente citate e in particolare di quelle applicate all'apprendimento linguistico.

⁹ Alcuni di questi repertori si possono trovare in Kohonen (1990), Oxford & Anderson (1995), Hainer et al. (1990) e nel libro interamente dedicato agli stili di apprendimento curato da Reid (1995).

5.5.2.1 Dipendenza/indipendenza dal campo

Si tratta sicuramente della differenza di stile cognitivo più discussa nel settore della seconda lingua. Gli individui dipendenti dal campo tendono a elaborare le informazioni tenendo conto dei fattori contestuali e hanno difficoltà a isolare i fenomeni dal loro contesto; gli individui indipendenti dal campo, invece, sono in grado di elaborare le informazioni in modo analitico, una alla volta, isolandole dal contesto in cui esse appaiono! Il test più frequentemente usato in linguistica applicata per determinare questo stile di apprendimento è quello della ‘figura nascosta’: si chiede ai soggetti di individuare una figura geometrica contenuta in un disegno in cui sono rappresentate, sovrapposte le une alle altre, molte altre figure. Chi riesce a individuare la figura viene considerato indipendente dal campo, chi non riesce a farlo viene classificato come dipendente dal campo. Vari studi (riassunti in Chapelle & Green 1992) hanno dimostrato in modo abbastanza consistente una certa correlazione tra l’indipendenza dal campo e buoni risultati nella seconda lingua; tuttavia, quando si azzeravano statisticamente le differenze a livello di intelligenza generale, l’effetto scompariva. In altri termini, gli individui indipendenti dal campo tendevano ad avere punteggi più alti nei test di intelligenza, ma se due apprendenti che ottenevano lo stesso punteggio in un test di intelligenza risultavano essere uno dipendente e l’altro indipendente dal campo, la differenza tra loro a livello di apprendimento della L2 tendeva a non essere statisticamente significativa. Questi risultati portano Chapelle e Green a concludere che l’indipendenza dal campo non è *in sé* un fattore in grado di predire il successo nella seconda lingua, mentre potrebbe essere considerata un indicatore di un certo tipo di intelligenza, l’“intelligenza fluida”. L’intelligenza fluida è la capacità di ristrutturare le informazioni, di far fronte a

problemi imprevisti, nuovi, mettendo in atto strategie inventate sul momento. Applicato alla seconda lingua, questo concetto rappresenta quella “capacità strategica generale” che secondo diversi autori entra a far parte della competenza comunicativa (Bachman 1990; Canale & Swain 1980).

5.5.2.2 Altri stili cognitivi

Analitico/globale. È una distinzione simile a quella tra dipendenza e indipendenza dal campo. Gli individui analitici preferiscono scomporre il compito di apprendimento in unità discrete e indipendenti, quelli globali hanno un approccio che privilegia l’insieme, la struttura generale.

Analitico/mnemonico. Si tratta di una distinzione correlata ma non identica alla precedente. Gli studi sulle sotto-componenti dell’attitudine linguistica (ad es. Skehan 1986a, Wesche 1981) mostrano che alcuni apprendenti hanno una buona memoria e tendono a memorizzare molte parole o lunghi segmenti della L2, mentre altri, dotati di buone capacità analitiche, sono portati per la ‘scoperta’ delle regole della seconda lingua. Hatch (1974; cit. in Ellis & Rathbone 1990) parla a questo proposito di “costruttori di regole” e “raccoglitori di dati”: i primi si sforzerebbero di comprendere le regole precise della L2 prima di tentare di formare delle frasi, i secondi invece raggiungerebbero presto un alto grado di scorrevolezza, producendo subito lunghe frasi senza curarsi di rispettare le regole grammaticali. Questa distinzione permetterebbe tra l’altro di spiegare anche l’uso maggiore o minore delle formule da parte di diversi apprendenti (2.2.2). L’indipendenza di questo tratto dal precedente consiste nel fatto che, mentre analiticità e globalità sono dimensioni logicamente opposte, questo non vale per il rapporto tra analiticità e memoria: uno può avere buone

abilità analitiche e scarsa memoria, o viceversa, ma è anche possibile essere scarsamente dotati in entrambe le abilità, così come è possibile avere la ‘doppia benedizione’ di possedere buona memoria e buone capacità di analisi (questi sono in genere gli apprendenti che ottengono i punteggi più elevati nei test di attitudine linguistica).

Visivo/uditivo/tattile/cinestesico. Questa quadripartizione si trova spesso nelle tipologie di stili cognitivi. Per quanto riguarda la seconda lingua, Reid (1987) ha condotto un’indagine consistente nel domandare a un gran numero di studenti il loro grado di preferenza rispetto a diverse modalità di apprendimento: ad esempio con il lavoro di gruppo, ascoltando l’insegnante, costruendo qualcosa, disegnando, muovendosi ecc. Reid definisce così i quattro tipi in cui i suoi soggetti venivano a disporsi: gli studenti con uno stile visivo preferiscono apprendere attraverso la lettura o gli schemi grafici; quelli cosiddetti uditivi apprezzano le lezioni orali o le audiocassette; gli studenti con uno stile cinestesico amano apprendere in modo esperienziale, cioè con un coinvolgimento fisico globale nella situazione; gli studenti tattili si trovano a proprio agio nella costruzione di modelli, negli esperimenti di laboratorio o comunque in attività che implichino l’uso delle mani. Uno dei risultati più interessanti di questo studio è che la maggior parte degli intervistati sosteneva di preferire le modalità tattili e cinestetiche a quelle visive e uditive; inoltre la maggioranza dichiarava di non apprezzare il lavoro di gruppo.

5.5.2.3 Applicazioni transculturali

Nello studio di Reid (1987) i soggetti venivano suddivisi anche in base alla loro appartenenza etnico-linguistica. Alcune delle osservazioni che emergevano erano le seguenti: gli apprendenti giapponesi preferivano gli stili

cinestesico e uditivo meno di tutti gli altri; gli americani erano meno tattili di tutti gli altri gruppi etnici; coreani, arabi e cinesi mostravano una preferenza abbastanza netta, rispetto agli altri gruppi, per lo stile visivo; gli studenti stranieri che avevano trascorso periodi di tempo significativi negli Stati Uniti avevano un profilo globale di preferenze che tendeva ad assomigliare a quello degli studenti americani (pare cioè che i metodi di istruzione possano in qualche modo cambiare lo stile di apprendimento). Una rassegna esaustiva di tutti gli studi che hanno confrontato etnicità e stile cognitivo è quella fornita da Oxford e Anderson (1995), che tengono conto anche di alcune opposizioni tra stili non considerate nelle pagine precedenti, come quelle impulsivo/riflessivo, sequenziale/sincronico, razionale/emotivo. Da questa rassegna emerge ad esempio che gli "anglo-americani" tendono a essere indipendenti dal campo, analitici, razionali, visivi e uditivi; gli "ispanici" tendono invece a essere dipendenti dal campo, globali, emotivi, cinestesici e tattili. Questa caratterizzazione pare confermare l'immagine tipica del latino americano 'caldo', emotivo, che si lascia trasportare, che si disegna come l'opposto di un americano razionale, freddo, distaccato.

Qualche lettore troverà forse una simile caratterizzazione plausibile e interessante, altri proveranno invece fastidio verso una così smaccata replica, a livello scientifico, degli stereotipi sociali. Come valutare allora gli studi transculturali sugli stili cognitivi: come generalizzazioni degne di nota o come banalità stereotipate? Visto che, almeno a livello di ricerche sulla seconda lingua, non è stato ancora aperto un vero e proprio dibattito sulla questione, mi permetto di avanzare alcune considerazioni personali, che si possono sintetizzare così: la ricerca di stili cognitivi specifici in diversi gruppi etnico-linguistici può essere un'impresa legittima e utile, ma richiede un'estrema cautela metodologica per evitare di rafforza-

re, avallandoli acriticamente, degli stereotipi che possono spesso avere conseguenze sociali negative. Innanzitutto, come sappiamo dagli antropologi, le nozioni di gruppo culturale ed etnico non sono affatto pacifiche; quando poi si confondono cultura, etnicità e nazionalità, le cose non fanno che complicarsi. Parlare di cultura italiana o di stile cognitivo italiano potrà forse sembrare qualcosa di sensato a uno statunitense, ma farà sorridere la maggior parte degli italiani che provino a pensare cosa può esserci di comune, a livello di stile cognitivo, tra un siciliano, un marchigiano e un piemontese. Si capirà allora perché caratterizzazioni come “arabo”, usate da Reid (1987) e Oxford e Anderson (1995, che in più aggiungono anche i “medio-orientali”) e riferite a persone nate tra il Marocco e lo Yemen, possano sollevare qualche perplessità; lo stesso vale per le affermazioni sui “cinesi”.

Un altro problema relativo alla ricerca sugli stili di apprendimento è quello degli strumenti di rilevazione, che sono in genere dei questionari in cui si domanda ai soggetti se preferiscono svolgere certe attività o altre, oppure quali strategie scelgono di usare per affrontare certi compiti, tra cui l'apprendimento di una seconda lingua. Si tratta di strumenti molto rudimentali, che non consentono di verificare, in particolare, la corrispondenza tra ciò che i soggetti affermano e ciò che essi fanno effettivamente. Infine, si noti che gli studi sugli stili di apprendimento nella seconda lingua sembrano sì numerosi, ma, data la varietà dei gruppi etnico-linguistici osservati e delle categorie usate, spesso sono solo parzialmente confrontabili: ad esempio, per quanto riguarda i “cinesi”, alcuni studi hanno rilevato che essi sono globali, altri che sono cinestesici, altri ancora cooperativi, ma ciò che manca è un certo numero di studi diversi, condotti con gli stessi strumenti di verifica, che dimostrino tutti in modo consistente che i “cinesi” sono cooperativi, cinestesici, globali o altro. Quando tali confronti sono possi-

bili, non mancano le contraddizioni: ad esempio alcuni studi hanno definito i giapponesi come dipendenti dal campo, mentre altri li hanno definiti indipendenti (Oxford & Anderson 1995). Dati questi problemi, sembra al momento prematuro pronunciarsi in modo definitivo sullo stile cognitivo di un particolare gruppo etnolinguistico, questo anche in considerazione del fatto che si tratta di un'area estremamente delicata per le sue implicazioni sociali: prima di bollare un “ispanico” o un “cinese” come persone che pensano in un certo modo, magari rischiando di basarsi su stereotipi e di rinforzarli, occorre che vengano svolte molte altre ricerche, condotte in modo più rigoroso di quanto sia stato fatto finora.¹⁰

5.6 Attenzione alla forma, consapevolezza, conoscenza esplicita

5.6.1 Alcuni termini da usare con cautela

Passiamo ora ad affrontare una delle questioni più dibattute sia dai teorici che dagli insegnanti: per apprendere una seconda lingua è utile, necessario, prestare attenzione alle sue regole, oppure tutto quello che serve è comunicare e comprendere, lasciando che le regole si formino spontaneamente, in modo involontario e inconsapevole? Come vedremo nelle prossime pagine, molti dei termini impiegati già in queste poche righe sono spesso usati in modo impreciso, vago se non addirittura contraddittorio: l’obiettivo di questa prima sezione è chiarire un

¹⁰ Riley (1990) discute approfonditamente i requisiti metodologici ed epistemologici da soddisfare per condurre ricerche transculturali rigorose sugli stili di apprendimento.

po' le idee in merito. Una volta fatto ciò, passeremo a discutere le teorie e i risultati sperimentalisti che permettono di pronunciarsi su un ambito tanto delicato.

5.6.1.1 Acquisizione e apprendimento: una dicotomia troppo semplice

Come si ricorderà, due delle cinque ipotesi di Krashen sono strettamente legate tra loro: quella del monitor e quella relativa alla separazione tra acquisizione e apprendimento. La distinzione tra i due modi di imparare una seconda lingua, così come viene tracciata da Krashen, può essere riassunta nella tabella seguente, che riporta le principali caratteristiche delle due modalità.

Acquisizione

- Inconsciamente
- Inconsapevolmente
- Implicitamente
- Usando la L2 per comunicare
- Incidentalmente

Apprendimento

Imparare la L2

- Consciamente
- Consapevolmente
- Esplicitamente
- Prestando attenzione alla forma linguistica
- Intenzionalmente

Conoscenza della L2

- Inconscia
- Informale
- Senza consapevolezza delle regole
- 'Sensazione' di ciò che è giusto ed errato

- Cosciente
- Formale, metalinguistica
- Consapevolezza delle regole grammaticali
- Ricorso alle regole esplicite per decidere cosa è giusto e cosa è errato

Tabella 6.1 - *Acquisizione e apprendimento secondo Krashen (basata su Krashen 1982a, p. 10 e Krashen 1994, p. 47)*

Per fare qualche esempio, Krashen direbbe che una bambina come Fatma ha “acquisito” le regole della lingua italiana che man mano sono comparse nella sua interlingua: data la sua giovane età, non era certo in grado di spiegare esplicitamente le regole che presiedono all’accordo tra nomi e aggettivi, che esprimono i diversi tempi verbali, che stabiliscono la posizione delle parole all’interno della frase. La sua conoscenza di tali regole era in gran parte implicita, come lo è quella di molti parlanti nativi dell’italiano: quanti di loro sarebbero in grado di descrivere esattamente quali regole stanno seguendo mentre parlano? Eppure, ogni parlante nativo dell’italiano – e oggi probabilmente anche Fatma – è in grado di “sentire” se una frase è giusta o sbagliata, pur non riuscendo a dire il perché. Fatma inoltre ha imparato le regole dell’italiano non con l’intenzione di imparare proprio quelle regole, ma incidentalmente, nei suoi numerosi tentativi di farsi comprendere e di comprendere ciò che le veniva detto.

Se invece un adulto decidesse di comprarsi una grammatica tedesca e iniziasse a studiare tutte le regole del tedesco, Krashen direbbe che questa persona sta “apprendendo” il tedesco, ma non lo sta “acquisendo”. Questo adulto sarebbe in grado di dire perché ha usato un certo suffisso (‘perché il nome aveva la funzione di complemento oggetto’) oppure perché ha spostato il verbo in una certa posizione (‘perché si trattava di una frase secondaria’). La sua conoscenza della lingua sarebbe dunque esplicita, formale; il suo apprendimento delle regole sarebbe intenzionale, legato a un preciso sforzo di impadronirsi delle forme linguistiche del tedesco.

Gli esempi che abbiamo appena fornito rappresentavano intenzionalmente degli estremi: è però possibile immaginare molti casi intermedi in cui non si riesce a stabilire con quale processo si abbia a che fare. Le due serie di opposizioni che abbiamo riassunto nella tabella 6.1

raggruppano infatti una quantità di processi anche molto diversi tra loro, che non sono né equivalenti né necessariamente concomitanti: innanzitutto alcune di esse riguardano il modo in cui si *impara* la L2 mentre altre la sua *conoscenza* o il suo *uso*; in secondo luogo, non è detto che tutti i tratti caratteristici di ciascuna modalità si presentino simultaneamente. Ad esempio, uno potrebbe non avere intenzione di notare una certa regola, eppure diventarne cosciente e consapevole in seguito a un'‘illuminazione’ spontanea; oppure si potrebbe imparare la stessa struttura della L2 sia usandola per comunicare che prestando attenzione alla sua forma linguistica; o ancora, è possibile che uno abbia una rappresentazione esplicita di una certa regola grammaticale, ma vi faccia ricorso solo quando scrive e non nella conversazione spontanea.

Il campo di problemi di cui intendiamo occuparci è quindi assai più complesso di quanto sembri e non può essere ridotto a una semplice dicotomia: come nelle sezioni precedenti, è necessario ‘andare oltre Krashen’, per indagare più a fondo le diverse componenti che riguardano l’attenzione alla forma nell’apprendimento delle lingue.

5.6.1.2 Coscienza e consapevolezza

Su cosa sia la coscienza si sono avute discussioni filosofiche per secoli, discussioni che sono ancora in corso e tutt’altro che prossime alla fine; non tenteremo assolutamente di addentrarci in un settore di tale complessità. Basterà solo ricordare che gli psicologi sono oggi molto cauti nell’impiegare questo termine: Barry McLaughlin, uno psicologo che si occupa della seconda lingua, ha addirittura deciso di abbandonarlo. A suo parere, ‘cosciente’ e ‘inconscio’ sono usati come etichette generiche che raggruppano una quantità di concetti più specifici che sarebbe meglio tenere separati. Ecco la lista di nozioni che

per McLaughlin sono comprese nelle categorie-ombrello ‘cosciente’ e ‘inconscio’ (da McLaughlin 1990a, p. 628).

Cosciente	Inconscio
Apprendimento con consapevolezza	Apprendimento senza consapevolezza
Accorgersi	Non accorgersi
Comprensione e discernimento	Senza comprensione e discernimento
Intenzione di apprendere	Apprendimento accidentale
Intenzione di usare strategie metacognitive	Nessuna simile intenzione
Abilità di riportare ciò che si sa	Nessuna simile abilità
Conoscenza esplicita	Conoscenza implicita
Attenzione focalizzata	Attenzione periferica
Memoria a breve termine	Memoria a lungo termine
Elaborazione controllata	Elaborazione automatica
Elaborazione in serie	Elaborazione in parallelo

Si noti che questi due raggruppamenti rispecchiano in gran parte la dicotomia di Krashen tra acquisizione e apprendimento: la prima sarebbe l’apoteosi dell’inconscio, il secondo l’apoteosi della coscienza. McLaughlin sostiene però che

i termini *cosciente* e *inconscio* hanno un eccessivo surplus di significato e dovrebbero essere abbandonati e sostituiti da concetti empirici chiaramente definiti. In tal modo si potrà essere più precisi riguardo a specifici stati e operazioni cognitive, cosa che non è più possibile usando termini quali *cosciente* e *inconscio*: non si può cioè dare un senso empirico a questi termini, che hanno pertanto una scarsa utilità teorica. (McLaughlin 1990a, p. 630)

Non si tratta qui di negare che esista qualcosa come la ‘coscienza’, in quanto stato soggettivo di cui tutti parliamo e facciamo esperienza. Solamente, si vuole evitare

nella discussione l'uso di un termine preteorico tanto carico di significati da non poterne più avere uno preciso. Anche per Schmidt "si possono fare dei progressi se si segue il consiglio di McLaughlin di evitare l'uso di 'cosciente' e 'inconscio' come termini-ombrello indifferenziati, specificando invece precisamente quali sono i contrasti di cui si vuole trattare" (1994a, p. 15). Ad esempio, quando diciamo che un apprendente è "cosciente" di una certa regola, intendiamo dire che ha voluto impararla intenzionalmente, che vi presta attenzione, che è in grado di esplicitarla verbalmente? Come vedremo nelle prossime pagine, ognuno di questi sensi della parola "coscienza" fa riferimento a diversi processi cognitivi.

5.6.1.3 Intenzionalità

'Intenzionalità' è un altro termine con una lunga storia in filosofia e, ancora una volta, non ci addentreremo in una discussione così complessa: senza pretendere di essere molto sofisticati, useremo 'intenzionale' nel suo senso comune, per riferirci a tutti quei comportamenti in cui sia riconoscibile un obiettivo e la messa in atto di qualche piano per conseguirlo. Si può anche dire che l'intenzione di imparare una lingua sia una delle conseguenze, o manifestazioni, della motivazione: un individuo motivato dimostra di avere intenzione di apprendere la L2 più di un individuo demotivato.

Ma al di là di questa intenzionalità generale verso l'apprendimento della seconda lingua, ciò che ci interessa nella presente discussione è l'intenzione specifica di prestare attenzione alla forma linguistica degli enunciati incontrati nell'input. Nella distinzione krasheniana tra acquisizione e apprendimento, la prima viene detta accadere 'incidentalmente', quando gli apprendenti sono concentrati sulla comprensione e trasmissione di contenuti

comunicativi, mentre il secondo è detto ‘intenzionale’, basato sul fatto che l’apprendente si propone il fine di acquisire le strutture linguistiche in sé e per sé. In altri termini, una bambina come Fatma avrà imparato a formare il participio passato in italiano in una serie di scambi in cui cercava di capire ciò che le veniva detto e cercava di rendere comprensibile ciò che intendeva comunicare: difficile dire se e quanto abbia mai avuto l’intenzione esplicita di capire come funziona in italiano il suffisso *-to*, gli ausiliari *essere* e *avere* ecc. Il nostro apprendente del tedesco, invece, avrà aperto la sua grammatica alla pagina relativa al participio passato e avrà iniziato a leggerla con la chiara intenzione di apprendere la regola.

Ancora una volta, è possibile un’infinità di casi intermedi tra questi due estremi. In generale, si potrebbe dire che l’intenzione di apprendere certe forme non è indispensabile, ma può essere utile: grazie a essa si possono dedicare maggiori risorse di attenzione a percepire, analizzare, produrre le strutture linguistiche che si è in corso di apprendere. Ma, si noti, per prestare attenzione a qualcosa non è indispensabile avere l’intenzione di farlo: può capitare che uno stimolo attragga la mia attenzione senza che io abbia deciso preliminarmente di dedicargliela. A questo punto, però, la discussione deve entrare nel merito del concetto di attenzione, che discuteremo nelle sue numerose manifestazioni nelle prossime pagine.

5.6.2 L’attenzione alla forma

5.6.2.1 Che cos’è l’attenzione?

Non esiste un accordo unanime tra gli psicologi cognitivi, né tantomeno una teoria universalmente accettata, su cosa sia l’attenzione. Tre sono le accezioni principali (Ro-

binson 1995): l'attenzione può essere intesa come a) i processi per cui scegliamo le informazioni da elaborare e memorizzare; b) la "capienza" dei nostri processi di elaborazione; c) lo sforzo mentale usato nell'elaborare le informazioni. a) e b) implicano entrambi l'idea che le nostre capacità di elaborazione siano limitate, anche se è possibile aumentare o diminuire entro certi limiti il livello generale di attenzione, definito al punto c) come uno sforzo mentale di elaborazione. La definizione di due psicologi sintetizza alcuni di questi punti: "[l'attenzione] è la distribuzione generale dell'attività mentale sui compiti che vengono eseguiti dagli individui. Dati i nostri limiti per il numero di cose su cui ci possiamo focalizzare, un aspetto chiave dell'attenzione è quello della scelta dei compiti su cui concentrarsi" (Moates & Schumacher 1980, trad. it. p. 62).

È un'esperienza comune quella per cui non si può pensare a tante cose contemporaneamente: non si possono allo stesso tempo notare tutti i dettagli di una stanza, ma bisogna dirigere l'attenzione su un pezzo alla volta. Se, mentre stiamo osservando la stanza, dobbiamo anche sostenere una conversazione, dovremo scegliere quante risorse di attenzione dedicare all'uno e all'altro compito, con inevitabili sacrifici: una persona molto attenta alla discussione non noterà nemmeno quali mobili sono presenti; una persona attenta a osservare la tappezzeria sarà considerata maleducata, perché non seguirà ciò che le viene detto.

Passando all'acquisizione della seconda lingua, una prima distinzione importante è quella tra attenzione alla forma e attenzione al significato (*focus on form, focus on meaning*). L'apprendente può scegliere di concentrare la propria attenzione sul messaggio trasmesso da un testo, cercando di capirne il più possibile il senso, oppure sulla sua forma, notando ad esempio come gli aggettivi e gli articoli cambiano a seconda che siano collegati a nomi maschili o femminili. Date le limitazioni delle capacità globali di attenzione, i due compiti non potranno essere

svolti contemporaneamente, specie se si ha una padronanza limitata nella L2: occorrerà ad esempio leggere prima tutto il testo cercando di comprenderne il significato, e poi rileggerlo prestando attenzione agli articoli e agli aggettivi (o viceversa). Allo stesso modo, nella produzione, uno potrà cercare di essere espressivo ed efficace badando al contenuto di ciò che dice, ma facendo ciò dovrà necessariamente sacrificare l'attenzione alla forma; se invece vorrà produrre frasi formalmente corrette, la sua attenzione sarà distolta dall'obiettivo di trasmettere efficacemente il messaggio, rischiando di risultare incomprensibile o assai faticoso da seguire, a causa delle sue continue esitazioni.

Secondo Krashen, nell'“acquisizione” tutta l'attenzione dell'apprendente è rivolta al contenuto, mentre nell’“apprendimento” essa è rivolta alla forma. Nelle pagine che seguono, come in quasi tutta la discussione dell'attenzione nella seconda lingua, ci si riferirà essenzialmente all'attenzione alla forma, o *focus on form*: molti studiosi infatti si sono chiesti, per rispondere a Krashen, in che modo questa possa essere utile (se non indispensabile) per il processo di acquisizione. Ci occuperemo dapprima dell'attenzione all'input, poi dell'attenzione all'output, ovvero alle proprie produzioni linguistiche.

5.6.2.2 Attenzione all'input

Secondo Tomlin e Villa (1994), l'attenzione verso le forme linguistiche presenti nell'input può essere analizzata in tre diverse componenti.

Vigilanza (alertness). Si tratta di “una generale predisposizione a interagire con gli stimoli o i dati in ingresso” (Tomlin & Villa 1994, p. 190). È collegata alla motivazione e alle condizioni psicologiche globali dell'individuo: se la lezione di lingue è alla prima ora, tratta argomenti sti-

molanti ed è tenuta da un professore brillante, gli apprendenti saranno più vigili che in una lezione tenuta alle sei del pomeriggio da un professore noioso su argomenti futili. D'altra parte, si può anche indurre uno stato di vigilanza temporaneo, mediante frasi come "ora attenzione, sto per dire una cosa molto importante" o semplicemente battendo un pugno sul tavolo.

Orientamento (orientation). Le risorse attenzionali vengono orientate verso certi tipi di stimoli piuttosto che altri: ci si può raffigurare l'attenzione orientata come il fascio luminoso di un riflettore che si dirige solo su alcuni aspetti dell'input. Con l'orientamento l'individuo non è più passivo nei confronti degli stimoli, e nemmeno si trova solo in un generico stato di vigilanza, ma sa già cosa cercare. Essendo le risorse di attenzione limitate, non si può essere orientati contemporaneamente verso molte cose diverse: se si è orientati ad analizzare il livello grammaticale del linguaggio, si presterà meno attenzione a quello pragmatico, se si fa attenzione alla fonologia si trascurerà il significato. In particolare, Van Patten (1990) ha dimostrato che gli apprendenti, specialmente principianti, non riescono a prestare attenzione simultaneamente alle forme linguistiche (ad esempio i suffissi verbali) e al significato globale di un testo.

Individuazione (detection). È "il processo che seleziona, o coinvolge, un'informazione particolare e specifica. [...] È il processo mediante il quale esemplari particolari vengono registrati in memoria e possono essere quindi sottoposti a tutte quelle elaborazioni che servono all'apprendimento, come la formazione e la verifica delle ipotesi" (Tomlin & Villa 1994, pp. 192-193). L'individuazione ha un ruolo centrale nell'acquisizione della seconda lingua: attraverso di essa l'input diventa intake, diventa cioè materiale che interagisce con le conoscenze dell'apprendente per modificare gradualmente il suo sistema interlinguistico. L'"individuazione" di Tomlin e Villa è molto simile a

ciò che Schmidt chiama “accorgersi” (*noticing*): anche per questo autore l'accorgersi di qualcosa nell'input è indispensabile per far progredire l'interlingua.

Per quanto riguarda l'elaborazione cognitiva successiva all'individuazione, si possono ipotizzare tre stadi.

Elaborazione in memoria di servizio. Le unità individuate vengono immagazzinate, anche per pochi istanti, nella memoria di servizio, dove possono essere sottoposte a elaborazioni di vario tipo: semplice ripetizione interiore, confronto con altre unità analoghe apprese in precedenza o presenti nell'input, sperimentazione di strutture nuove. Questo lavoro cognitivo svolto sulle unità linguistiche individuate nell'input è ciò che fa sì che esse lascino delle tracce durature nella memoria a lungo termine, causando l'apprendimento (N. Ellis 1996; Robinson 1995).

Confronto. Una delle principali attività cognitive svolte sugli elementi individuati nell'input consiste nel metterli in relazione con altri elementi del sistema interlinguistico: l'apprendente potrà ad esempio “notare una differenza” o quantomeno notare che la struttura che ha appena individuato ha qualcosa di nuovo o insolito. Il “confronto cognitivo” della nuova struttura con altre strutture simili già incontrate e con quelle prodotte dal proprio sistema interlinguistico porterà a formare delle ipotesi sulla L2 (Carroll & Swain 1993): queste ipotesi non potranno essere verificate, falsificate o modificate se non mediante ulteriori casi di individuazione e confronto con la struttura in questione. È così che si possono spiegare i vantaggi dell'interazione nell'acquisizione della seconda lingua: si veda ad esempio questa interazione, in cui Fatma produce una frase tipica del suo codice semplice e io la riformulo aggiungendovi l'articolo, la copula e la preposizione.

Fatma: Coop Coop, vicino Strasburgo.
[= via Strasburgo]

Gabriele: il Coop è vicino a Strasburgo, sì.

Avrà notato Fatma le differenze tra la sua frase e la mia? Le avrà notate tutte, alcune, nessuna? Come dice Sharwood Smith (1996, p. 1), “l'apprendente è notoriamente abile nell'ignorare, sopprimere o filtrare un input frequente che è, o dovrebbe essere, rilevante per lo sviluppo successivo”. Questo ci porta al problema dell'integrazione.

Integrazione. Abbiamo detto che l'input, divenuto intake grazie all'individuazione, può portare a ristrutturare il sistema interlinguistico. Ma bisogna sempre tenere presenti gli studi sulle sequenze evolutive e sulla processabilità: l'interlingua si ristruttura se e solo se l'apprendente è pronto. In altri termini, “l'intake non diventa automaticamente parte dell'interlingua” (Ellis 1994b, p. 96). Lo stadio raggiunto dall'apprendente determina una doppia selezione sul materiale linguistico in ingresso: una prima parte dell'input non viene nemmeno notata; della parte rimanente, che viene effettivamente notata e trattenuta in memoria di servizio, solo una frazione è effettivamente utilizzata per ristrutturare il sistema interlinguistico, mentre il resto serve solo per gli scopi immediati della comprensione o viene addirittura perduto completamente dopo pochi secondi (Sharwood Smith 1986, 1996; cfr. anche Klein 1986, pp. 71-74).

5.6.2.3 Attenzione all'output

Anche l'attività di produrre delle frasi può richiedere maggiore o minore attenzione. Chiacchierare con un amico del più e del meno nella nostra lingua materna richiederà pochissima attenzione, sia alla forma che al contenuto di ciò che diciamo: potremmo simultaneamente fumare una sigaretta, ascoltare la radio e guidare l'auto senza grandi problemi. Più attenzione richiede una conversazione formale in L1, in cui occorre soppesare bene le parole. Ancora maggiore attenzione richiede parlare una lingua straniera, anche

se la conosciamo discretamente. Infine, esprimersi in una lingua che ci è quasi completamente sconosciuta richiede grandi sforzi di concentrazione (ed è decisamente sconsigliabile quando si guida nel traffico ascoltando la radio!).

In questo graduale aumento delle risorse dell'attenzione possiamo ravvisare una caratteristica comune: più una lingua, o una varietà, è utilizzata, più diventa automatica e richiede meno attenzione. La distinzione automatico/controllato, originariamente introdotta nella psicologia generale, è parte integrante di alcuni modelli dell'acquisizione della seconda lingua (Bialystock 1990, 1991, 1994a, b; Johnson 1996; McLaughlin 1978, 1987, 1990b; McLeod & McLaughlin 1986). Secondo McLaughlin (1987, pp. 134-135),

L'*elaborazione automatica* richiede l'attivazione di certi nodi nella memoria ogni volta che siano presenti gli input appropriati. Questa attivazione è una risposta appresa che si è formata attraverso molte occasioni in cui c'è stata una corrispondenza consistente tra lo stesso input e lo stesso tipo di attivazione. [...] Il secondo modo di elaborare informazioni, l'*elaborazione controllata*, non è una risposta appresa, ma un'attivazione temporanea di alcuni nodi in sequenza.

Questa attivazione avviene sotto il controllo attenzionale del soggetto e, dato che viene richiesta attenzione, normalmente si può controllare una sola di queste sequenze alla volta senza che si verifichino interferenze.

Quando siamo alle prese con le prime frasi prodotte in una nuova lingua, non esistono ancora sequenze di nodi in memoria attivate un numero sufficiente di volte da essere automatiche: tutto ciò comporta un grande sforzo di attenzione e tempi di elaborazione molto lunghi. Come dice Schmidt, "per l'apprendente principiante, parlare sembra talvolta richiedere tanto sforzo e tanta concentrazione quanto pensare a una mossa degli scacchi" (1992, p. 376). Gradualmente, l'uso ripetuto di certe strutture linguistiche farà sì che la loro produzione richieda sempre meno controllo attenzionale.

Parlare una lingua è un'abilità cognitiva complessa, che implica l'uso parallelo e coordinato di molte sotto-procedure: quando parliamo nella nostra lingua materna, riusciamo simultaneamente a pensare ai contenuti da esprimere, a scegliere parole appropriate, ad applicare regole grammaticali, a controllare il movimento dell'apparato fonatorio per produrre certi suoni. Ciascuno di questi sotto-obiettivi richiede così poca attenzione che possono essere realizzati tutti simultaneamente, lasciando ancora libere altre risorse attenzionali per guidare l'auto, fumare, ascoltare la radio. Quando manca automaticità, come nella L2, occorre molta attenzione per realizzare ciascuno dei sotto-obiettivi dell'attività globale che è il parlare, così che non è possibile svolgerne più di due o tre in parallelo: se si fa molta attenzione al contenuto, ci si dimenticherà di applicare qualche regola grammaticale, se si pensa molto alla grammatica ne risentiranno la pronuncia o l'intonazione, se ci si cura molto di *un aspetto* della grammatica (ad esempio la coniugazione dei verbi) non si riuscirà a essere accurati in altri (ad esempio il genere dei nomi). Altrimenti, disponendo di molto tempo, come in una composizione scritta, si applicheranno tutte le diverse regole, ma in serie, non in parallelo: prima si penserà al contenuto, poi alla coniugazione del verbo, poi al genere del nome, poi all'ortografia. Imparare una lingua, in questa prospettiva cognitivista, consiste nell'automatizzare tutti questi sotto-processi: man mano che alcuni di essi diventano automatici, così che non richiedono più molta attenzione per essere portati a termine, ci si potrà occupare di nuove strutture e nuove regole, fino ad approssimare (e in rari casi, a raggiungere) la totale scioltezza del parlante nativo che parla senza sforzi controllati.¹¹

¹¹ Un'altra importante caratteristica dei processi automatici è il loro essere abituali, di routine; i processi controllati, invece, vengono usati per far fronte a si-

La crescente automatizzazione, però, non è l'unica condizione che spieghi lo sviluppo dell'interlingua. Viene spesso citato il caso di un apprendente, Wes, che parlava inglese come L2 in modo veloce, automatico e senza sforzi apparenti, ma facendo una quantità di errori che non si curava minimamente di correggere (Schmidt 1983). Wes aveva cioè sviluppato una varietà basica di interlingua, la aveva usata tanto da renderla automatica, ma non aveva provveduto a cambiarne le regole. È per questo che, affinché la L2 venga acquisita, oltre all'autematizzazione occorre anche una costante "ristrutturazione" del sistema interlinguistico (Johnson 1996; McLaughlin 1987, 1990b).

Qual è il rapporto tra attenzione all'input e attenzione all'output? In 4.2.2.3 abbiamo visto la posizione di Krashen: secondo lui tutto ciò che serve per acquisire la seconda lingua è dell'input comprensibile. Sono state però riportate anche alcune critiche a questa posizione, la cui sostanza è la seguente: l'input è utile, necessario, perché l'interlingua progredisca, ma non sufficiente; poter usare la L2, in altri termini fare 'pratica', pare essere ugualmente importante. Non conviene chiedersi quale delle

tuzioni nuove. Quando manca una soluzione automatizzata a un problema comunicativo, occorre dirigere l'attenzione in modo controllato per risolverlo, elaborando qualche strategia *ad hoc*. È per questo motivo che anche le strategie comunicative di cui abbiamo parlato in 3.3 sono delle manifestazioni di attenzione all'output. Faerch e Kasper (1983b, p. 36) le definiscono infatti "piani potenzialmente coscienti per risolvere ciò che si presenta a un individuo come un problema nel raggiungere un particolare obiettivo". L'apprendente parte con un certo obiettivo comunicativo e cerca di fare dei piani per la sua realizzazione. Se stesse parlando la sua L1, la formulazione e la realizzazione dei piani non incontrerebbero problemi e potrebbero essere portate a termine facendo ricorso a una quantità minima di risorse attenzionali. Ma nella L2 l'apprendente si accorge ad esempio che vorrebbe esprimere un evento passato senza essere sicuro di come si forma il passato, oppure che desidera parlare di un oggetto di cui non conosce il nome: è costretto così a fare ricorso a strategie basate sulle sue capacità cognitive generali, in quanto non dispone di processi specifici automatizzati.

due ‘attenzioni’ sia più importante, ma piuttosto considerare i loro diversi ruoli nel processo di acquisizione. Prestare attenzione all’input consente di notare nuove caratteristiche della L2 e la differenza tra esse e l’organizzazione attuale dell’interlingua: tutto ciò comporta la ri-strutturazione del sistema interlinguistico, un progresso di tipo essenzialmente *qualitativo*. Se la mia interlingua mi porta a produrre il passato di *go* in inglese come *goed*, sarà l’udire nell’input la forma *went* che me la fa imparare, non certo ripetere mille volte *goed*. D’altra parte, se i miei primi usi di *went* saranno esitanti e richiederanno molta attenzione, dopo un certo tempo l’utilizzo continuato della forma corretta comporterà una sua automatizzazione, con i conseguenti vantaggi in termini di velocità e semplicità di esecuzione; ciò che si è verificato, in questo caso, è un miglioramento *quantitativo*, dal meno automatico al più automatico. Acquisire una seconda lingua richiede entrambi i tipi di sviluppo: da un lato, l’incorporazione di nuove forme, dall’altro il loro uso sempre più automatizzato.

Ma i vantaggi derivanti dalla possibilità di produrre output nella L2 non consistono solo nell’aumento dell’automaticità. Secondo Swain (1985, 1995; Swain & Lapkin 1995), dover parlare obbliga anche gli apprendenti a passare da un’elaborazione puramente semantica della L2 a una più sintattica: conoscendo un vocabolario piuttosto vasto della L2, e con l’aiuto di vari indizi contestuali, si possono capire intere frasi anche se non se ne è fatta un’analisi completa dal punto di vista morfo-sintattico;¹² questo spiega perché gli studenti inseriti nei programmi cana-

¹² Uno studio di Braidi (1994) mostra proprio questo. Degli apprendenti venivano fatti interagire con dei parlanti nativi; in seguito, si chiedeva loro di riascoltare le interazioni e commentarle. Solo il 3,72% dei commenti riguardava problemi strettamente grammaticali, mentre la maggioranza (59,56%) era rivolta alla comprensione generale e il 19,14% a problemi lessicali.

desi di immersione capiscono tutto quello che viene detto loro nella L2, ma commettono molti errori grammaticali nell'usarla. Quando invece si è costretti a parlare, il problema di come ‘mettere insieme le parole’, o di quali affissi morfologici usare, si pone con maggiore urgenza: gli apprendenti vengono così “spinti” a produrre un output più preciso, coerente e appropriato. La loro attenzione, in altri termini, non è più solo focalizzata sui significati (*focus on meaning*), ma anche sulla forma in cui tali significati vengono espressi (*focus on form*).

Questo *focus on form* viene ottenuto anche in un altro modo, sempre in relazione alla possibilità di produrre output comprensibile. Nell’interazione con un parlante nativo, l’apprendente può mettere alla prova le sue ipotesi interlinguistiche, ricevendo immediatamente del *feedback* su di esse; questo *feedback* immediato riguardante elementi linguistici su cui l’apprendente è già concentrato è senz’altro più utile di un input comprensibile ma non direttamente collegato alle proprie ipotesi (cfr. 4.3.2.2). Infine, un ultimo ruolo dell’attenzione all’output consiste nella funzione di monitor di cui parla Krashen. Un apprendente può controllare le proprie produzioni linguistiche prima di pronunciarle ad alta voce o scriverle (a livello di ‘linguaggio interiore’), o immediatamente dopo averle realizzate esternamente. Visto che, di solito, la competenza passiva è più vasta e stabile di quella attiva, produrre frasi nella L2 consente di metterle immediatamente a confronto con le proprie rappresentazioni di cosa è corretto e scorretto. In questo modo, si riceve del *feedback* immediato su elementi sui quali l’attenzione è già orientata, e che possono essere quindi individuati, confrontati, analizzati e, eventualmente, prodotti di nuovo in modo più corretto.¹³

¹³ Cfr. i dati di Banfi 1991 sulle autocorrezioni nel parlato spontaneo di apprendenti dell’italiano. Per una spiegazione più approfondita in termini psicolingüistici dell’ipotesi dell’ouput, cfr. de Bot 1996.

5.6.3 Conoscenza esplicita e implicita

Cosa sanno gli apprendenti del processo di acquisizione? Che cosa sono in grado di esplicitare apertamente e che cosa è invece implicito, frutto di processi che sfuggono alla loro capacità di introspezione e analisi? Per Vedovelli (1994a), chi impara una seconda lingua è in grado di trattare esplicitamente di molti aspetti della sua esperienza: tra questi (p. 197),

- riflessioni e valutazioni sull'apprendimento (sull'apprendente, sugli altri apprendenti e parlanti), sulla lingua e cultura della propria comunità e su quella (o quelle) della società ospite;
- valutazioni sulla lingua (giudizi di facilità/difficoltà, 'estetica' ecc.);
- valutazioni sui domini sociolinguistici;
- valutazioni sui reticolari comunicativi.

Come si può vedere, gli individui sono consapevoli di molti aspetti del processo di acquisizione, vi riflettono, sono in grado di parlarne: questa consapevolezza metalinguistica non deve essere negata, né stigmatizzata come dannosa per l'apprendimento, ma deve al contrario essere presa in considerazione e analizzata seriamente. Abbiamo già visto come gli atteggiamenti degli apprendenti sulla società e la cultura in cui si parla la L2 abbiano conseguenze importanti per l'acquisizione (4.4): qui ci occuperemo invece delle loro conoscenze esplicite relative alla struttura della lingua; nella sezione seguente, parleremo infine della consapevolezza relativa alle strategie di apprendimento.

La maggior parte dei parlanti nativi conosce la propria lingua in modo implicito: la conosce perché è in grado di produrre frasi grammaticali e di riconoscere quelle sgrammaticate, ma non è capace di esplicitare le regole che segue nella produzione spontanea e nei giudizi di grammaticalità. Se chiedete a un nativo perché giudica una frase sgrammaticata, vi risponderà probabilmente che 'non gli suona giusta', senza sapere aggiungere mol-

to. Possiamo dire che la sua conoscenza della lingua è intuitiva, oppure che egli non è in grado di fare riflessioni metalinguistiche. Viceversa, provate a chiedere a un professore di greco cosa c'è che non va in una frase greca sbagliata: vi risponderà immediatamente quale regola è stata violata e, ugualmente, saprà dirvi quali regole vengono osservate nelle frasi corrette. La sua conoscenza del greco sarà dunque esplicita, analitica, basata su una riflessione metalinguistica.

La distinzione tra conoscenza esplicita e implicita è in un certo senso affine a quella tra conoscenza dichiarativa e procedurale, comune nella psicologia cognitiva. La conoscenza dichiarativa è definita un 'sapere CHE', quella procedurale un 'sapere COME'. Fa parte della conoscenza dichiarativa sapere CHE un anno ha 365 giorni, CHE Napoleone morì a Sant'Elena, CHE in inglese il passato dei verbi regolari si forma aggiungendo il suffisso *-ed*. Saperne COME si guida una bicicletta, COME si nuota e COME si produce il passato dei verbi regolari inglesi sono tutte conoscenze procedurali. Generalmente, la conoscenza dichiarativa viene appresa rapidamente, ma si dimentica anche rapidamente; quella procedurale, al contrario, richiede dei periodi di addestramento abbastanza lunghi, ma poi rimane in memoria per molto tempo.

L'esempio appena fatto della coniugazione al passato dei verbi inglesi introduce però una complicazione: esso infatti figura sia come conoscenza dichiarativa che procedurale. Uno può avere imparato dapprima esplicitamente la regola per cui i verbi regolari al passato prendono il suffisso *-ed*, essere in grado di esplicitare tale regola in forma dichiarativa ('so CHE i verbi inglesi...'), eppure sapere anche COME usare il suffisso in questione, magari in modo automatico e senza attenzione. In definitiva, la conoscenza implicita, procedurale, consiste in un saper fare; la conoscenza esplicita, dichiarativa, consiste nel saper descrivere i prodotti di quel saper fare.

La domanda che molti teorici e insegnanti si pongono è: che rapporto c'è tra conoscenza esplicita e implicita nell'apprendimento delle lingue? Secondo Paradis (1994), i due tipi di conoscenza devono essere tenuti ben separati: ci sono prove, sia psicologiche che neurobiologiche, del fatto che si tratti di due sistemi diversi. Per citare le sue parole, "si può avere – e si ha – sia una competenza implicita che una conoscenza esplicita di molte cose. Esse coesistono. Ma non sono la stessa cosa. Hanno diverse strutture interne e sono servite da diversi tipi di memoria, a loro volta basati su diversi sistemi neuroanatomici e neuropsicologici" (comunicazione personale, agosto 1996; cfr. anche 5.3.2). Si può avere una conoscenza dichiarativa, esplicita, a proposito dei prodotti di una propria conoscenza procedurale: l'insegnante di lingue si differenzia dal parlante nativo qualunque perché, oltre a saper parlare la sua lingua (conoscenza procedurale), è anche in grado di esplicitare, almeno in parte, le regole che segue quando parla (conoscenza dichiarativa).

La conoscenza dichiarativa quindi può *riguardare* i prodotti della conoscenza procedurale, può *favorirne l'acquisizione*, ma non può direttamente trasformarsi in essa. Parlare della lingua, farne un'analisi esplicita, non è la stessa cosa che usarla. È la differenza che c'è tra leggere un libro sul tennis e imparare a giocare a tennis: il libro potrà essere utile per notare certi aspetti a cui altrimenti non avrei prestato attenzione (la posizione del polso, della spalla), per notare la differenza tra certi miei movimenti e quelli di tennisti più esperti, per monitorare i miei movimenti una volta eseguiti, ma imparare a memoria il libro non sarà affatto equivalente a prendere in mano una racchetta e provare a giocare. La lettura del libro non si trasforma *direttamente* nell'imparare a giocare a tennis, ma può aiutare *indirettamente* tale apprendimento. Lo stesso vale per l'acquisizione di una seconda lingua: la conoscenza esplicita di certe regole grammaticali, se fornita nel momento in cui l'ap-

prendente è pronto per assimilare quelle regole, può facilitare processi come l'individuazione o il confronto. Inoltre, la possibilità di monitorare esplicitamente le proprie produzioni linguistiche servirà per auto-prodursi dell'input corretto che potrà essere utilizzato per l'acquisizione procedurale della struttura in questione. Il ruolo della conoscenza dichiarativa, dunque, è quello di facilitare l'acquisizione della conoscenza procedurale, ma non si può dire che l'una si trasformi *direttamente* nell'altra: la conoscenza procedurale che si acquisisce nella seconda lingua non è una conoscenza dichiarativa molto veloce, automatizzata, ma un altro tipo di conoscenza (Ellis 1993, 1994b; Paradis 1994; Robinson 1995; Sharwood Smith 1991).

5.6.4 Le strategie di apprendimento

Un ultimo tipo di consapevolezza metalinguistica presente nello schema di Vedovelli sopra riportato riguarda le “riflessioni e valutazioni sull'apprendimento”: chi impara una seconda lingua è in genere in grado di riconoscere alcune strategie che mette in atto per facilitare l'impresa; nella letteratura specialistica tali strategie vengono dette strategie di apprendimento. O'Malley e Chamot le definiscono così: “i pensieri o comportamenti speciali che gli individui usano per aiutarsi a comprendere, imparare o ritenere nuove informazioni” (1990, p. 1).

Secondo questi autori, le strategie di apprendimento possono essere divise in tre gruppi. Le **strategie metacognitive** sono quelle che servono a far fronte a un compito nel suo insieme: ad esempio rendersi conto di cosa occorre fare per svolgere il compito, pianificare il modo in cui lo si intende svolgere, valutare se lo si è affrontato adeguatamente. Le **strategie cognitive** hanno invece a che fare direttamente con i materiali linguistici che si incontrano mano nello svolgimento dell'attività, ad esempio modi di

comprendere o memorizzare le informazioni. Le **strategie sociali e affettive**, infine, consistono nel ricorso agli interlocutori o a qualche tipo di controllo affettivo per favorire l'apprendimento. Vediamo ora più da vicino alcune delle strategie discusse da Chamot & O'Malley (1994, p. 375).¹⁴

Strategie metacognitive

- *Attenzione diretta*: decidere di fare attenzione e concentrarsi su un compito di apprendimento.
- *Attenzione selettiva*: fare attenzione o esaminare parole, espressioni, marcatori linguistici o tipi di informazioni di particolare importanza.
- *Organizzazione preliminare*: fare una ricognizione preliminare delle idee e dei concetti principali di un testo; identificarne i principi organizzativi.
- *Pianificazione organizzativa*: pianificare lo svolgimento del compito di apprendimento; pianificarne le varie parti e la sequenza di idee da esprimere.
- *Auto-gestione*: comprendere le condizioni che aiutano ad apprendere e disporsi in modo da favorirle.
- *Auto-osservazione*: controllare il proprio livello di comprensione dell'input linguistico; controllare il livello di comprensibilità del proprio output linguistico.
- *Auto-valutazione*: giudicare come è stato svolto il compito di apprendimento.

Strategie cognitive

- *Elaborazione della conoscenza precedente*: collegare le nuove informazioni con quelle vecchie, mediante associazioni o analogie.

¹⁴ Le proposte di classificazione delle strategie di apprendimento sono numerose: dalle otto strategie sociali e cognitive di Wong-Fillmore (1976) alle oltre sessanta analizzate da Oxford (1990). L'elenco di Chamot e O'Malley riportato qui rappresenta una riduzione, operata dagli stessi autori, di un loro schema ancora più vasto (O'Malley & Chamot 1990, pp. 119-120).

- *Compiere inferenze*: usare il contesto linguistico per indovinare il significato delle espressioni nuove o per predire quali informazioni seguiranno.
- *Transfer linguistico*: usare delle capacità di elaborazione specificamente linguistiche (ad es. vocaboli affini nelle due lingue) per assistere la comprensione e la produzione.
- *Raggruppamento*: classificare le parole, la terminologia o i concetti a seconda dei loro attributi.
- *Visualizzazione*: usare immagini reali o mentali per aiutare la comprensione o il ricordo.
- *Rappresentazione acustica*: provare mentalmente il suono di una parola o di una frase per aiutare l'apprendimento linguistico.
- *Deduzione/induzione*: applicare o inventare delle regole per aiutare l'apprendimento linguistico.
- *Riassumere*: fare un riassunto orale, scritto o mentale di un testo.

Strategie sociali e affettive

- *Chiedere chiarimenti*: richiedere ulteriori spiegazioni o conferme a un insegnante o altra persona esperta.
- *Cooperazione*: lavorare con i compagni per svolgere dei compiti, raccogliere informazioni, fare pratica, ottenere riscontri.
- *Parlare tra sé*: ridurre l'ansia concentrandosi sugli aspetti positivi della propria competenza di apprendimento linguistico.

Quasi tutte queste strategie sono chiare e non richiedono ulteriori spiegazioni: chiunque abbia appreso una seconda lingua si sarà trovato a usarne almeno qualcuna. O'Malley e Chamot, infatti, hanno compilato questa lista a partire dalle risposte date da un gran numero di apprendenti ai quali veniva domandato quali fossero i

“trucchi che usavano” o le “cose speciali che facevano” per facilitare l’apprendimento linguistico. L’abbondanza e la complessità delle risposte fornite mostrano che l’acquisizione di una seconda lingua non è un processo che procede in modo totalmente inconscio e inaccessibile: gli apprendenti usano e sono consapevoli di usare una gran quantità di tecniche esplicitamente volte a ottenere migliori risultati.

O’Malley e Chamot (1990) discutono le strategie di apprendimento all’interno di una più vasta teoria cognitiva dell’acquisizione della seconda lingua. Come si è detto, il linguaggio è un’abilità cognitiva complessa, un tipo di conoscenza procedurale che deve venire acquisito lentamente e attraverso lunghi periodi di pratica. La conoscenza procedurale consiste nel saper portare a termine sequenze di azioni, organizzate in piani e dirette a un fine. Questo spiega l’importanza particolare delle strategie metacognitive: esse permettono di organizzare le proprie attività cognitive nel modo più efficace, avendo ben presente il compito da svolgere nella sua complessità e nella sua articolazione in parti. Le strategie cognitive hanno invece due funzioni principali: la rappresentazione acustica e la ripetizione servono per rendere più automatiche abilità che richiedono ancora molto controllo; tutte le altre strategie cognitive hanno invece lo scopo di rielaborare le informazioni linguistiche in modo attivo, trasformandole o collegandole tra loro o con altre informazioni. Secondo alcune teorie della memoria (ad es. Craik e Tulving 1975), infatti, le tracce mnemoniche sono più durature e facilmente rievocabili quando consistono di legami complessi tra diversi concetti e se la loro formazione è avvenuta in seguito a sforzi attivi e creativi: strategie come raggruppare, collegare, riassumere, rielaborare le informazioni linguistiche nuove portano tutte alla formazione di un sistema di relazioni concettuali ricco e articolato, che è la base di una memoria efficiente.

5.6.5 Risultati empirici

Fino a qui abbiamo definito alcuni termini importanti e abbiamo visto alcune teorie e ipotesi relative al ruolo di fattori come l'attenzione, il controllo, la conoscenza esplicita nell'acquisizione della seconda lingua. Resta naturalmente da chiedersi: quale validità empirica hanno queste teorie e ipotesi?

Un elemento comune a molte delle ricerche riportate nelle pagine precedenti è il riconoscimento di qualche utilità alle attività di *focus on form*. Questo è in contrasto con le idee di Krashen, per il quale tutto ciò che è necessario per l'acquisizione sono molto input comprensibile e un atteggiamento affettivo rilassato: a suo parere, attività che attraggano l'attenzione degli apprendenti sulla forma linguistica non hanno alcuna utilità, se non forse quella di sviluppare le capacità del "monitor", un elemento in qualche modo 'spurio' rispetto alla vera e propria acquisizione della seconda lingua.

Le obiezioni di Krashen all'utilità dell'attenzione alla forma sono le seguenti (Krashen 1994): a) di solito attività come la correzione degli errori e la formulazione esplicita delle regole grammaticali non sono molto frequenti, nemmeno nelle classi più 'tradizionali'; b) il sistema linguistico è così complesso che nessuno, nemmeno un linguista di professione, può dire di conoscerne esplicitamente tutte le regole; c) alcuni apprendenti, in particolare i bambini, ma anche qualche adulto, hanno acquisito molto bene una seconda lingua spontaneamente, senza seguire corsi e senza avere una conoscenza esplicita delle sue regole; d) esistono studi che hanno mostrato che la correzione degli errori e l'istruzione grammaticale esplicita non producono alcun effetto, oppure producono effetti di breve durata.

Per quanto riguarda a), la maggior parte dei ricercatori è d'accordo, anche se resta da definire con più precisione

cosa si intende con ‘non molto frequenti’ (cfr. ad es. Brock, Crookes, Day & Long 1986; Chaudron 1988). Anche su b) non ci sono obiezioni; il fatto che non tutto sia esplicitabile, però, non equivale a dire che niente sia esplicitabile: da secoli si compilano grammatiche, più o meno esaustive, più o meno adeguate, ma sicuramente esplicite. Per passare a c), il fatto che qualcosa sia possibile non implica che sia ottimale. Ad esempio, è possibile imparare a nuotare essendo gettati in alto mare senza salvagente, ma ciò non significa che questo sia il metodo più efficace: in altri termini, il fatto che qualcuno ‘ce la faccia’ in un certo modo non implica necessariamente che quel modo sia il migliore.

d) è la questione fondamentale: verifiche sperimentali che confermano o smentiscono l’ipotesi di Krashen o quelle opposte. Krashen cita studi in cui vengono confrontate diverse *classi*, mostrando che quelle in cui si seguono metodi comunicativi, non orientati alla forma, non ottengono risultati peggiori di quelle di tipo più tradizionale (e talvolta ottengono risultati migliori). Esistono però studi di classi, che passeremo in rassegna nel prossimo capitolo, in cui si dimostra il contrario, cioè che l’istruzione esplicita dà dei vantaggi. È stato tuttavia ripetutamente notato che i confronti tra classi e approcci didattici soffrono di vari problemi metodologici: in primo luogo, siamo sicuri che gli insegnanti che affermano di non concentrare la loro attenzione sulla forma linguistica non lo facciano veramente mai? Lightbown e Spada (1990), ad esempio, hanno notato che in alcune classi canadesi in cui il programma ufficialmente seguito era puramente comunicativo, venivano invece fornite agli studenti generose dosi di istruzione grammaticale e correzione degli errori. Inoltre, come separare gli effetti del metodo seguito da quelli della personalità dell’insegnante, della sua motivazione, del grado di coinvolgimento degli studenti (Alderson & Beretta 1992; Pennycook

1989)? Non si può mai essere veramente rigorosi quando si dice “la classe A va meglio della classe B perché e solo perché usa un metodo didattico diverso”. Infine, la conclusione di Krashen che “più esercitazioni, correzioni e output non producono consistentemente maggiori abilità” (1994, p. 48) equivale a dire che l’istruzione esplicita qualche volta è utile e qualche volta no, non che è sistematicamente inutile.

Sono stati svolti numerosi studi sperimentali negli ultimi anni sui benefici dell’attenzione alla forma; questi studi sono stati tenuti in condizioni il più possibile rigorose e controllate, per ovviare agli inconvenienti di indeterminatezza tipici dei confronti tra classi. Presentiamo qui una sintesi dei loro risultati, suddivisi a seconda delle componenti del processo attenzionale messe a fuoco in ciascun lavoro.

Attenzione all’input. La domanda ricorrente nella maggior parte di questi studi è: attrarre l’attenzione degli apprendenti su determinate forme presenti nell’input, favorendone l’individuazione, il confronto, l’elaborazione, è utile per facilitarne l’apprendimento? Alcuni autori hanno osservato che il gruppo di soggetti che riceveva qualche forma di “arricchimento dell’input” (*input enhancement*), come l’evidenziazione delle forme da notare mediante l’uso di colori, sottolineature, diversi caratteri tipografici, otteneva risultati migliori di quelli che erano semplicemente esposti a dosi massicce di input non modificato (Doughty 1991; N. Ellis 1993; Leeman et al. 1995; Robinson 1997); altri autori, però, non hanno rilevato differenze apprezzabili in seguito all’evidenziazione (Alanen 1995; J. White, in stampa). Una spiegazione per questa discrepanza di risultati è che in certi casi gli apprendenti sono stati indotti dall’evidenziazione a formulare ipotesi, che poi si sono rivelate corrette; in altri casi, essi affermavano di avere sì notato l’evidenziazione, ma di non aver capito che cosa evidenziasse (cioè

quale regola fosse in gioco). Ancora una volta, siamo di fronte a una gerarchia di apprendibilità: in un determinato momento gli apprendenti possono essere pronti a notare certe forme e a formulare ipotesi che le integrino nella loro interlingua, mentre altre forme sono troppo lontane dal loro livello di sviluppo corrente, così da renderne inutile l'evidenziazione.

Reber è uno psicologo che si è sempre occupato di apprendimento implicito ed esplicito; la maggior parte dei suoi esperimenti si basa su mini-grammatiche artificiali, in pratica liste di simboli e lettere senza senso ma governate da regole. Queste mini-grammatiche hanno alcune analogie con le lingue naturali, pur presentando anche notevoli differenze: i risultati ottenuti con esse possono essere interessanti per lo studio della seconda lingua, ma devono essere estesi con cautela. Gli esperimenti di Reber e dei suoi collaboratori hanno in genere questo formato: ai soggetti vengono mostrate delle stringhe di simboli generate dalle regole della grammatica, poi si chiede loro di giudicare se altre stringhe sono o meno grammaticali. Se le risposte sono significativamente migliori di quelle casuali, si deduce che i soggetti hanno appreso qualche regola. Per quanto riguarda l'attenzione all'input, in alcuni di questi esperimenti si è visto che l'aver reso più salienti certi elementi delle stringhe – particolarmente importanti per la ricostruzione delle regole – favoriva la scoperta delle regole da parte dei soggetti (Reber 1993, p. 49).

Attenzione all'output. Abbiamo visto che produrre dell'output può contribuire in vari modi all'acquisizione della L2: consente di fare pratica, conducendo all'automatizzazione e integrazione delle procedure di produzione linguistica; spinge l'apprendente a prestare attenzione ai dettagli grammaticali; permette di mettere a confronto le proprie ipotesi con il *feedback* ricevuto dai parlanti nativi. Alcuni studi hanno dimostrato l'utilità di fare pratica con

le nuove regole apprese. I soggetti degli esperimenti di N. Ellis (1993) e Michas e Berry (1994) erano divisi in tre gruppi: quelli totalmente impliciti, quelli che ricevevano una spiegazione delle regole da apprendere, quelli che, oltre alla spiegazione, avevano anche la possibilità di fare pratica nell'applicazione della regola attraverso nuovi esempi. Si è visto che il terzo gruppo, che aveva capito la regola e aveva potuto applicarla, era superiore a tutti gli altri; per parafrasare il detto popolare, questi studi dimostrano che occorre sia la pratica che la grammatica. Il lavoro di Michas e Berry permette di trarre anche un'altra conclusione, cioè che la 'grammatica' è più utile quando precede la 'pratica' e non quando la segue. I soggetti del terzo gruppo erano infatti ulteriormente suddivisi tra quelli che ricevevano la spiegazione della regola prima di fare gli esercizi e quelli che la ricevevano dopo: i primi ottenevano risultati significativamente migliori dei secondi. Questo vantaggio della 'pratica' *dopo* e non *prima* della 'grammatica' è stato osservato anche negli esperimenti sulle grammatiche artificiali (Reber 1993, p. 51).

Per quanto riguarda l'importanza di produrre frasi nella seconda lingua per focalizzare l'attenzione su certe strutture, sono stati svolti alcuni esperimenti in cui un gruppo di soggetti veniva 'spinto' a rielaborare le proprie produzioni scorrette, mediante richieste di chiarimento dello sperimentatore (come *Hm? Cosa hai detto? Non ho capito*). Takashima (1994) e Ellis e Nabuyoshi (1993) hanno dimostrato che questo gruppo di soggetti alla fine imparava di più del gruppo di controllo, che non era spinto a correggere da solo le proprie produzioni.

Siamo qui alla terza funzione dell'output nel processo di apprendimento: ricevere del *feedback* sulle proprie produzioni, che dovrebbe innescare il "notare la differenza" tra esse e i modelli corretti nativi. Carroll, Roberge e Swain (1992) hanno esaminato due gruppi di soggetti: a entrambi veniva fornito un breve addestramento sull'uso

di alcune regole del francese riguardanti la formazione delle parole, seguito dalla possibilità di applicarle autonomamente a esempi nuovi. In questa seconda fase, i soggetti di un gruppo erano sistematicamente corretti ogni volta che essi commettevano un errore; quelli dell'altro gruppo non ricevevano invece alcuna correzione. Nei test successivi, chi era stato corretto ricordava le parole insegnate significativamente meglio; tuttavia, si trattava di un apprendimento essenzialmente lessicale, di parole nuove, piuttosto che di regole morfologiche da usare creativamente nei processi di derivazione. Carroll e Swain (1993) hanno replicato l'esperimento precedente, esaminando più in dettaglio diversi tipi di *feedback*. Il gruppo di controllo non riceveva alcuna correzione; i soggetti del gruppo sperimentale A venivano corretti ogni volta che commettevano un errore, e in più si fornivano loro spiegazioni esplicite sulla regola; al gruppo B si diceva semplicemente che essi avevano fatto un errore; il gruppo C otteneva una riformulazione corretta delle proprie ipotesi errate; ai soggetti del gruppo D che commettevano errori si chiedeva invece se ne fossero sicuri. I risultati mostrano inequivocabilmente un effetto positivo del *feedback*: i soggetti di tutti i gruppi sperimentali ottenevano risultati migliori di quelli del gruppo di controllo, e questo valeva ancora una settimana dopo il trattamento. A differenza dell'esperimento precedente, inoltre, i soggetti mostravano di avere appreso non solo il comportamento sintattico dei verbi particolari oggetto dell'insegnamento, ma di essere in grado di generalizzare anche ad altri verbi, dimostrando così di avere appreso la regola generale. Un ultimo risultato dell'esperimento è significativo: il gruppo A, che riceveva sia le correzioni che le spiegazioni esplicite, otteneva risultati consistentemente migliori rispetto a tutti gli altri gruppi sperimentali. Questo ci porta a considerare il ruolo della conoscenza esplicita.

Conoscenza esplicita. Green & Hecht (1992) e Sorace

(1985) hanno osservato che gli apprendenti in grado di formulare esplicitamente una regola sono in genere più accurati nel produrla degli altri. Numerosi studi controllati hanno inoltre dimostrato che una conoscenza esplicita delle regole linguistiche ne favorisce l'individuazione nell'input e di conseguenza l'acquisizione: nei lavori già citati di Alanen (1995), Carroll e Swain (1993), Doughty (1991), Michas e Berry (1994), e in quelli ulteriori di De Graaff (1997), Robinson (1996, 1997) e Scott (1989, 1990), il gruppo di apprendenti che aveva ricevuto spiegazioni esplicite sul funzionamento della regola otteneva migliori risultati del gruppo che aveva dovuto apprenderla implicitamente. Per dare un solo esempio di questo genere di ricerche, riportiamo la metodologia seguita da Scott. In questi esperimenti, un gruppo di apprendenti leggeva dei testi in cui una struttura grammaticale appariva un certo numero di volte, un altro riceveva un'istruzione esplicita sulla stessa struttura, consistente in una formulazione della regola con esempi della sua applicazione. Nonostante i soggetti del primo gruppo incontrassero la struttura in questione – inserita in un contesto comprensibile, realistico, significativo – dieci (Scott 1989) o venticinque (Scott 1990) volte più spesso rispetto a quelli del secondo gruppo, il loro apprendimento risultava più limitato rispetto ai soggetti che avevano ricevuto spiegazioni esplicite.¹⁵

Intenzionalità. Molti degli studi di Reber e collaboratori sulle grammatiche artificiali hanno confrontato gruppi di soggetti che differivano nella loro intenzione di imparare le regole della grammatica. Ad alcuni di essi si ri-

¹⁵ Lo studio di Alderson, Clapham e Steel (1997) non ha però trovato delle correlazioni significative tra la competenza metalinguistica globale e la conoscenza della seconda lingua: ci si potrebbe pertanto chiedere se la relazione tra conoscenza esplicita e abilità nella L2 sia più evidente quando si confrontano regole specifiche rispetto a confronti generalizzanti in cui viene misurata la competenza metalinguistica generale.

chiedeva semplicemente di memorizzare le stringhe di simboli, ad altri di scoprire le regole ad esse sottostanti: l'apprendimento sarebbe stato così accidentale, involontario nel primo gruppo e intenzionale nel secondo. Reber (1993, pp. 48-49) riassume in modo lapidario i risultati di un gran numero di studi: “cercare le regole non serve se non le trovi [...] cercare le regole serve se le trovi”. Quando le regole erano particolarmente facili, i soggetti che le cercavano intenzionalmente finivano con l'impararle meglio di coloro che pensavano solo a memorizzare le stringhe; quando però erano complesse, i ‘cercatori di regole’ finivano con avere prestazioni addirittura peggiori degli apprendenti ‘accidentali’.

Queste affermazioni sono state parzialmente confermate da uno studio di Robinson (1996). I ‘cercatori di regole’ ottenevano pessimi risultati nell’apprendimento di una difficile costruzione sintattica inglese, mentre in una regola più facile avevano prestazioni leggermente superiori a un gruppo di apprendenti totalmente ‘impliciti’ (che dovevano solo memorizzare le frasi-modello) ma leggermente inferiori a un gruppo di apprendenti ‘accidentali’ (che dovevano comprendere il significato delle frasi-modello). L’unico risultato veramente certo di questo studio è che il quarto gruppo di apprendenti, quelli che avevano ricevuto spiegazioni esplicite sul funzionamento delle regole, avevano prestazioni nettamente superiori a tutti gli altri gruppi sia nelle regole facili che in quelle difficili.

Strategie di apprendimento. Per quanto riguarda le strategie di apprendimento, ci si è domandati se è vero che esse rendano l’acquisizione della seconda lingua più efficiente. Per fare ciò, alcuni tra i primi studi hanno cercato di tracciare il profilo del “buon apprendente di lingue”, selezionando soggetti che ottenessero risultati particolarmente buoni e analizzando il loro approccio alla L2 (ad es. Naiman et al. 1978; Rubin 1975). Benché questi primi studi soffrano di alcune limitazioni metodologiche,

che, pare emergere un ritratto abbastanza consistente: i "buoni apprendenti" hanno in genere un approccio attivo verso la nuova lingua, sanno auto-osservarsi, prestano attenzione tanto alla forma linguistica quanto ai contenuti comunicativi, sono in grado di valutare e analizzare i compiti di apprendimento e li affrontano mettendo consapevolmente in atto delle strategie che tengano conto della loro struttura.

Più recentemente, O'Malley e Chamot (1990, Chamot & O'Malley 1994) hanno cercato correlazioni tra l'uso delle strategie di apprendimento e il successo nella seconda lingua. Tali correlazioni non si sono dimostrate molto forti, ma sono tuttavia presenti. Pare che il vantaggio degli apprendenti più abili non consista tanto nell'uso più frequente delle strategie, quanto nella maggiore varietà di strategie e nella capacità di usare le strategie più adatte nei diversi compiti linguistici: "gli apprendenti di lingue che ottengono scarsi successi non sono inattivi, come si è spesso supposto, ma paiono non avere la conoscenza metacognitiva del compito che permetterebbe loro di scegliere delle strategie più appropriate" (Chamot & O'Malley 1994, p. 381). Infatti, una delle strategie metacognitive che più differenzia i buoni dai cattivi apprendenti consiste proprio nell'identificare i problemi, cioè nel saper analizzare l'obiettivo del compito e le risorse disponibili per conseguirlo. Dunque, le strategie metacognitive rivestono un'importanza notevole nel favorire l'acquisizione della seconda lingua e ci si può domandare se non sia il caso di insegnarle esplicitamente a quegli apprendenti che non ne fanno uso. O'Malley e Chamot (1990) hanno tentato proprio questo, dimostrando che l'istruzione esplicita delle strategie di apprendimento porta a progressi significativi: di tre gruppi di studenti, quelli che avevano ricevuto un addestramento sperimentale nelle strategie sia cognitive che metacognitive ottenevano risultati migliori di quelli che erano stati ad-

destrati solo a usare le strategie cognitive; questi ultimi, comunque, ottenevano risultati migliori del gruppo di controllo, che non aveva avuto alcuna istruzione sulle strategie. Risultati simili emergono anche dallo studio di Brown e Perry (1991), in cui si dimostra che il gruppo di apprendenti che era stato addestrato a usare una maggiore varietà di strategie, volte a produrre un'elaborazione più profonda e complessa delle informazioni, otteneva risultati nettamente migliori di quelli del gruppo che era stato addestrato a usare una minore varietà di strategie.

Conclusioni. Quasi tutti gli studi riportati mostrano che fornire agli apprendenti spiegazioni, informazioni o suggerimenti sulle strutture linguistiche da acquisire rende loro il compito assai più facile: in certi casi non è stato possibile ottenere l'effetto desiderato, ma in nessun caso i soggetti senza istruzione ottenevano risultati migliori di quelli che avevano ricevuto qualche tipo di aiuto. Un noto psicolinguista, Brian MacWhinney (1997, p. 278), nel commentare questi studi dichiara di non essere affatto sorpreso.

Gli psicologi hanno ripetutamente mostrato che l'apprendimento concettuale aiutato da indizi e strategie di organizzazione è sempre migliore dell'apprendimento senza tali aiuti. [...] Dal punto di vista della teoria psicolinguistica, dare agli apprendenti delle istruzioni esplicite oltre a una normale esposizione implicita sembrerebbe essere una proposta senza controindicazioni di sorta. È difficile pensare a uno studio che dimostri che gli studenti imparano una determinata struttura linguistica peggio quando vengono fornite loro delle istruzioni esplicite aggiuntive: perché ciò si verificasse, bisognerebbe che le istruzioni fossero irrimediabilmente confuse o addirittura errate.

Perché allora, nel campo della linguistica applicata, questi studi, tutti molto recenti, sono presentati come una sfida alle opinioni prevalenti? Le oscillazioni metodologiche nella didattica delle lingue sono note a tutti: dopo un lungo periodo in cui l'istruzione era totalmente espli-

cita e formale, si è passati a una fase in cui si privilegiava esclusivamente la pratica delle strutture, senza alcuna informazione esplicita (metodi audio-orali, di ispirazione comportamentistica); sono poi nati i metodi comunicativi, che si basavano essenzialmente sull'uso libero, spontaneo, della L2, senza né spiegazioni esplicite né forme di esercitazione sistematica. Dietro questi metodi stanno sicuramente delle ragioni valide: l'importanza di mantenere alta la motivazione dei discenti, senza annoiarli con complicate spiegazioni formali o esercizi ripetitivi; la necessità di sviluppare una competenza comunicativa che permetta di utilizzare la L2 in situazioni naturali, impreviste, e non solo all'interno di esercitazioni rigidamente guidate. Tuttavia, in queste giuste critiche agli approcci tradizionali, si è finiti col "gettare il bambino insieme all'acqua sporca", negando ogni utilità all'istruzione esplicita e all'attenzione guidata verso le forme linguistiche da apprendere. Gli studi illustrati in questa sezione, oltre a quelli basati sull'osservazione di classi che discuteremo nel prossimo capitolo, mostrano che anche un simile estremismo è controproducente. Nessuno nega l'importanza della pratica comunicativa, come nessuno sostiene che l'istruzione ideale debba consistere esclusivamente nell'esplicitazione di regole grammaticali. Anzi, lavori come quelli di N. Ellis (1993), Michas e Berry (1994), Seliger (1979), Van Patten e Oikkenon (1996), mostrano tutti che la semplice esplicitazione della regola, il saperla enunciare in astratto, senza poterla poi applicare in pratica all'interno di contesti significativi, non è di quasi nessun aiuto all'acquisizione. Ciò che questi studi dimostrano è che la possibilità di fare pratica, più un'attenzione guidata alle forme da apprendere (sempre che queste siano apprendibili a un dato livello di sviluppo dell'interlingua), produce risultati migliori di un'esposizione puramente implicita a un input che contiene sì tali forme, ma non offre alcun indizio su come esse funzionino.

La discussione attualmente in corso riguarda quali, tra i tanti modi di attrarre l'attenzione alla forma, siano più produttivi. Ellis (1995), Van Patten e Cadierno (1993) e Van Patten e Oikkenon (1996), ad esempio, sostengono che sia più utile attrarre l'attenzione degli apprendenti verso certe caratteristiche dell'input piuttosto che dare loro spiegazioni esplicite o fare svolgere degli esercizi sistematici su tali strutture. Per DeKeyser (1997; DeKeyser & Sokalski 1996) e Salaberry (1997) invece, entrambe le attività sono utili: favorire l'attenzione verso l'input serve a migliorare le abilità di comprensione, mentre la pratica esercitativa, o attenzione all'output, migliora quelle di produzione. Altri studi pertinenti alla questione se sia più utile concentrarsi sull'input o fare pratica a livello di output saranno discussi nel prossimo capitolo, dove tratteremo le ricerche svolte su vere e proprie classi di lingue e non su soggetti di esperimenti di laboratorio.

Quello dell'attenzione alla forma è uno degli ambiti di ricerca più vivaci degli ultimi anni, anche per le sue chiare implicazioni per la didattica; gli studi svolti finora sono serviti essenzialmente a rigettare l'ipotesi-zero, quella per cui attrarre l'attenzione degli apprendenti sulle forme linguistiche sarebbe sempre e comunque inutile: rimane però molto da fare per scoprire come attrarre l'attenzione, quale tipo di attenzione serva per acquisire determinate abilità, in cosa consistono effettivamente gli effetti del *focus on form* sul processo di apprendimento.

6.

L'APPRENDIMENTO SCOLASTICO DELLA SECONDA LINGUA

6.1 Introduzione

Nei capitoli precedenti abbiamo passato in rassegna diversi processi che si presume abbiano luogo in qualche misura sia che l'input provenga da un insegnante sia che provenga da interazioni naturali: fenomeni come il transfer, le sequenze di acquisizione, le strategie comunicative, l'attenzione alla forma, sono riscontrabili tanto negli apprendenti naturali quanto in quelli guidati. Quest'ultimo capitolo ha invece lo scopo di esaminare un contesto di apprendimento particolare qual è la classe di lingue. Ci chiederemo dapprima cosa accade esattamente in tale contesto, quali interazioni vi si svolgono, che ruoli hanno l'insegnante e gli studenti. Nella seconda parte del capitolo cercheremo invece di rispondere ad alcune domande che sorgono frequentemente quando si parla di didattica delle lingue. In questo modo si potranno presentare alcuni studi che, essendo stati condotti in contesti scolastici, forniscono risultati pertinenti soprattutto per tali contesti e che non sono stati quindi discussi nei capitoli precedenti. Inoltre, nel tentare di rispondere alle domande che vengono dalle classi di lingue, cercheremo di tenere il più possibile in considerazione quanto è stato detto nel resto del libro, in una sorta di ripasso generale. Come si è detto

parlando di strategie di apprendimento (5.6.4), le idee sono ricordate meglio se sono state elaborate in modo complesso, seguendo e integrando diversi percorsi: partendo da tale presupposto, questo capitolo aiuterà a ricordare meglio il contenuto dei precedenti, attraverso una loro rilettura in una chiave diversa, quella dell'insegnante o dello studente che cercano di ottimizzare il processo di istruzione tenendo conto dei risultati delle ricerche.

6.2 L'apprendimento in classe

6.2.1 Apprendimento guidato e naturale

La distinzione tra apprendimento guidato e naturale sembra a prima vista evidente; tuttavia, quando si cerca di descrivere elementi esclusivamente caratteristici di un tipo di apprendimento e totalmente assenti nell'altro, si incontrano subito delle difficoltà. I contesti di apprendimento guidati, infatti, non sono tutti uguali tra loro, come non lo sono quelli naturali: la variabilità è tale per cui può accadere che esistano più differenze tra un contesto scolastico e un altro che tra quello stesso contesto e uno naturale. Quando si confrontano apprendimento naturale e apprendimento guidato si hanno in mente prototipi di entrambi, degli esempi centrali, che sono effettivamente piuttosto diversi: nelle prossime pagine, sacrificando in un certo modo la complessità dei fenomeni, confronteremo questi esempi tipici di contesti di apprendimento, restando sempre consapevoli del fatto che, nella realtà, si possono riscontrare variazioni anche notevoli.

Due sono le caratteristiche comuni a tutti i contesti educativi e assenti negli altri. La prima, e principale, è che nella classe di lingue l'apprendimento e l'uso della L2 costituiscono il fine delle attività. Anche nella classe più comunicativa, in cui non si parla mai di grammatica e

non si fanno mai esercizi sulla forma linguistica ma si passa tutto il tempo a leggere, discutere, risolvere problemi, tutte queste attività vengono svolte ai fini dell'apprendimento linguistico e di questo sono ben consapevoli sia l'insegnante che gli studenti. Una seconda caratteristica deriva dalla precedente: nella classe di lingue c'è una persona, l'insegnante, che ha il ruolo preciso di agevolare l'apprendimento linguistico. Di nuovo, questi potrà ritenere che il modo migliore per fare ciò sia di non parlare mai della lingua e non dare istruzioni esplicite agli allievi; eppure, tutte le attività che verranno proposte lo saranno in base all'idea che esse favoriscono in modo ottimale l'apprendimento della seconda lingua.

Dato che gli studenti si trovano nella classe per apprendere una lingua, e dato che l'insegnante ha una funzione di guida in tale processo, è naturale che il suo ruolo sia in qualche modo dominante: sarà l'insegnante a decidere cosa fare, quando, come o al limite a decidere che possono scegliere gli studenti (quest'ultima opzione, però, è rara: come vedremo nelle prossime pagine, gli insegnanti esercitano di solito un ruolo direttivo piuttosto pronunciato). In che modo un insegnante facilita il processo di apprendimento? Secondo Crookes (1992, p. 37),

idealmente, l'insegnante di lingue dovrebbe fornire del linguaggio all'apprendente, far sì che questi vi rivolga l'attenzione (o predisporre le cose così che sia facile per l'apprendente rivolgervi l'attenzione), poi fare in modo che l'apprendente possa e voglia 'investire delle energie (cognitive, emotive, fisiche) affinché l'input venga elaborato' (Van Lier 1991). [...] Un insegnante ha la potenzialità di influenzare l'apprendimento facendosi carico di certe parti del sistema cognitivo-affettivo dell'apprendente. Ad esempio, invece di lasciare che sia l'apprendente a interagire con un flusso di discorso non modificato, cercando di identificarsi degli elementi e dar loro un significato (Klein 1986), è l'insegnante che si fa carico di almeno una parte del processo di decodifica, quando spiega, traduce o comunque usa la lingua d'arrivo in modo tale che sia comprensibile allo studente, lasciando che il sistema cognitivo di quest'ultimo si concentri, ad esempio, sulla memorizzazione degli elementi. Oppure, invece di lasciare che sia l'apprendente a doversi

motivare per cercare contesti appropriati di uso della lingua, è di nuovo l'insegnante, insieme al contesto della classe, a favorire tutto ciò.

L'insegnante è dunque una parte essenziale, nell'apprendimento guidato, di quel "Sistema di supporto dell'acquisizione linguistica" di cui abbiamo parlato in 4.3. In tale sezione abbiamo visto che si può riconoscere un simile 'sistema' ovunque ci siano interazioni tra nativi e non nativi: ciò che differenzia un bravo insegnante da un parlante nativo qualunque è che quest'ultimo, nell'interagire con l'apprendente, ha come scopo primario il raggiungimento di qualche obiettivo comunicativo extralinguistico e 'sostiene' il processo di acquisizione in modo indiretto, subordinato al soddisfacimento di tale scopo primario; l'insegnante, invece, cerca di favorire l'acquisizione facendo ricorso a una serie di accorgimenti (scelta dell'argomento, dell'attività, formato dell'interazione) tali per cui gli scambi interattivi abbiano la massima potenzialità di far progredire gli apprendenti.

Quali sono questi accorgimenti? È qui che si incontrano le maggiori differenze tra insegnanti. C'è chi pensa che per favorire il processo di acquisizione siano necessarie spiegazioni esplicite e chi preferisce 'inondare' gli studenti con le strutture da acquisire, lasciando che siano loro a ricostruirne le regole; chi crede nell'utilità degli esercizi meccanici (*drill*) e chi no; chi pensa che sia utile far notare agli studenti i loro errori e chi lo considera inutile, se non dannoso. Nella prossima sezione non teneremo di dire chi ha ragione, ma almeno di mostrare come ci si possa confrontare su queste opzioni in modo consapevole e informato; qui, invece, analizzeremo alcune caratteristiche del formato 'tipico' di interazione nella classe di lingue, per descrivere che genere di ambiente essa sia dal punto di vista comunicativo.¹

¹ Le sezioni seguenti si basano in parte sulle sintesi di Allwright & Bailey (1991), Chaudron (1988), Ciliberti (1994), van Lier (1988), Tsui (1995).

6.2.2 *L'interazione*

Come si diceva, nella classe di lingue l'insegnante è sempre in qualche modo l'orchestratore delle attività, che decide cosa fare, quando, come. A livello di interazione con gli studenti, questo ruolo direttivo si manifesta in un formato conversazionale caratteristico, ripetutamente osservato in ogni tipo di classe e non solo in quelle di lingue (Sinclair & Coulthard 1975). Si tratta del formato triadico “avvio – risposta – commento”, che si trova in scambi come il seguente:

- | | |
|----------------|----------------------------|
| 1) Insegnante: | Mounir, che giorno è oggi? |
| 2) Studente: | Venerdì. |
| 3) Insegnante: | Bravo. |

Nel primo turno, di avvio, l'insegnante inizia lo scambio con una domanda; segue la risposta dello studente, che riceve poi un commento da parte dell'insegnante. Questi, si noti, fa una domanda di cui conosce già la risposta e che ha l'unico scopo di permettere allo studente di esibire le proprie conoscenze nella seconda lingua: tali domande vengono quindi dette ‘di esibizione’ (*display questions*). Il commento dell'insegnante, infatti, riguarda questa esibizione, che viene valutata positivamente con un *Bravo*, e non il contenuto dell'informazione trasmessa, come accadrebbe invece in una conversazione spontanea, che si chiuderebbe con un *Grazie* a segnalare l'avvenuto scambio di informazioni.

Con questo formato, il meccanismo di gestione dei turni è saldamente in mano all'insegnante, che ha la facoltà di aprire e dichiarare conclusi gli scambi conversazionali. È sempre l'insegnante a scegliere gli interlocutori: di solito fa una domanda rivolta a tutta la classe e, se nessuno risponde o se accenna a rispondere più di uno studente, assegna il turno a una determinata persona; ma

può anche avvenire, come nell'esempio appena visto, che fin dall'inizio l'insegnante designi un interlocutore preciso.

Tutto ciò è piuttosto diverso dai formati di interazione tipici della conversazione spontanea, in cui il passaggio dei turni è oggetto di continua negoziazione: a parte quando vengono formulate domande, non è mai stabilito rigidamente chi dovrà prendere la parola e quando. Inoltre, nelle interazioni triadiche della scuola ci sono poche opportunità di avviare attività di negoziazione del significato, perché "gli insegnanti di lingue di rado hanno dubbi su ciò che uno studente sta per dire, dato che gli studenti generalmente rispondono a domande di esibizione di cui l'insegnante conosce già la risposta" (Pica & Long 1986, p. 88). Tipicamente, l'insegnante manifesta subito, nel turno di commento, la sua approvazione o disapprovazione: nel primo caso lo scambio si conclude, nel secondo lo studente deve cercare di riformulare la propria risposta in modo da migliorarla. Complessivamente, l'attività assomiglia più a un tiro al bersaglio che a una negoziazione;² inoltre, mentre nelle conversazioni spontanee le negoziazioni avvengono nella stragrande maggioranza dei casi sul *significato* delle espressioni, quando esso non è chiaro o può essere frainteso, nelle interazioni scolastiche gli aggiustamenti hanno perlopiù a che fare con la *forma* linguistica.

I limiti, più volte rilevati, di un simile formato interazionale stanno soprattutto nella sua artificiosità, nel suo essere funzionale unicamente alla scuola e non riprodurre quello che accade nelle conversazioni spontanee. Queste caratteristiche, però, possono essere considerate anche altrettanti punti di forza: un formato comunicativo

² "Il discorso in classe [...] non tende a essere un flusso di informazioni bidirezionale il cui scopo è la comprensione reciproca, ma piuttosto un'esibizione a senso unico dallo studente all'insegnante" (Pica 1987, p. 6).

semplificato, costante, prevedibile può essere d'aiuto per gli studenti che non sono in grado di parlare la seconda lingua negoziando simultaneamente chi parla, di cosa e se c'è comprensione reciproca. Inoltre, il fatto che l'insegnante dia costantemente del *feedback* sulle produzioni degli studenti consente loro di notare la differenza tra esse e i modelli della lingua d'arrivo.

Non è il caso quindi di criticare indiscriminatamente le interazioni 'triadiche', ma occorre essere consapevoli dei loro limiti e dei loro benefici, per scegliere se e quando farvi ricorso. L'impressione che si ha osservando delle classi di lingue è comunque che esse siano estremamente frequenti: Tsui (1985) ha rilevato che in alcune scuole di Hong Kong il 70% di tutto ciò che viene detto in classe è inserito in scambi di questo genere. Una frequenza simile potrebbe essere giustificata nelle classi di principianti, in cui l'insegnante deve fornire una notevole "intelaiatura" per sostenere le produzioni degli studenti, ma è come se questa intelaiatura non venisse mai rimossa: in tal modo anche gli studenti più avanzati, impegnati con difficili strutture linguistiche, non vengono mai alle prese con la complessità della conversazione non guidata rigidamente dall'insegnante.³

Esistono formati di interazione in classe alternativi allo scambio triadico, molti dei quali hanno proprio la funzione di sviluppare una competenza comunicativa che includa anche la capacità di sostenere una serie di scambi conversazionali in modo autonomo, facendo ricorso

³ Pica & Long (1986) hanno osservato che non esistono differenze significative tra insegnanti esperti e principianti nel modo in cui essi conducono l'interazione in classe. "Certe convenzioni del discorso in classe, come la centralità dell'insegnante e il suo dominare la comunicazione, paiono essere presenti fin dal principio. [...] L'influenza del contesto della classe è abbastanza forte da annullare le differenze a livello di esperienza di insegnamento. Di conseguenza, anche chi ha poca o nulla esperienza esercita immediatamente il potere non appena gliene venga data l'occasione. Forse questo deriva dai molti anni di esperienza passiva dell'insegnamento, come studenti" (p. 96).

eventualmente a strategie comunicative e alla negoziazione del significato. Tra questi formati si possono ricordare il lavoro di gruppo, la conversazione a coppie, la discussione generale in classe, le domande che gli studenti rivolgono all'insegnante; rispetto allo scambio triadico, le modalità interattive in questi scambi sono in genere molto più simili a quelle che si riscontrano nelle conversazioni interlinguistiche spontanee, in quanto i rapporti tra partecipanti sono più paritetici, meno predefiniti, e la scarsità di domande di esibizione rende necessario un maggior lavoro di negoziazione del significato (Long 1990; Long & Porter 1985; Porter 1986).

6.2.3 *L'insegnante*

Dopo avere brevemente descritto i caratteri generali dell'interazione in classe, vediamo più da vicino i ruoli dell'insegnante e dello studente. Secondo il copione dello scambio triadico, i turni dell'insegnante dovrebbero consistere soprattutto di domande e commenti valutativi. Molti autori (ad es. Long 1981; Long & Sato 1983; Tsui 1985) hanno infatti messo in evidenza l'importanza delle domande nell'insegnamento linguistico: esse costituiscono in media il 20-40% di tutto ciò che dice un insegnante (Chaudron 1988) e svolgono varie funzioni. In 4.3.1 abbiamo visto che anche nelle conversazioni spontanee i nativi rivolgono molte domande ai non nativi: queste servono per introdurre nuovi argomenti, per invitare l'interlocutore a prendere la parola, per facilitare la produzione del parlante non nativo fornendogli un'intelaiatura discorsiva entro la quale collocare il suo turno. Si è visto anche che le domande possono essere di diverso tipo e richiedere maggiore o minore sforzo linguistico da parte di chi produce la risposta: le più 'facili' sono quelle chiuse, che richiedono solo un sì o un no (*Vieni dal Giappone?* –

Sì); intermedie sono le domande che specificano la maggior parte del contenuto proposizionale tranne un elemento (*Cosa hai mangiato ieri? – Spaghetti*); le più difficili sono domande del tutto aperte (*Cosa hai fatto domenica? – Sono andato a Rimini*), che richiedono come risposta frasi complete.

La principale differenza tra le domande che compaiono nella classe di lingue e quelle usate nelle interazioni spontanee tra nativi e non nativi riguarda, come prevedibile, l'uso di domande di esibizione: queste sono praticamente assenti nelle conversazioni spontanee, mentre rappresentano da tre quarti fino a nove decimi di tutte le domande che gli insegnanti rivolgono ai loro allievi (Long & Sato 1983; Pica & Long 1986).

Passiamo ora ad analizzare il *feedback* che l'insegnante fornisce agli studenti. Esso non si esaurisce nella correzione degli errori, ma consiste di tutte le reazioni dell'insegnante in seguito alle produzioni dei parlanti non nativi: alcune di queste reazioni sono positive; altre sono correzioni vere e proprie, come 'non si dice così' oppure 'devi dire così', che sono però piuttosto rare sia nelle conversazioni spontanee che nelle classi di lingue. Più comuni sono altre modalità di segnalare l'esistenza di problemi linguistici e comunicativi, che coincidono in parte con quelle usate nelle conversazioni spontanee (Ciliberti 1994). In 3.4.3 abbiamo distinto tra richieste di chiarimento e richieste di conferma: nelle prime si domanda una riformulazione dell'enunciato problematico, nelle seconde si tenta invece di riformulare ciò che ha cercato di dire l'interlocutore, chiedendo conferma della propria interpretazione. A volte, il parlante nativo riformula gli enunciati del non nativo non tanto per chiedere una conferma di comprensione, ma per mostrare che essi sono ancora 'insieme', che il canale di comunicazione è funzionante.

Nelle conversazioni spontanee tutte queste strategie e tattiche sono messe in atto per garantire la comprensione

reciproca: una volta raggiunto questo obiettivo, i parlanti non si preoccupano di correggere produzioni sgrammate-
cate ma comprensibili, se non nei rari casi in cui mettono
in atto una sorta di “didattica naturale” (Auer 1988). Nel-
la classe di lingue la situazione può essere piuttosto di-
versa: nella maggior parte di tali classi la negoziazione
del significato è infatti scarsa, mentre assai più comune è
il *feedback* dato come terza mossa di uno scambio triadi-
co. Nei corsi che cercano di creare un ambiente il più co-
municativo possibile, come nei programmi canadesi di
istruzione bilingue intensiva, si tende invece ad approssi-
marsi alla conversazione naturale: l'insegnante ripara so-
lo quelle produzioni che pregiudicano la comprensibilità
e il successo degli scambi (Spada & Lightbown 1990).

Anche nelle classi in cui si presta una maggiore atten-
zione alla forma, comunque, la correzione degli errori
non è mai totale: l'insegnante deve, nello spazio di pochi
istanti, decidere se e cosa correggere della produzione
dello studente e ciò fa sì che la correzione sia spesso asi-
stematica (Cohen & Robbins 1976; Nystrom 1983). Que-
sta asistematicità si manifesta essenzialmente in due mo-
di: innanzitutto, esistono molteplici mosse a disposizione
dell'insegnante per fornire *feedback* (riformulazioni, sol-
leciti di autocorrezione, ripetizioni della domanda ecc.);
poi, non tutti gli errori di una frase vengono corretti, con
un'inconsistenza tale per cui, nel giro di pochi secondi,
lo stesso errore viene una volta corretto e un'altra passa
inosservato.

Il modo in cui un insegnante gestisce le attività di
feedback e correzione è indicativo del tipo di rapporto
con gli studenti che prevale all'interno della classe (Van
Lier 1988; Ciliberti 1994): ad esempio, un ricorso siste-
matico al *feedback* come terza mossa della sequenza tria-
dica fa sì che gli studenti diventino quasi completamente
dipendenti dai commenti dell'insegnante per valutare le
proprie produzioni; in questi casi, “il *feedback* dell'inse-

gnante ha un ruolo talmente fondamentale nella routine interazionale della classe che, quando esso è assente dopo una risposta, gli studenti sanno che in quella risposta doveva esserci qualcosa di errato o inadeguato" (Tsui 1995, p. 42). Gli studenti, cioè, sono abituati a non considerare uno scambio veramente concluso e compiuto se non c'è il suggerito del *feedback*, positivo o negativo, dell'insegnante; il ruolo direttivo, di guida e responsabile dell'apprendimento di quest'ultimo viene perciò ribadito in ogni momento. Una diversa prassi di gestione dell'interazione, invece, cerca di spingere gli allievi verso una maggiore autonomia, manifestabile anche attraverso una capacità di autovalutazione indipendente dal giudizio dell'insegnante: il ruolo sociale di quest'ultimo, pur rimanendo importante, non è più fortemente direttivo, ma si caratterizza maggiormente in termini di incoraggiamento, consulenza, collaborazione (Skehan 1994).

Ci siamo dilungati sulle domande e sul *feedback* perché costituiscono la maggior parte dei turni dell'insegnante nelle classi dove la comunicazione è impostata sul formato dello scambio triadico; è chiaro però che la funzione dell'insegnante non si esaurisce qui. Un altro tipo di atti linguistici piuttosto diffusi sono gli imperativi, che servono sia per organizzare l'attività di classe (*Prendete i quaderni; Guardate questo cartellone*), sia come pratica di esercitazione linguistica vera e propria (*Sophie, prendi la matita rossa; Peter, vai verso la finestra*). Le frasi affermative degli insegnanti che non rientrano nella categoria del *feedback* si trovano principalmente in attività discorsive quali le descrizioni o i racconti. Un ultimo tipo di atti linguistici prodotti dagli insegnanti sono le spiegazioni metalinguistiche: si può trattare della vera e propria enunciazione di regole e paradigmi, ma anche di spiegazioni lessicali, di esemplificazioni, di parafrasi.

Per quanto riguarda la struttura della lingua usata dagli

insegnanti quando si rivolgono agli allievi, vari studi (riassunti in Chaudron 1988) hanno mostrato che essa viene modificata in modi molto simili a quelli seguiti dai parlanti nativi nelle conversazioni spontanee con i non nativi (3.2.2): ritmo rallentato, pause più lunghe e più frequenti, pronuncia esageratamente scandita, uso di un lessico ripetitivo ed elementare, un minor numero di frasi complesse e subordinate. Le principali differenze tra il discorso di un insegnante in classe e quello di un parlante nativo in una conversazione interlinguistica, dunque, paiono riguardare soprattutto gli atti comunicativi e la sequenza conversazionale, piuttosto che la forma linguistica degli enunciati.

6.2.4 Lo studente

Continuando nella nostra esposizione del modello ‘prototipico’ dell’interazione in classe, possiamo constatare che in esso lo studente ha un ruolo perlopiù passivo e dipendente: deve prestare attenzione alle esposizioni e spiegazioni dell’insegnante e le principali occasioni di intervenire gli si presentano quando una sua risposta viene sollecitata da una domanda da parte dell’insegnante. La media che emerge da diversi studi esaminati da Chaudron (1988) è che l’insegnante parla circa il 70% del tempo, contro il 30% lasciato agli allievi: se si considera che questi sono 20-30 per classe, si arriva alla conclusione che ognuno di loro ha la possibilità di parlare poco più di 30 secondi all’ora (Long & Porter 1985).

Gli studenti parlano poco anche in un altro senso: dato tutto il lavoro dell’insegnante per costruire delle ‘intellaiature’ di discorso preliminari, le loro risposte finiscono con l’essere nella maggior parte dei casi molto brevi, o comunque della lunghezza minima indispensabile per soddisfare le richieste dell’insegnante (Allen, Swain, Harley & Cummins 1990).

Infine, si dà spesso anche il caso in cui gli studenti non rispondano affatto alle domande dell'insegnante: White e Lightbown (1984) hanno osservato che in tre classi canadesi di scuola superiore circa il 40% delle domande dell'insegnante non riceveva alcuna risposta, anche se venivano ripetute fino a nove volte. Anche Tsui (1985) ha osservato un insegnante di inglese che arrivava a ripetere fino all'86,5% delle proprie domande. Di questo stato di cose sono ben consapevoli gli stessi insegnanti: è sempre Tsui (1996) a riportare che il 70% di essi segnalano, come uno dei problemi principali nella gestione della classe, quello di riuscire a ottenere risposte orali da parte degli studenti.

A che cosa può essere dovuta questa reticenza degli studenti? Abbiamo visto in 5.4.2 che per la maggior parte degli individui dover dare risposte orali è una delle attività che causa un maggior livello di ansia nell'uso della seconda lingua: ciò è dovuto al fatto che si tratta di un'abilità estremamente complessa, che richiede di prestare attenzione a molti aspetti della lingua simultaneamente nello spazio di pochi istanti; inoltre, anche la natura di mini-esame che ha ogni risposta orale, immediatamente seguita dal *feedback* dell'insegnante, contribuisce a rendere la conversazione orale poco rilassante. Ma c'è un altro motivo che può spiegare la difficoltà che molti studenti hanno a rispondere: gli insegnanti aspettano troppo poco. Tsui (1996) afferma che molti di loro si stupiscono, ascoltando registrazioni delle proprie lezioni, di quanto poco tempo lasciano agli studenti per rispondere, di come una domanda segua l'altra e ad esse seguano risposte date dallo stesso insegnante, senza che ci sia la reale possibilità per gli studenti di rispondere: ciò è dovuto, secondo alcuni di questi insegnanti, alla paura di perdere il controllo della classe oppure all'imbarazzo di fronte al silenzio e all'assenza di risposte.

Il quadro che emerge da queste osservazioni è il se-

guente: gli studenti hanno in genere poche opportunità di parlare; esse consistono nella maggior parte dei casi di risposte telegrafiche a scambi avviati dall'insegnante; spesso anche la possibilità di rispondere non viene raccolta e gli studenti rimangono silenziosi. Molto rari sono i casi in cui gli studenti prendono l'iniziativa e l'insegnante si trova nel ruolo di chi risponde: in una serie di studi esaminati da Chaudron (1988), ciò avveniva con una frequenza tra lo 0,6 e il 5% dei turni.

Questo quadro porta a chiedersi se le difficoltà che incontrano molti studenti nello studio delle lingue straniere non dipendano dalle scarse possibilità di utilizzarle in classe (cfr. 5.6.2.3). Per verificare ciò, alcuni studi hanno cercato di stabilire se gli allievi più loquaci ottengano anche i risultati migliori nella seconda lingua, rilevando in effetti una correlazione positiva tra i due fattori (ad es. Naiman et al. 1978, Seliger 1977, Strong 1983); tuttavia, come in tutte le correlazioni, è difficile stabilire quale sia la causa e quale l'effetto, vale a dire se sia la loquacità ad aumentare la competenza nella seconda lingua o viceversa. Qui poi possono entrare in gioco fattori etnico-culturali: in alcune culture non ci si attende che gli studenti prendano l'iniziativa o che parlino molto in classe; Sato (1990), ad esempio, ha notato che in una classe di lingue gli studenti asiatici tendevano sistematicamente a parlare di meno e a prendere meno iniziative rispetto ai non asiatici. Infine, esistono anche studi, come quello di Day (1984), in cui non è stata trovata una correlazione tra partecipazione e livello raggiunto nella seconda lingua. Si potrebbe allora concludere che la relazione tra output e acquisizione – che probabilmente esiste ed è importante – non è semplice e lineare; affermare che gli studenti più loquaci e solo loro sono quelli che ottengono i migliori successi è probabilmente errato, in quanto non tiene conto di un importante aspetto della ‘partecipazione’ in classe che non è quantificabile nei termini della quantità di out-

put prodotto: si tratta dell'attenzione degli studenti o, per usare un termine più generale suggerito da Allwright e Bailey (1991), della loro "ricettività". Come abbiamo detto più volte nel corso di questo libro, l'acquisizione della seconda lingua non è da intendersi come un'incisione da parte dell'input su un apprendente visto come *tabula rasa*, ma piuttosto come un processo interattivo in cui quest'ultimo ha una responsabilità fondamentale. Se lo studente non è ricettivo, l'input non può diventare intake e portare all'acquisizione: è questa ricettività l'elemento veramente essenziale, e non tanto la vivacità che lo studente manifesta in classe. Certo, un maggior grado di partecipazione alle interazioni può essere allo stesso tempo una spia di un buon livello di ricettività, interesse, motivazione e anche un modo di mantenere alto tale livello; tuttavia, la correlazione non è indispensabile e possono esservi studenti attenti, ricettivi, ma timidi, che ottengono ugualmente ottimi risultati nella L2. La nozione di ricettività coincide in gran parte con quella di motivazione, di cui si è parlato in 5.4.1 e di cui si parlerà ancora in 6.3.4; qui è il caso di accennare solo ad alcune manifestazioni specifiche della ricettività nella classe di lingue.

L'immagine dello studente che abbiamo delineato, silenzioso e poco coivolto in modo attivo nello svolgersi delle lezioni, corrisponde spesso anche a quella dello studente distratto e poco ricettivo che chiunque abbia insegnato ha ben presente. Gli studenti parlano poco: bene, a cosa pensano nelle lunghe ore in cui non parlano? I risultati dei pochi studi che hanno cercato di rispondere sono piuttosto imbarazzanti. Cohen e Hosenfeld (1981) hanno chiesto a insegnanti di varie scuole israeliane il permesso di interrompere in qualunque momento le lezioni per chiedere agli studenti di scrivere ciò a cui stavano pensando in quell'istante: in media il 50% risultava essere immerso in tutt'altri pensieri rispetto alla lezione di lingue; se si considera poi che alcuni studenti si saran-

no vergognati di ammettere la propria disattenzione, è probabile che la percentuale reale sia anche maggiore. Slimani (1992) ha invece domandato agli studenti di dire cosa sembrava loro di avere appreso alla fine di una lezione, confrontando questi dati con trascrizioni delle lezioni stesse. Un risultato confortante per gli insegnanti è che l'89% degli aspetti 'notati' erano stati oggetto di un'attenzione didattica seppur minima da parte del docente, attraverso spiegazioni, correzioni ed esemplificazioni; rimane comunque un 11% di strutture a cui gli studenti hanno prestato attenzione nonostante l'insegnante non le avesse affrontate esplicitamente. Bisogna però tener presente che solo il 44% di ciò che l'insegnante presentava e spiegava veniva ricordato dagli studenti come qualcosa di nuovo che avevano imparato: il 36% non era affatto notato mentre un 20% delle strutture spiegate erano già conosciute; in particolare, la correzione degli errori risultava essere un'attività a cui gli studenti prestavano ben poca attenzione. Interessante è anche la constatazione che gli argomenti sollevati grazie all'iniziativa di uno studente venivano ricordati più frequentemente di quelli sollevati dall'insegnante. Il dato più impressionante che emerge da questo studio è però l'estrema variabilità individuale nella percezione di ciò che conta come 'importante' nel corso della lezione: nessuna struttura linguistica veniva riportata come importante da tutti e tredici i partecipanti allo studio; le strutture notate da nove, dieci o undici soggetti erano solo il 3% del totale, mentre quelle notate da non più di tre soggetti assommavano al 75%.

Queste ricerche sulla ricettività mostrano quanto sia fuorviante l'idea dell'insegnamento come un processo di cui l'insegnante controlla ogni minimo dettaglio: un'immagine più realistica è quella dell'insegnante che offre opportunità il più numerose ed efficaci possibile per favorire l'apprendimento, ma sono sempre gli studenti, in ultima

analisi, quelli che fanno sì che tali opportunità, o una parte di esse, si trasformino in occasioni di apprendere.

6.3 Alcune domande ricorrenti

In un articolo che ha contribuito a ispirare questa sezione, Pica (1994a) esamina alcune “domande dalla classe di lingue”, domande cioè che gli insegnanti, ma anche molti studenti, si pongono frequentemente e rispetto alle quali la ricerca potrebbe, se non dare delle risposte definitive, almeno fornire delle prospettive rilevanti. Nelle prossime pagine esamineremo alcune di queste domande, riportando studi che sono stati condotti nelle classi di lingue con lo scopo di trovarvi delle risposte; vedremo inoltre come i risultati delle ricerche presentate nei capitoli precedenti possano essere utilizzati per discutere di tali questioni in modo consapevole. Lo scopo non è di proporre un nuovo metodo glottodidattico e nemmeno di dare giudizi sui metodi esistenti, ma piuttosto aumentare il senso di consapevolezza, o “plausibilità”, di ogni insegnante e studente di lingue, così che essi possano trarre il maggior profitto dalle lezioni, essendo in grado di analizzare, giudicare, scegliere le opzioni in modo responsabile e informato.

6.3.1 *Quali sono le differenze tra adulti e bambini?*

In 5.3.1 abbiamo visto quali sono le principali differenze tra adulti e bambini nell'apprendere una seconda lingua: che conclusioni si possono trarre per la pratica didattica? In primo luogo occorrerà tener conto delle differenze nello stile di apprendimento. Gli adulti sono in grado di compiere ragionamenti metalinguistici, di comprendere regole astratte, di sfruttare strategie di appren-

dimento specifiche, di pensare sui propri processi di pensiero al fine di ottimizzarli. Harley e Hart (1997) hanno infatti dimostrato che gli aspetti dell'attitudine linguistica che predicono meglio il successo nella seconda lingua da parte dei bambini sono quelli legati alla capacità di memorizzazione, mentre gli adolescenti che ottengono migliori risultati sono quelli che hanno maggiori capacità analitiche. In altri termini, l'approccio dei bambini alla L2 sarebbe basato sulla memoria, sulle formule, mentre quello degli adulti dipenderebbe più dalla capacità di analizzare il linguaggio.

Sono state rilevate più volte differenze tra adulti e bambini anche a livello affettivo-motivazionale. Gli adulti sono in genere più disciplinati, più pazienti nel sopportare le frustrazioni derivanti dalle difficoltà della L2, scelgono autonomamente di frequentare i corsi di lingue e hanno pertanto una motivazione intrinseca superiore. I bambini, invece, hanno una motivazione più instabile: è facile entusiasmarli a livelli difficilmente raggiungibili dagli adulti, ma è altrettanto facile che attività noiose e inutili li demotivino rapidamente. A questo proposito è utile sfatare un luogo comune, cioè che i bambini abbiano una durata di concentrazione limitata: se le attività li interessano veramente, i bambini possono rimanervi concentrati per ore; la differenza rispetto agli adulti è che questi ultimi sono in grado di autocontrollarsi maggiormente e di imporsi quindi di prestare attenzione anche nei momenti in cui la motivazione e l'interesse sono bassi (Ur 1996).

Gli elementi essenziali di un corso rivolto ai bambini saranno dunque un alto livello di motivazione intrinseca e un approccio alla lingua che tenga conto delle loro capacità cognitive: un approccio concreto e contestualizzato in attività pratiche, basato sulla memorizzazione di "moduli prefabbricati" o formule, sull'uso di un vocabolario limitato e altamente funzionale, che enfatizzi la

comprensione rispetto alla produzione (Freddi 1990; Titone 1990; Vale & Feunteun 1995). In una serie di studi riportati da Palmer (1992) si è osservato infatti che le versioni 'pure' di metodologie come il *Natural approach* (Krashen & Terrell 1983) o il *Total physical response* (Asher 1982), basate essenzialmente sulla comprensione, l'attività fisica e la poca attenzione esplicita alla forma linguistica, funzionano particolarmente bene con i bambini, mentre con gli adulti danno risultati inferiori rispetto a metodologie tradizionali: gli adulti, al contrario dei bambini, se non hanno la possibilità di produrre degli enunciati ed eventualmente di essere corretti, tendono a diventare ansiosi.

Un secondo ordine di domande ricorrenti riguarda l'età ottimale per iniziare l'apprendimento delle lingue (cfr. 5.3.1). Gli studi sugli effetti dell'età mostrano che l'esposizione precoce alla L2 conduce, nel lungo periodo, a risultati migliori rispetto a un'esposizione tardiva; non si deve però dimenticare che tali studi sono perlopiù basati su condizioni di *lingua seconda*, vale a dire su apprendenti che acquisiscono la L2 in un ambiente dove essa viene usata quotidianamente nelle interazioni. È lecito estendere tali risultati a contesti di *lingua straniera*, affermando che l'introduzione della L2 già dalla scuola elementare, se non dalla materna, comporta dei vantaggi nel lungo periodo? Qui i ricercatori esprimono pareri diversi. Si ricorderà infatti che, nelle prime fasi, i bambini sono apprendenti meno efficienti degli adolescenti e degli adulti: in condizioni naturalistiche tale svantaggio viene recuperato in circa 9 - 12 mesi, mentre non è chiaro se e quando un simile sorpasso abbia luogo in condizioni di istruzione scolastica. Gli studi esistenti non sono molto confortanti per chi sostiene l'introduzione precoce delle lingue straniere a scuola sulla base di una semplice equazione 'prima è, meglio è'. Burstall et al. (1974, cit. in Singleton 1989, p. 100), ad esempio, hanno confronta-

to un gruppo sperimentale di allievi, che avevano iniziato la L2 a otto anni alle elementari, con un gruppo di controllo che la aveva iniziata alle medie, a undici anni. A parità di anni di istruzione, vale a dire dopo cinque anni di esposizione alla L2, chi aveva acquisito la seconda lingua tra otto e tredici anni otteneva risultati consistentemente peggiori di chi l'aveva acquisita tra undici e sedici. Un confronto tra il gruppo sperimentale e un altro gruppo di controllo che aveva iniziato la L2 a undici anni, ma che veniva esaminato alla stessa età (a tredici anni, vale a dire dopo due anni di istruzione contro i cinque del gruppo sperimentale) mostra che il gruppo sperimentale otteneva risultati migliori a livello di conversazione e comprensione orale, ma il gruppo di controllo li raggiungeva e talvolta superava nelle abilità di lettura e scrittura. Un successivo confronto a sedici anni di età mostrava che il gruppo sperimentale rimaneva superiore solo a livello di comprensione orale, mentre il gruppo di controllo aveva lo stesso livello di abilità conversazionali e manteneva il suo vantaggio nella lettura e nella composizione scritta.

L'esame di questo e molti altri studi con risultati simili porta Singleton (1989) a concludere che i bambini, per mostrare i loro vantaggi di acquisizione nel lungo periodo, hanno bisogno di notevoli quantità di input; in caso contrario, le differenze tra loro e apprendenti che hanno iniziato più tardi si riducono molto, fino quasi ad annularsi.

Ciò non significa che sia inutile né tantomeno dannoso esporre i bambini piccoli alle lingue straniere: tutti gli studi sul bilinguismo mostrano che, quando la seconda lingua si aggiunge alla prima senza 'spodestarla' o bloccarla, ciò provoca normalmente vantaggi cognitivi, ad esempio nelle capacità di ragionamento astratto, di pensiero divergente, di riflessione metalinguistica, di decentramento cognitivo (Hamers & Blanc 1989; Titone

1995). Si può dunque sostenere che la competenza linguistica in senso stretto non sia l'unico, e forse nemmeno il principale, obiettivo dell'introduzione precoce della L2; essa infatti

stimola nel bambino lo sviluppo della coscienza linguistica; coltiva atteggiamenti favorevoli verso altre culture e altri popoli; pone le basi di una futura capacità di contatto con individui di lingua e mentalità diversa; può arricchire direttamente anche altre parti del programma scolastico, come l'educazione artistica e musicale, la letteratura, la geografia, le scienze, l'aritmetica e le materie sociali, quale veicolo di possibili e utili completamenti su un piano internazionale. (Titone 1990, p. 11)

L'ultimo, ma forse principale, argomento a favore dell'introduzione precoce della L2 può basarsi sulle correlazioni, anche se sono in genere piuttosto deboli, tra gli anni di esposizione e i risultati finali: normalmente, e a parità di tutte le altre condizioni, sei anni di istruzione sono meglio di tre. Paiono dunque ragionevoli le conclusioni di Ur (1996): se si dispone – per ragioni economiche o altro – di un periodo limitato per insegnare le lingue straniere a scuola, tale periodo sarà massimamente proficuo se inizierà verso i dieci-dodici anni; se invece si possono insegnare le lingue per tutto il tempo che si desidera, vale la pena iniziare il più presto possibile.

6.3.2 Come programmare un corso di lingue?

Prima di tentare di rispondere a questa domanda, bisogna almeno segnalare che alcuni metodologi (ad es. Breen 1984; Candlin 1984) sostengono che l'idea stessa di sillabo pre-programmato sia dannosa al processo di apprendimento e che quindi la programmazione preliminare sia da evitare: a loro avviso, il programma di at-

tività deve venire costantemente negoziato e rinegoziato tra insegnante e allievi nel corso del tempo, e si può parlare di ‘sillabo’ solo in senso retrospettivo, come constatazione di ciò che è stato fatto.⁴ Si tratta di una posizione estrema, che pochi seguono completamente, ma che si fonda almeno in parte su considerazioni ragionevoli: essa parte infatti dal presupposto che sia necessario sviluppare l’autonomia e la partecipazione attiva degli apprendenti e che la didattica non debba essere un processo a senso unico guidato esclusivamente dall’insegnante.

Se tuttavia si opta per una programmazione preliminare, per quanto abbozzata e rivisitabile, ci si trova a dover fare delle scelte. Bisogna infatti scegliere quali unità utilizzare per la programmazione: può trattarsi di unità linguistiche, come ad esempio il verbo *essere*, gli articoli, le domande (avremo così un **sillabo strutturale** tradizionale); le unità possono essere invece nozioni, come la casa, la famiglia, il lavoro, o funzioni, come ringraziare, salutare, richiedere (si parla in questo caso di **sillabi nozionali-funzionali**: cfr. Galli de’ Paratesi 1981); infine, un tipo di sillabo proposto recentemente è quello **basato su compiti** (*task based*, o procedurale: cfr. Crookes & Gass 1993; Prabhu 1987): il lavoro viene organizzato in una serie di attività come prendere misure, usare una mappa, affrontare un colloquio di lavoro. Naturalmente sono anche possibili, e anzi piuttosto comuni, degli ibridi: sillabi formulati in termini di funzioni linguistiche e strutture grammaticali necessarie per la loro realizzazione o sillabi che specificano sia i compiti che le nozioni e funzioni tipicamente associate ad essi. Una volta stabilite le unità

⁴ Con ‘sillabo’ si intende la specificazione di una serie di conoscenze e capacità che ci si propone di fare acquisire tramite il processo di insegnamento; si differenzia pertanto dal ‘curricolo’, che è una definizione di più vasta portata sugli obiettivi dell’insegnamento, sulle metodologie, sul tipo di programma da adottare (cfr. Balboni 1994; Porcelli 1994).

di programmazione, occorrerà decidere un ordine di presentazione: si introdurrà prima il verbo *essere* o la forma negativa? La funzione del ringraziare precederà o seguirà quella dello scusarsi? La misurazione precederà o seguirà la lettura di una mappa?

Per rispondere a tutte queste domande non basterebbe un libro intero e comunque, anche dopo una trattazione approfondita, la maggior parte delle risposte rimarrebbero opinabili e suscettibili di critica e revisione. Qui cercheremo solamente di richiamare alcuni risultati delle ricerche sull'acquisizione della seconda lingua, mostrandone la pertinenza per il dibattito sulla programmazione.

Un punto di partenza obbligato sono gli studi sulle sequenze di apprendimento (2.3). Essi non possono non provocare un certo disagio per i sostenitori della programmazione per strutture: se è vero che gli apprendenti seguono un "sillabo incorporato", che li porta a passare attraverso numerosi stadi intermedi in cui creano sistemi interlinguistici regolari ma caratterizzati da regole diverse da quelle della lingua d'arrivo, che ruolo potrà avere il programma dell'insegnante, basato invece sulle strutture 'definitive' della L2? Come nota D'Addio Colosimo (1996), tra l'input programmato dall'insegnante e l'output prodotto dal discente attraverso il suo sillabo incorporato "c'è di mezzo il mare". Due possono essere le risposte a questo problema.⁵

Si può decidere di abbandonare del tutto la programmazione basata sulle strutture della lingua di arrivo: nel programma non si parlerà affatto di nozioni come il verbo *essere*, il tempo passato, gli ausiliari modali, ma esso verrà definito in base a una successione di compiti da af-

⁵ Ai problemi discussi qui se ne aggiunge un altro estremamente importante: quello delle differenze individuali, che rendono ulteriormente difficoltoso elaborare un unico programma per tutta la classe. Delle differenze individuali torneremo a parlare in seguito (6.3.3): in questa sezione ipotizzeremo una situazione in cui gli apprendenti siano tutti allo stesso livello nella sequenza evolutiva.

frontare o di situazioni e argomenti di cui parlare, come nell’“insegnamento basato sui compiti” (*task-based language teaching*) oggi favorito da molti metodologi. Come si ricorderà, Krashen riconosce l’esistenza di sequenze evolutive naturali e afferma che l’input, per essere utile, deve essere a un determinato livello $i + 1$, leggermente più avanzato rispetto alle competenze dell’apprendente. Egli però rifiuta l’idea che l’insegnante debba stabilire *a priori* quali strutture linguistiche usare per venire incontro al livello dell’allievo: a suo parere, nell’interazione concreta si raggiunge “automaticamente” il livello di input ottimale. Anche Long e Crookes (1992) affermano che, per rispettare il sillabo incorporato nell’apprendente, l’insegnante non deve formulare i propri obiettivi in termini di strutture della L2 da acquisire perfettamente e istantaneamente, perché ciò sarebbe irrealistico: l’obiettivo sarà piuttosto far sì che gli studenti riescano a svolgere i compiti assegnati con i mezzi (inter)linguistici a loro disposizione in quel dato momento di sviluppo. Lo sforzo continuo di utilizzare l’interlingua porterà a una sua graduale evoluzione nella direzione della lingua d’arrivo.

Tuttavia, anche Long e Crookes paiono dover ammettere qualche forma di sillabo strutturale. Essi infatti includono tra i criteri usati per la graduazione dei compiti anche “la quantità e il tipo di lingua necessaria” (p. 45), il che non può non far riferimento a considerazioni strutturali; sostengono inoltre la necessità di incorporare nel sillabo basato su compiti anche un certo grado di *focus on form*, riconoscendone l’utilità per l’apprendimento linguistico: ma ciò li porta ad ammettere la necessità di identificare le particolari forme su cui è necessario attirare volta a volta l’attenzione dei discenti, cosa che non potrà avvenire se non in base a considerazioni di tipo linguistico-strutturale. Tra gli strumenti diagnostici suggeriti per individuare le forme su cui attirare l’attenzione, Long e Crookes propongono quelli elaborati da Piene-

mann e collaboratori (ad es. Pienemann, Johnston & Brindley 1988; Pienemann 1994a), ed è al lavoro di questi ricercatori che occorre rivolgersi per trovare indicazioni più dettagliate che coniughino i risultati teorici con le necessità della programmazione.

Il “modello multidimensionale” proposto dal gruppo ZISA è stato discusso nelle sezioni 2.6.1 e 4.4; esso prevede che nell’apprendimento di qualsiasi lingua esistano alcune strutture che devono essere acquisite in un ordine fisso da tutti gli apprendenti, mentre altre sono acquisite in misura e ordine variabili a seconda delle caratteristiche socio-psicologiche dei singoli individui. In una serie di esperimenti, Pienemann ha osservato le interrelazioni tra ordini di apprendimento naturali e istruzione esplicita. Le conclusioni di questi studi possono essere così sintetizzate (Pienemann 1984, 1986, 1989): l’ordine naturale non può essere modificato mediante l’istruzione, nel senso che essa non può far ‘saltare’ delle fasi della sequenza; l’istruzione però può accelerare il passaggio da una fase della sequenza a quella successiva; essa è inoltre utile per favorire l’acquisizione delle strutture “variabili”, non comprese nella sequenza evolutiva fissa; infine, è possibile che interventi educativi non appropriati abbiano conseguenze negative sul processo di apprendimento. Questi risultati costituiscono l’“ipotesi dell’insegnabilità”, che viene ad affiancare quella dell’“apprendibilità”: ciò che non è apprendibile non è nemmeno insegnabile.

Per quanto riguarda la prima conclusione, essa pone un “dilemma” all’insegnante di lingue: “da un lato desideriamo far sì che gli obiettivi dell’insegnamento siano apprendibili quando vengono insegnati; dall’altro non vogliamo insegnare forme sgrammaticate” (Pienemann & Mackey 1992, p. 19). Qualcuno, ad esempio, si è chiesto se le ricerche sulle sequenze di apprendimento naturali non implichino l’opportunità che gli insegnanti utilizzino con i principianti un vero e proprio *foreigner talk* o un

pidgin, insomma un “codice semplice” strutturalmente simile alle interlingue di base (Widdowson 1979; Rutherford 1980). Gli stessi autori, però, notano anche i potenziali problemi di un simile approccio: da un lato c’è il rischio di consolidare forme errate della L2; dall’altro, un linguaggio ridotto ai minimi termini perde gran parte di quelle caratteristiche di espressività e piacevolezza che possono stimolare gli apprendenti a continuare lo studio. In un esperimento controllato, poi, Yang e Givòn (1997) hanno dimostrato che l’uso di un pidgin senza grammatica nelle prime fasi non dà alcun vantaggio né a livello di acquisizione lessicale né a livello di sviluppo grammaticale successivo: risultati assai ‘migliori vengono ottenuti esponendo gli apprendenti fin dall’inizio a un input pienamente grammaticale.

Escluso dunque l’uso di pidgin e *foreigner talk* in classe, come risolvere il “dilemma” dello iato esistente tra le forme corrette della L2, che dovrebbe usare l’insegnante, e le forme peculiari prodotte dagli apprendenti nelle loro interlingue? Pienemann propone di distinguere tra “input per la comprensione” e “input per la produzione”: il primo deve solo essere comprensibile e può anche contenere forme che gli apprendenti non sono in grado di produrre; il secondo invece ha lo scopo specifico di insegnare nuove forme linguistiche che devono essere tagliate su misura rispetto al livello raggiunto dagli apprendenti. Se è vero, come abbiamo visto in 2.3.1, che gli apprendenti dell’inglese imparano molto tardi a formare domande con l’ausiliare *do* o ad aggiungere una -*s* alla terza persona singolare presente, ciò non può implicare che l’insegnante per mesi o anni non faccia domande e non usi le terze persone del presente: semplicemente, non cercherà di attirare l’attenzione dei discenti su queste forme, non cercherà di insegnarle loro mediante esercizi guidati, non le correggerà quando verranno prodotte in modo ‘deviante’ secondo le regole del sistema interlinguistico transitò-

rio (è infatti ugualmente impensabile che uno studente usi la L2 per mesi o anni senza aver mai bisogno di fare domande o di riferirsi a terze persone). Cosa si insegnereà, allora? Occorrerà preliminarmente identificare le strutture grammaticali che gli apprendenti sono in grado di produrre ‘naturalmente’ e concentrare gli sforzi didattici sul loro insegnamento: la seconda conclusione degli studi di Pienemann è infatti che l’insegnamento delle strutture giuste al momento giusto è decisamente utile per facilitarne e accelerarne l’acquisizione. Per Pienemann e Mackey (1992) si tratta di una soluzione “molto semplice”, ma quando si tratta di fornire degli esempi di strutture che siano allo stesso tempo grammaticali e accessibili a studenti principianti o quasi principianti, rimangono sul vago, rimandando a un “contesto di discussione più generale” (p. 19).

Un primo problema con la proposta di Pienemann è dunque la difficoltà di identificare strutture linguistiche che siano grammaticali e ‘processabili’ dato il particolare livello raggiunto dall’apprendente.⁶ Un secondo problema è il seguente: come tollerare la produzione prolungata, per mesi o anni, di forme devianti dalle norme della lingua d’arrivo? Come si è visto, certi fenomeni linguistici inaccessibili – nella loro forma corretta – ai primi stadi di apprendimento sono estremamente diffusi: si pensi alla negazione o alle forme interrogative in inglese, o all’accordo in italiano. Non si può certo suggerire agli studenti di evitare tutte le frasi interrogative o che pre-

⁶ Un problema connesso è naturalmente quello di stabilire il livello raggiunto nella sequenza evolutiva: la valutazione non può basarsi su parametri tradizionali come il numero di errori o la generale efficacia comunicativa, ma su criteri dettati dalla teoria della processabilità. Pienemann, Johnston & Brindley (1988) e Pienemann (1991, 1994a) hanno sviluppato una serie di test diagnostici, ora disponibili anche come programmi informatici, che permettono di rilevare rapidamente e con una buona accuratezza il livello dell’apprendente dell’inglese L2 sulla sequenza evolutiva (Pienemann & MacKey 1992).

sentano tratti di accordo morfologico; d'altra parte, per molti insegnanti e allievi può essere difficile tollerare che la produzione di forme così comuni sia sistematicamente scorretta: per Nunan (1994) è quindi necessario insegnare anche le strutture inaccessibili rispetto alla sequenza di apprendimento naturale. Non si pretenderà che gli studenti imparino a usarle creativamente, perché ciò è impossibile a un dato livello evolutivo, ma ci si accontenterà della loro acquisizione come formule fisse non analizzate: queste consentiranno di svolgere molte funzioni comunicativamente utili e potranno essere analizzate in seguito come costruzioni governate da regole quando l'apprendente avrà raggiunto il livello adeguato. Inoltre, in condizioni particolari in cui sia possibile una pianificazione linguistica consapevole (come nello scritto), gli apprendenti sono in grado di applicare anche le regole "inaccessibili" per il loro livello (Pienemann 1984).

Ma anche una soluzione così non è priva di inconvenienti. L'ultima conclusione degli studi di Pienemann sull'insegnabilità è infatti che l'insegnamento prematuro di certe strutture può talvolta portare a conseguenze negative. Se un apprendente ha raggiunto un determinato stadio di sviluppo dell'interlingua le cui regole portano a violare sistematicamente quelle della L2, l'istruzione che sottolinei le regole corrette potrà indurre a strategie di "elusione" (3.3), porterà cioè a evitare del tutto quelle aree della lingua in cui ci si sia resi conto che ciò che si fa è scorretto: in tal caso l'istruzione non solo non favorisce l'evoluzione dell'interlingua, ma la fa anzi regredire a stadi più primitivi, che sono sì più 'corretti', nel senso di presentare meno errori rispetto alle norme della L2, ma anche più impoveriti.

Come si vede, non è facile tenere conto a livello pratico delle ricerche sull'ordine naturale, anche se i loro risultati sono tra i più solidi e interessanti tra quelli ottenuti negli ultimi decenni. Sicuramente, la glottodidattica

deve tenere conto di queste ricerche, come mostrano bene gli studi di Pienemann sull'insegnabilità; ma, come nota lo stesso Pienemann (1989), il loro valore si espri-
me essenzialmente in termini negativi, in quanto manife-
stano l'esistenza di certi limiti invalicabili all'intervento
educativo. Una volta riconosciuti questi limiti, rimane
compito degli insegnanti e dei metodologi trovare solu-
zioni didattiche che ne tengano conto. Una soluzione, co-
me si è visto, è di non pensare affatto alle strutture lin-
guistiche: comunicare, interagire, negoziare, e l'acquisi-
zione verrà da sé. Questa soluzione entra però in con-
traddizione con un'altra idea oggi sempre più accreditata,
quella per cui attirare l'attenzione dei discenti sulle
forme linguistiche abbia effetti positivi; ciò però pone di
nuovo il problema di quali forme evidenziare, e quando.

Allo stato attuale delle conoscenze, la ricerca non può fornire risposte certe e definitive a simili questioni.⁷ Essa può però dare innanzitutto all'insegnante e agli studenti una maggiore consapevolezza di come ha luogo il proces-
so di apprendimento: questo, sia in condizioni naturali che guidate, non può essere caratterizzato come una risposta passiva a tutto ciò che viene fornito come input, ma come una rielaborazione dell'apprendente che porta alla crea-
zione di strutture sì sistematiche, ma non conformi alle regole della L2. In secondo luogo, per quanto provvisoria e fram-
mentaria sia la nostra conoscenza delle sequenze evolutive naturali, esse ci forniscono almeno alcune indicazioni su quali forme possano essere più facili *per l'apprendente* (e

⁷ “[La ricerca sulle sequenze naturali di acquisizione] non suggerisce facili so-
luzioni dei problemi che gli insegnanti incontrano quotidianamente anche per-
ché si pongono, quasi sempre, in modo problematico e molto spesso sono in
conflitto tra loro. [...] Ciò non vuol dire che non possiamo predisporre questo
o quel programma. Vuole soltanto dire che non si può rigidamente pianificare
quel che gli allievi effettivamente apprenderanno prevedendo scadenze molto
precise, che è poi quanto emerge dalle teorie pedagogiche sull'individualizza-
zione dell'istruzione. In sostanza, se vogliamo tenere presenti i dati della ricer-
ca, diminuiscono le nostre certezze.” (D'Addio Colosimo 1996, p. 102).

non ‘facili’ in termini puramente linguistico-strutturali). Un altro risultato degli studi sull’evoluzione delle interlingue è la constatazione che le strutture non vengono acquisite istantaneamente e isolatamente: l’acquisizione è un processo lento, cumulativo, che in certi casi può essere caratterizzato come una graduale automatizzazione della regola proposta dall’insegnante, in altri come una ristrutturazione delle regole del sistema interlinguistico (5.6.2.3), in altri ancora come una sperimentazione libera di varianti tra le quali il discente non è ancora riuscito a trovare differenze (2.5.2). L’implicazione di ciò per la didattica è chiara: anche se per ragioni pratiche si deciderà di presentare le strutture una alla volta (o un gruppo alla volta), il lavoro diretto a favorire la loro acquisizione dovrà essere ciclicamente ripreso, perché la stessa struttura può avere ruoli diversi a diversi stadi del processo di acquisizione (Porcelli 1994; Skehan 1996). Infine, se l’insegnante sa che non è realistico attendersi l’interiorizzazione e l’acquisizione automatica di certe regole a un certo livello, aggiusterà le proprie aspettative di conseguenza, con importanti risvolti sulla programmazione delle attività, sulla correzione degli errori e sulla valutazione. In breve, e come minimo, i lavori sull’apprendibilità e l’insegnabilità hanno l’importante funzione di ricordare agli insegnanti che non sono e non possono essere loro i ‘padroni’ dell’apprendimento; questa conclusione potrà sembrare frustrante, ma in un certo senso è anche liberatoria: se i nostri studenti di inglese dopo due anni di scuola ancora non aggiungono spontaneamente la -s alla terza persona singolare, la ‘colpa’ non sarà loro, né tantomeno nostra, ma della natura umana!

6.3.3 *Come tenere conto delle differenze individuali?*

La discussione precedente sulle sequenze di apprendimento non ha toccato un problema che gli insegnanti co-

noscono bene: anche se si scoprissse una sequenza di insegnamento ideale, i venti studenti che compongono la classe si troverebbero probabilmente a diversi livelli della sequenza e avrebbero perciò bisogno di diverse lezioni ‘su misura’. È infatti noto che i ritmi e gli esiti dell’apprendimento non sono uguali per tutti: cosa possono dire le ricerche a questo proposito?

Se è vero che le sequenze di apprendimento e i meccanismi cognitivi su cui si basano possono essere universali, esistono anche molti fattori in grado di influenzare sia la velocità di acquisizione delle strutture, sia certe aree dell’interlingua che si sviluppano indipendentemente dalle sequenze universali. Molte delle ricerche riportate in questo volume hanno cercato di identificare meglio queste fonti di variazione: quelle elencate di seguito sono le principali.

- 1) *Livello nella L2.* I livelli di partenza possono essere diversi e questo, come si è visto, ha ripercussioni su quali strutture sono apprendibili e, di conseguenza, insegnabili (2.6.1 e 6.3.2).
- 2) *Genere.* Uomini e donne differiscono sotto molti aspetti e l’acquisizione della seconda lingua non fa eccezione: si è visto ad esempio che le donne conseguono in media migliori risultati (1.1.3); esse inoltre tendono a usare un maggior numero di strategie di apprendimento, e di tipo diverso rispetto agli uomini (Green & Oxford 1995; Oxford & Burry-Stock 1995).
- 3) *Attitudine.* Possa piacere o no, i dati sembrano indicare l’esistenza di diversi livelli attitudinali per le lingue; inoltre, esistono sotto-attitudini più specifiche, come quella per la memorizzazione, per l’analisi delle strutture, per la discriminazione fonologica: un apprendente può essere dotato per tutte, alcune, nessuna tra queste abilità (5.5.1).
- 4) *Motivazione.* I motivi per studiare una lingua posso-

no essere tanti: un individuo può averne un numero più o meno alto e ciascuno di essi può essere sentito in modo più o meno intenso (5.4.1 e 6.3.4).

- 5) *Ansietà.* Esistono persone più o meno ansiose in generale, come tratto permanente; ma c'è anche un'ansietà legata specificamente all'uso delle lingue straniere, che individui diversi possono provare in modo maggiore o minore. Una leggera ansietà può essere un segno positivo, un'indicazione del fatto che l'apprendente sta prendendo sul serio l'acquisizione e l'uso della seconda lingua; livelli più elevati tendono invece a far calare le prestazioni nella L2 (5.4.2).
- 6) *Personalità.* Esistono persone introverse ed estroverse, inibite e disinibite, sicure e insicure: ciascuna di esse avrà un diverso approccio alla seconda lingua (5.4.3).
- 7) *Uso di strategie di comunicazione.* Quando non si padroneggia completamente un codice linguistico, occorre far ricorso a strategie compensatorie: si può decidere di evitare le aree problematiche (strategie di elusione), oppure di affrontarle ricorrendo a conoscenze strategiche generali (strategie di conseguimento) (3.3). Ciascun individuo ha le sue preferenze quanto al tipo e numero di strategie impiegate (Poulisse 1990).
- 8) *Uso di strategie di apprendimento.* Nella sezione 5.6.4 abbiamo elencato una serie di strategie facilitatrici che vengono spesso messe in atto da chi apprende una seconda lingua; è stato dimostrato in numerosi studi che gli individui differiscono tra loro nel numero e nel tipo di strategie utilizzate (Oxford & Burry-Stock 1995).
- 9) *Stile cognitivo.* Si tratta di un ambito di variazione individuale su cui si è molto discusso negli ultimi tempi. In 5.5.2 abbiamo visto che le ricerche non permettono, allo stato attuale delle conoscenze, di trarre conclusioni precise in merito agli effetti che hanno

diversi stili cognitivi sull'acquisizione delle lingue; tuttavia, è assodato che esistono diversi modi di accostarsi al processo di apprendimento ed è plausibile che queste differenze abbiano conseguenze rilevanti.

- 10) *Abilità generali e conoscenza del mondo.* L'acquisizione della seconda lingua si colloca in un contesto assai più vasto di conoscenze e abilità di tipo più generale: alcuni apprendenti potranno essere versati nel ragionamento astratto mentre altri avranno una grande fantasia, alcuni saranno esperti di musica mentre altri avranno competenze nello sport, e via di seguito.
- 11) *Età.* In certi casi le classi potranno essere composte di studenti di diversa età: questa, come si è visto (5.3.1 e 6.3.1), ha notevoli conseguenze sui modi, sul ritmo e sull'esito dell'apprendimento.
- 12) *Lingua materna.* Certe classi sono composte di studenti aventi diverse lingue materne, e questo li porterà, almeno sotto certi aspetti, ad avere diversi percorsi di acquisizione (2.4).

Come possono insegnanti e studenti tener conto di tutte queste dimensioni di variabilità? La ricerca sulle differenze individuali ha innanzitutto l'utilità di rendere più precisa l'idea che gli individui sono diversi: invece di dire genericamente 'ognuno è fatto a modo suo', si potranno identificare molte dimensioni di variabilità, indipendenti tra loro, ciascuna in grado di spiegare almeno alcune caratteristiche del processo di apprendimento. È normale per molti insegnanti sottoporre i nuovi alunni a un test di ingresso che valuti le competenze nella L2; queste però sono soltanto la prima delle dodici dimensioni di variabilità: sarebbe invece desiderabile conoscere ad esempio quali sono i motivi che gli studenti sentono più importanti per imparare la L2, quale è l'attitudine, o meglio, le attitudini, di ciascuno di loro verso l'apprendimento delle lingue straniere, quali sono i loro stili cognitivi preferiti, le strategie

di apprendimento a cui fanno più spesso ricorso, le aree in cui hanno maggiori conoscenze.

Una volta resisi conto di queste differenze, ha senso parlare di lezioni tagliate su misura? Uno studio di Wesche (1981) sembra confermare la validità di questa intuizione. Parlando di attitudine linguistica, abbiamo visto che gli apprendenti tendono a ricadere in tre categorie: quelli con spiccate attitudini analitiche, quelli che tendono a memorizzare e quelli mediamente dotati in entrambe le abilità. Wesche ha impartito a ciascuno di questi tipi di apprendenti lezioni diverse: alcune incoraggiavano l'uso di abilità analitiche e sottolineavano gli aspetti strutturali del linguaggio; altre si basava^{no} sull'uso situazionale della lingua e sulla memorizzazione di formule; altre ancora contenevano entrambi i tipi di attività. I risultati furono che, quando gli apprendenti ricevevano il tipo di lezione ad essi più confacente, ad esempio lezioni analitiche agli apprendenti analitici, i progressi erano considerevoli; quando invece ricevevano il tipo di lezione opposto, i progressi erano scarsi. Se si dessero lezioni private, basterebbe identificare il modo di apprendere, il livello, le strategie del nostro alunno e poi ci si regolerebbe di conseguenza; ma se la classe è numerosa, un simile approccio è improponibile.

Una soluzione avanzata a questo proposito da alcuni metodologi è piuttosto quella di organizzare attività che possono essere svolte in molti modi diversi, così che ogni apprendente vi prenda parte usando le sue risorse e seguendo le sue attitudini. Si potranno far svolgere "compiti" (*tasks*), a cui ognuno può contribuire in modo diverso; oppure si proporranno attività "aperte", in cui non ci sia una sola risposta giusta, ma sia incoraggiata la pluralità di punti di vista e la discussione (Long & Crookes 1992; Ur 1996). La partecipazione a tali attività riuscirà tanto meglio se gli studenti avranno già preso coscienza delle loro preferenze individuali.

Infatti, c'è un ultimo modo di applicare le ricerche sulle differenze individuali. Le informazioni sull'attitudine, lo stile cognitivo, il tipo di motivazione di ciascuno studente non sono utili solamente per l'insegnante: per Little e Singleton (1990, p. 11).

la metodologia glottodidattica non dovrebbe basarsi su ipotesi in gran parte non verificabili circa lo stile cognitivo, ma sullo sviluppo di tecniche e attività finalizzate ad aumentare la consapevolezza dell'apprendente rispetto alle sue preferenze e a ciò che gli viene richiesto in quanto apprendente e in quanto utente della lingua d'arrivo.

Gli autori sostengono che “è imprudente stipulare che gli apprendenti siano, ad esempio, *o* dipendenti *o* indipendenti dal campo, e che lo stile cognitivo così caratterizzato sia innato e immutabile” (p. 12). Può darsi che una stessa persona adotti uno stile cognitivo in certe situazioni e per risolvere certi compiti, usandone un altro in altre situazioni e per altri compiti. Little e Singleton propongono quindi, come alternativa più ‘innocua’ rispetto all’etichettamento preventivo degli studenti come appartenenti a uno stile cognitivo piuttosto che a un altro, la loro sensibilizzazione verso i propri stili di apprendimento.

Questa soluzione è condivisa da molti e non si limita naturalmente al problema delle diversità di stile cognitivo. Non è infatti detto che i test sulle differenze individuali siano leggibili solo dai ricercatori e dagli insegnanti: alcuni di essi anzi, come quello di Oxford (1990) sulle strategie di apprendimento, sono pensati affinché il soggetto che li compila possa conoscere immediatamente il proprio profilo.⁸ Uno studente consapevole e attivamente responsabile del proprio apprendimento ottiene risultati migliori di uno che non sa cosa sta facendo, perché, con quali strategie: tutte le attività che aumentano questa co-

⁸ Per altri strumenti di auto-rilevazione si vedano Ciliberti (1994) e Nunan (1988) e i riferimenti ivi contenuti.

noscenza di sé non saranno mai tempo sprecato. Questa dell'autosensibilizzazione e responsabilizzazione pare dunque essere una delle risposte pratiche più efficaci al problema delle differenze individuali (Ciliberti 1994; Dickinson 1995; Skehan 1994).

6.3.4 Motivazione e fattori affettivi: possono essere modificati?

La motivazione costituisce come la ‘molla’ dell’apprendimento e in sua assenza è difficile ottenere risultati positivi. Nel quinto capitolo abbiamo visto come la motivazione contribuisca a determinare l’attenzione e lo sforzo cognitivo dei discenti nei confronti della L2: studenti motivati utilizzeranno al massimo l’input, trasformandolo in intake con conseguente ristrutturazione del sistema interlinguistico in direzione della lingua d’arrivo; essi inoltre adopereranno tutte le strategie di apprendimento necessarie per memorizzare, integrare e riutilizzare le conoscenze linguistiche (5.6.2); alcuni, infine, si impegneranno maggiormente in attività di “negoziazione del significato” che sono in grado di favorire la comprensione e l’acquisizione della seconda lingua (4.3.2).

Uno dei risultati principali delle ricerche è stato quello di scomporre la nozione globale di motivazione in fattori più specifici: per richiamare le principali fonti di motivazione, si ricorderà che alcune sono di tipo strumentale, legate cioè ai risultati pratici conseguenti all’acquisizione della seconda lingua; altre sono legate al desiderio di integrarsi con la comunità dei parlanti o di assimilarne la cultura; altre ancora dipendono dall’attrazione che l’apprendente prova per l’uso della L2 in sé.

Ogni insegnante vorrebbe essere in grado di aumentare il più possibile la motivazione dei propri allievi: i fattori su cui è più facile intervenire, quelli relativi alla motivazione intrinseca, sono però anche quelli meno studia-

ti; la ricerca, infatti, si è concentrata sulle dimensioni integrative e strumentali, che, pur essendo importanti, sono anche le meno suscettibili di mutamenti operati dalla didattica. È tuttavia possibile trarre alcune indicazioni sia dagli studi sperimentali volti esplicitamente alla seconda lingua sia da quelli che hanno trattato della motivazione ad apprendere in generale (Balboni 1994; Williams & Burden 1997).

In primo luogo occorrerà esplorare i rapporti tra motivazione e attenzione: quali materiali didattici sono più in grado di sollecitare l'attenzione e il coinvolgimento? Fino a ora le risposte sono state date in base all'intuizione più che a studi sperimentali controllati: gli editori sono andati molto più avanti dei ricercatori, proponendo libri sempre più colorati, patinati e con contenuti che vanno dall'emozionante all'umoristico al culturalmente impegnato, nella convinzione che essi riescano ad alzare il livello motivazionale degli allievi. Questi sicuramente prenderanno in mano e sfoglieranno uno di questi libri più volentieri di un manuale tradizionale: resta però da vedere se e quanto tutto quel surplus semiotico non finisce col distrarre gli apprendenti dal materiale linguistico (Crookes & Schmidt 1991). Questo non equivale a proporre testi di scarso interesse: nell'apprendimento di altre materie è stato dimostrato che i materiali interessanti hanno un effetto in genere benefico sull'apprendimento. In attesa di studi specifici, vale comunque la pena esercitare una certa cautela prima di sposare una posizione acritica e assolutizzante del tipo 'più è interessante, meglio è'. Un'altra leva su cui si può agire è il livello di novità e complessità delle attività svolte: se esse sono troppo routinarie e facili genereranno noia e disinteresse, se sono troppo innovative e complesse porteranno ad ansia e demotivazione causate dalle scarse prospettive di successo.

Fra i tratti essenziali della motivazione c'è anche la definizione di un obiettivo da conseguire: si è in genere mo-

tivati a fare qualcosa di preciso. Sarà quindi necessario che insegnante e allievi si soffermino esplicitamente ad analizzare i bisogni di quest'ultimi, in modo che essi trovino le lezioni rilevanti per le proprie esigenze (Ciliberti 1994; Nunan 1988; Tarone & Yule 1989). D'altra parte, raramente il gruppo di studenti che compongono una classe avrà le stesse esigenze: come si è visto nella sezione precedente, piuttosto che pensare a un insegnante che propone un curriculum tagliato su misura per ciascuno studente, sarà più realistico cercare di sviluppare negli studenti la capacità di auto-analizzare i propri bisogni, di prefiggersi con chiarezza degli obiettivi, di verificare costantemente se si stanno compiendo dei progressi in direzione di tali obiettivi, in modo che ogni individuo sia in grado di trarre il massimo vantaggio dalle lezioni. C'è uno stretto rapporto tra autonomia e motivazione: un individuo autonomo, che si sente responsabile del proprio processo di apprendimento, che è consapevole dei propri scopi e dei propri progressi nel raggiungerli, avrà un maggiore livello di motivazione rispetto a uno che si senta passivo e dipendente da altri per tutti questi aspetti (Dickinson 1995).

Si tocca qui l'importante questione dei rapporti tra motivazione intrinseca ed estrinseca. Uno studente mosso esclusivamente dalla motivazione estrinseca difficilmente potrà essere detto autonomo: la sua acquisizione sarà condizionata dal bisogno di essere valutato positivamente dagli altri, non saprà prefiggersi obiettivi di apprendimento individuali e non sarà in grado di giudicare da solo se ha compiuto o meno progressi. Inoltre la motivazione estrinseca può far sì che gli allievi evitino di sperimentare e produrre nuove aree della seconda lingua, almeno fino a quando non siano sicuri di ottenere giudizi positivi su di esse. Infine, la motivazione estrinseca può fare diminuire quella intrinseca: se per molto tempo si apprende la L2 solo per superare le interrogazioni, questo atteggiamento farà probabilmente scomparire anche

quel po' di interesse genuino che l'apprendente poteva avere in principio. La motivazione estrinseca è dunque una fonte di motivazione 'a doppio taglio', che può produrre benefici ma anche svantaggi. Dovrebbe essere quindi l'ultima risorsa su cui far leva quando negli allievi non è presente alcuna altra possibile fonte motivazionale; altrimenti, dovrebbe avere solo un ruolo marginale, utile per stimolare una certa dose di quella leggera "ansia facilitativa" che pare avere effetti benefici sull'apprendimento, ma lasciando sempre il maggiore spazio possibile affinché si sviluppino forme intrinseche di motivazione, più efficaci e durature.⁹

C'è un ultimo aspetto della motivazione che ha una notevole importanza ma su cui sono state svolte pochissime ricerche. Si tratta di tutte quelle dinamiche relazionali che contribuiscono a creare rapporti all'interno della classe vista come gruppo di persone: l'intuizione che una buona atmosfera relazionale faciliti l'apprendimento, oltre a essere ragionevole, è stata anche empiricamente confermata dallo studio di Clément, Dörnyei e Noels (1994), in cui le classi dove gli allievi sentivano i migliori rapporti interpersonali erano anche quelle che ottenevano in media i migliori risultati. Come nota Crookes (1992, pp. 41-42),

gli insegnanti validi devono essere degli orchestratori efficienti di processi sociali di gruppo. [...] Eppure gli aspetti dell'istruzione che riguardano i rapporti tra insegnante e gruppo (l'insegnante come comunicatore verso il gruppo, l'insegnante come motivatore del gruppo, l'insegnante come mediatore delle dinamiche di gruppo ecc.) non hanno avuto alcun ruolo nelle precedenti teorizzazioni sulla seconda lingua.

⁹ Si noti che 'sviluppo della motivazione estrinseca' non è sinonimo di 'valutazione' né di 'correzione degli errori': quest'ultime possono aver luogo anche senza implicare alcuna idea di ricompensa o sanzione, che sono invece ingredienti essenziali perché si possa parlare di motivazione estrinseca. Cercar di ridurre il peso della motivazione estrinseca non equivale quindi necessariamente a ridurre la valutazione o la correzione degli errori.

Un articolo di Dörnyei e Malderez (1997) costituisce un primo tentativo di fornire un quadro generale di come un insegnante possa favorire le dinamiche di gruppo all'interno della classe di lingue: tra i numerosi suggerimenti figurano l'importanza di discutere esplicitamente con gli allievi le dinamiche di gruppo, il coinvolgimento attivo dell'insegnante come membro del gruppo-classe, l'uso di attività ludiche, sdrammatizzanti, che creino un senso di complicità, o attività che favoriscano la conoscenza interpersonale, come i lavori a coppie o a piccoli gruppi, la creazione di 'rituali di gruppo' e la valorizzazione della 'storia' del gruppo-classe, formulare esplicitamente le norme ed essere molto coerenti nel rispettarle, condividere il più possibile le responsabilità con gli studenti o con alcuni loro rappresentanti, agire come facilitatore e consigliere piuttosto che come direttore delle attività.

6.3.5 Correggere gli errori?

Negli ultimi anni si è molto discusso se, quanto e quando gli insegnanti debbano correggere gli errori degli studenti. Prima di ripercorrere gli argomenti trattati nei capitoli precedenti che possono contribuire a rispondere a simili domande, occorre fare chiarezza su alcuni termini. Innanzitutto la discussione del concetto di interlingua dovrebbe aver mostrato che molti di quelli che dal punto di vista della lingua d'arrivo possono essere caratterizzati negativamente come errori, deviazioni o mancanze, dal punto di vista dell'apprendente sono manifestazioni di regole di un sistema interlinguistico transitorio, che ha una sua logica, coerenza e funzionalità; questo sistema evolve secondo sequenze naturali in parte inalterabili, per cui la produzione di errori, specie nel parlato spontaneo, è a certi livelli inevitabile. A questo proposito si è soliti distinguere

tra errori (*errors*) e sbagli (*mistakes*) (Corder 1967). In entrambi i casi abbiamo una violazione delle norme della lingua d'arrivo, ma mentre un errore riflette una regola sistematica dell'interlingua dell'apprendente (ad es. non coniugare i verbi, oppure usare *no* come particella negativa invariabile), uno sbaglio è dovuto a un incidente di produzione momentaneo da parte di un apprendente che normalmente segue la regola violata. Gli studi sulla variabilità delle interlingue (2.5) mostrano però che una categoria sfuma nell'altra, in quanto la ristrutturazione del sistema interlinguistico procede sempre in modo graduale e spesso due forme alternative coesistono anche per periodi piuttosto lunghi: non sempre è possibile dire quando una forma scorretta sia prodotta da una regola sistematica o da un momento calo di attenzione. Infine, bisogna rendersi conto che la nozione di 'errore' è in realtà più vasta di quanto generalmente si pensi: di solito si parla di errori solo in presenza di inadeguatezze lessicali, grammaticali, fonetiche, ma esistono anche problemi semantici e pragmatici, di cui occorre tenere conto (3.5).

Anche la nozione di 'correzione' degli errori deve essere analizzata meglio (Ciliberti 1994). In 6.2.3 abbiamo visto che esistono vari modi di far sapere agli apprendenti qualcosa sulle loro produzioni: si può manifestare l'esistenza di un problema, si può indicare qual è il problema, si può segnalare il problema e al contempo risolverlo, si può affermare che non c'è alcun problema e così via. Questo 'problema', inoltre, può essere una difficoltà nella comprensione, come avviene tipicamente nelle conversazioni spontanee, o un'inaccuratezza formale, che viene tipicamente messa in evidenza nelle classi di lingue.

Una volta fatti questi chiarimenti, si può passare alla discussione vera e propria sull'opportunità e sulla modalità di correzione degli errori. Chi si oppone alla correzione invoca solitamente due tipi di argomenti. Innanzitutto, è noto che la correzione può generare ansia, frustrazione, per-

dita di auto-stima e tutti questi sono fattori affettivi che incidono negativamente sul processo di apprendimento (6.3.2). In secondo luogo, la correzione degli errori quale viene praticata nelle classi tradizionali è un'attività focalizzata sulla forma linguistica, che distoglie gli studenti dall'“uso” (*use*) comunicativo del linguaggio per concentrarsi su un suo “utilizzo” (*usage*) fine a se stesso (Widdowson 1978): questo provoca, oltre al calo dell'interesse e della motivazione, anche scarsa fluenza nella seconda lingua, poca spontaneità, distrazione dagli obiettivi comunicativi a favore di quelli puramente formali.

Chi sostiene invece che gli errori debbano essere corretti può fare appello a diverse teorie dell'apprendimento linguistico. Le vecchie teorie comportamentistiche concepivano gli errori come ‘abitudini’ negative, che bisognava estirpare sul nascere: si proponevano dunque esercizi rigidamente strutturati che impedissero l'insorgere di errori, i quali venivano immediatamente corretti ogni volta che si presentassero. Tuttavia anche le più moderne teorie della psicologia cognitiva possono giustificare la correzione degli errori: se si concepisce l'apprendente come un soggetto attivo che costruisce ipotesi e le mette alla prova, il confronto cognitivo tra queste ipotesi e le strutture corrette della L2 può essere una parte importante del processo di apprendimento. Correggere gli errori sarebbe dunque un modo di fornire all'apprendente informazioni rilevanti per aggiustare le proprie ipotesi, un aiuto a “notare la differenza” tra il proprio sistema interlinguistico e la lingua d'arrivo (Carroll & Swain 1993; Johnson 1988). Inoltre, occorre anche ricordare che spesso sono gli stessi apprendenti, in particolare adolescenti e adulti, a desiderare di essere corretti e a manifestare sensazioni di ansia qualora l'insegnante non commenti mai le loro produzioni (Leki 1991; D. Young 1990).

Probabilmente c'è del vero in entrambe le posizioni e la domanda da porsi non è tanto correggere sì o no, ma

correggere come e quando. Purtroppo, non esistono ancora molti studi empirici che ci possano aiutare a rispondere a una simile domanda: le ricerche svolte finora, infatti, si sono concentrate essenzialmente sulla posizione estrema, quella per cui la correzione degli errori sarebbe sempre e comunque svantaggiosa. A questo proposito, Krashen (1994), uno dei principali sostenitori della non correzione, riporta a sostegno della sua tesi i risultati di quattro studi (Cohen & Robbins 1976; Robb, Ross & Shortreed 1986; Ross 1992; Semke 1984) in cui gli studenti che ricevevano correzioni non erano migliori degli altri. Non ci risulta però che esista alcuno studio sperimentale che provi che le correzioni portano a risultati sistematicamente peggiori.

Sul fronte opposto, che sostiene l'utilità di qualche forma di correzione, i risultati sono molto più abbondanti. A livello sperimentale, i lavori di Carroll e Swain riportati in 5.6.5 hanno mostrato che la possibilità di ricevere *feedback* di qualunque tipo sui propri errori (richieste di chiarimento, riformulazioni, correzioni esplicite con spiegazione) migliora significativamente le prestazioni dei soggetti. Per quanto riguarda le sperimentazioni su classi di lingue, Doughty & Varela (in stampa), Ellis & Nabuyoshi (1993) e Takashima (1994) hanno trovato che se l'insegnante chiede sistematicamente agli studenti di riformulare le proprie produzioni contenenti un certo tipo di errori, questi ottengono migliori risultati di altri che non sono indotti a farlo. Altri ricercatori hanno osservato simili benefici della correzione anche per quanto riguarda le produzioni scritte degli apprendenti (Cardelle & Corno 1981; Lalonde 1982). Tomasello & Herron (1988, 1989) hanno addirittura dimostrato che indurre di proposito gli apprendenti a commettere errori e poi correggerli porta a risultati migliori rispetto al metterli in guardia preventivamente esplicitando la regola e segnalando gli errori più comuni. Anche Lightbown

(1992) ha osservato che la correzione degli errori dà risultati migliori rispetto alla non correzione; tuttavia, essa è particolarmente efficace quando viene fornita nel contesto di attività comunicative, mentre ha un'utilità limitata se applicata a esercizi strutturali ripetitivi. Altri studi sul *focus on form* non hanno osservato esclusivamente la correzione degli errori, ma sono ugualmente rilevanti per la nostra discussione (Spada & Lightbown 1993; Trahey & White 1993; White 1991; White, Spada, Lightbown & Ranta 1991). Si tratta di lavori svolti in scuole medie canadesi, in classi di insegnamento linguistico intensivo secondo metodi comunicativi, dove si riscontra un uso costante e realistico della L2, attenzione al contenuto e non alla forma, rarissime riflessioni grammaticali e correzione degli errori. I trattamenti sperimentali consistevano in genere nell'introdurre, in queste classi fondamentalmente comunicative, sette ore di insegnamento esplicito divise in due settimane; in queste ore si fornivano agli studenti varie attività di *focus on form* su una particolare struttura grammaticale della L2, come lo svolgimento di esercizi strutturali o la correzione sistematica degli errori. Complessivamente, questi lavori mostrano che le classi in cui venivano fornite correzione e *focus on form* facevano progressi significativamente superiori rispetto alle classi di controllo, anche se spesso questi progressi non venivano mantenuti nel lungo periodo.

Il bilancio pare dunque chiaro: la non correzione risulta essere una condizione significativamente peggiore in tredici studi su diciassette; nei quattro rimanenti essa non dà risultati migliori, ma semplicemente uguali; in nessun caso la non correzione produce risultati migliori. Si noti però che queste ricerche dimostrano i limiti della più assoluta mancanza di correzione: da esse non è possibile trarre indicazioni definitive su quanto e come sia opportuno correggere, né tantomeno si può dimostrare che la soluzione migliore con-

siste nel correggere sempre e tutto.¹⁰ Non sono tuttavia risultati di poco conto: in base ad essi si può considerare ragionevolmente conclusa la questione correggere/non correggere; la totale assenza di correzione pare, alla luce delle ricerche, un'opzione che difficilmente potrà rivelarsi superiore. Come nota Schachter (1991, p. 99), una volta che il polverone della polemica si sarà diradato, cominceremo ad avere risposte sull'utilità della correzione del tipo "sì, in queste circostanze, con questi aspetti della lingua, con persone di questa età". I lavori sulle sequenze di apprendimento e l'insegnabilità sono un punto di partenza per simili riflessioni: in base ad essi ci si può attendere che la correzione sia massimamente efficace quando riguarda aree in cui l'apprendente è pronto a notare la differenza tra le proprie regole e quelle della lingua d'arrivo, in cui cioè gli errori sistematici possono diventare sbagli dovuti alla disattenzione. Gli stessi lavori, però, mostrano anche che la correzione su certi aspetti della lingua può risultare inutile, se non dannosa, se effettuata al momento sbagliato.

Quanto alle circostanze in cui la correzione si rivela più produttiva, gli studi canadesi mostrano che la correzione e il *focus on form* sono più utili quando avvengono nel contesto di attività comunicative, sensate: in altri termini, non si sta mettendo in discussione l'utilità di insegnare la lingua a partire dalla comunicazione, ma l'implicazione che alcuni hanno tratto da questa premessa, cioè che l'unica attività da svolgere in classe debba essere la comunicazione pura e semplice. Molti ricercatori oggi concordano sul fatto che un certo grado di attenzio-

¹⁰ Come nota Chaudron (1988, pp. 152-153), "l'errore più grande da parte degli insegnanti può essere quello di credere che ciò che nell'interazione in classe si manifesta come 'correzione' porti automaticamente a un apprendimento da parte dello studente". Similmente Tsui (1995, p. 53): "per ora non esiste una risposta alla domanda circa quale tipo di correzione degli errori sia più efficace e forse non ci sarà mai. Questo perché [...] è l'apprendente, non l'insegnante, che determina se la forma corretta sarà acquisita".

ne alle forme linguistiche usate per comunicare sia utile, se non necessario, per un apprendimento efficace: il *feedback* correttivo è un modo di suscitare tale attenzione; nella prossima sezione esamineremo altre proposte.

6.3.6 *Parlare di grammatica?*

Il dibattito sull'insegnamento della grammatica è stato ed è tuttora uno dei più vivaci nella linguistica applicata. Tuttavia, non si tratta di una novità: già nei primi decenni del secolo studiosi e insegnanti si dividevano a proposito dell'opportunità o meno di richiamare l'attenzione dei discenti sulle regole grammaticali. Il metodo 'tradizionale' di insegnamento, detto anche della 'grammatica e traduzione' e ancora oggi abbastanza diffuso nell'insegnamento delle lingue classiche, si basava su un'esplicitazione totale delle regole, una alla volta, sulla loro memorizzazione e successiva applicazione nella traduzione di testi. I metodi 'diretti' degli anni Trenta e Quaranta, come dice il loro nome, si concentravano invece direttamente sull'uso della L2, bandendo la riflessione grammaticale e la traduzione; così anche il metodo audio-orale, che si basava sulle teorie della psicologia comportamentistica. Screditato il comportamentismo, negli anni Sessanta la grammatica rientra nelle classi di lingue, ma questa volta sotto forma di complessa attività cognitiva di *problem-solving* (i metodi cosiddetti 'cognitivi'). Ma si tratta di un fenomeno di breve durata: gli anni Settanta vedono la nascita degli approcci comunicativi, in cui l'attenzione viene rivolta tutta alla comunicazione reale, alla trasmissione e comprensione di contenuti significativi, allo sviluppo di abilità espressive che non si limitano alla sola competenza linguistica ma cercano di sviluppare anche una più generale competenza comunicativa. Tuttavia, l'entusiasmo per i metodi comunicativi è stato abbastanza temperato negli anni successivi e sono state suggerite diverse proposte

di correzione dell'enfasi esclusiva sulla comunicazione.

Non stupisce quindi che oggi molti si sentano afflitti da una "sindrome del pendolo" (Porcelli 1994), che porta a diffidare di qualunque brusco cambio di direzione a livello teorico e metodologico. In pratica, poi, gli insegnanti e gli autori di libri di testo non seguono quasi mai in modo 'puro' le indicazioni teoriche: oggi si incontrano spesso commistioni di vario genere, con un po' di grammatica e un po' di comunicazione, un po' di esercizi guidati e un po' di conversazioni libere. Senza alcuna pretesa di fornire l'ultima verità in fatto di insegnamento grammaticale, nelle prossime pagine cercheremo di fare il punto della situazione, vedendo come i risultati delle ricerche discusse nei capitoli precedenti possano essere rilevanti per proseguire il dibattito sull'insegnamento esplicito delle regole grammaticali.

Occorre innanzitutto ricordare che esistono diversi modi di focalizzare l'attenzione sulla forma grammaticale (Balboni 1994). Un intervento minimo potrebbe consistere nella semplice 'inondazione' di una certa struttura, così che gli apprendenti siano indotti a notarla nell'input. Altrimenti se ne può aumentare la salienza mediante artifici come la sottolineatura, l'uso di un carattere diverso, l'enfasi intonazionale. Oppure, una delle pratiche didattiche più comuni sono gli esercizi in cui la struttura viene utilizzata, ripetuta, manipolata. Tutti questi metodi hanno lo scopo di "arricchire" l'input e l'output, favorendo l'"accorgersi", da parte degli apprendenti, dell'esistenza della struttura, il che dovrebbe facilitarne l'acquisizione; altra cosa è invece scegliere di esplicitare il funzionamento della regola, mediante spiegazioni metalinguistiche che di solito prendono il nome di grammatica pedagogica. Non è detto che quest'ultima debba essere del tutto identica a una grammatica descrittiva compilata da un linguista: le sue finalità infatti non sono l'esaustività o il rigore, ma l'utilità nell'agevolare l'apprendimento (Ciliberti 1991); talvolta è molto più utile

fornire agli apprendenti una regola facile da apprendere, anche se un po' approssimativa, piuttosto che una regola formulata rigorosamente ma molto complessa. Infine, si possono sollecitare gli allievi a prender coscienza delle regole grammaticali anche chiedendo loro di discutere su di esse: in questo modo si favoriscono allo stesso tempo il *focus on form* e la pratica comunicativa.

Nella sezione 5.6 abbiamo visto varie ragioni per cui attrarre l'attenzione dei discenti su certe forme della seconda lingua è utile per l'apprendimento: viene favorito l'"accorgersi" di quelle forme, che avvia le conseguenti attività cognitive del confronto con il sistema interlinguistico, del "notare la differenza", della formulazione di ipotesi sulla L2 che si avvicinino sempre più al sistema della lingua d'arrivo. Gli esperimenti ivi riportati avvalorano queste idee: i soggetti dei gruppi sperimentali che ricevono spiegazioni o ai quali le forme da apprendere sono presentate in modo da favorirne l'elaborazione cognitiva ottengono risultati superiori rispetto ai soggetti dei gruppi di controllo che devono ricostruire la regola in modo puramente induttivo e non assistito.

Risultati simili sono stati ottenuti anche negli studi su classi. Nella sezione precedente abbiamo riportato una serie di lavori canadesi che dimostrano come un certo grado di *focus on form* all'interno di corsi essenzialmente comunicativi abbia esiti positivi. Altri studi condotti in Canada, non sperimentali ma consistenti nell'osservazione e confronto di classi, hanno mostrato che l'introduzione nel curriculum comunicativo di attività di riflessione grammaticale porta alcuni vantaggi, soprattutto per quanto riguarda l'accuratezza grammaticale, senza che ciò comporti perdite a livello di fluenza o abilità di comprensione (Allen 1992; Harley 1989; Lightbown & Spada 1990). Anche gli studi di Master (1994) e Yip (1994) hanno mostrato che l'esplicitazione di certe regole favorisce la loro acquisizione da parte degli studenti.

Esistono studi sperimentali che dimostrano il contrario, cioè che l'esplicitazione, la spiegazione delle regole porta a risultati peggiori rispetto alla totale non esplicitazione? Non ci risulta. Ci sono studi che confrontano classi in cui vengono usati diversi metodi: in alcuni di essi si osserva che l'uso di un metodo *più implicito* produce migliori risultati nell'apprendimento rispetto a uno *più esplicito* (Ramsay 1991), oppure che non si osservano differenze significative (Ross 1992; Nikolov & Krashen 1997). Tuttavia, è sempre difficile trarre conclusioni dai confronti metodologici, soprattutto perché non è garantito che il metodo venga seguito in modo 'puro' dall'insegnante: Lightbown & Spada (1990) e Trahey e White (1993), ad esempio, si sono rese conto che esistono classi in Canada in cui il metodo ufficialmente adottato è quello comunicativo, ma gli insegnanti danno ugualmente dosi massicce di *focus on form*. Chi ha cercato di applicare nel modo più coerente e rigoroso metodi puramente induttivi come il *Natural approach* ha osservato risultati significativamente inferiori rispetto a un'istruzione di tipo più tradizionale, almeno in classi di apprendenti adulti (Palmer 1992).

Le conclusioni di questa serie di ricerche sono dunque che, probabilmente, la *totale mancanza* di esplicitazione e *focus on form* è meno efficace di una qualche forma di spiegazione o "arricchimento dell'input". Questo non significa "giustificare il ritorno a pratiche didattiche neanderthaliane che [...] la ricerca sull'acquisizione della seconda lingua ha per prima contribuito a screditare" (Long 1988, p. 136). Insomma, nessuno propone di reintrodurre il metodo della grammatica e traduzione, ma semplicemente viene invalidata l'alternativa diametralmente opposta, consistente nella totale assenza di riflessione metalinguistica. In realtà, dicotomie come grammatica/non grammatica o grammatica/comunicazione sono fuorvianti. Accuratezza grammaticale e abilità nella comunicazione non devono essere viste come obiettivi mutualmente esclusivi: per Widdowson (1988, p. 154),

l'apprendimento di una lingua è essenzialmente apprendimento grammaticale ed è errato supporre altrimenti. La questione è come si debba insegnare la grammatica affinché ne venga compreso e sfruttato il carattere intrinsecamente comunicativo. [...] Un approccio comunicativo non implica il rifiuto della grammatica ma, al contrario, ne riconosce il ruolo centrale e mediatore nell'uso e nell'apprendimento di una lingua.

Quello che è importante, secondo Widdowson e altri teorici del metodo comunicativo, è che gli studenti si rendano conto del valore comunicativo, funzionale, della grammatica, che si interessino ad essa perché sentono l'esigenza di esprimersi in modo più accurato ed efficace. C'è anche chi propone, come modo di coniugare l'attenzione alla forma con la comunicazione spontanea, l'incoraggiare gli studenti a discutere *della grammatica*. In effetti, come nota Courtillon (1989; cit. in Ciliberti 1995, p. 24), "se vi è una comunicazione naturale nella classe di lingua essa è quella in cui si discute sulla lingua". Fotos (1993, 1995) ha osservato classi in cui venivano svolti *task* comunicativi in cui un gruppo di studenti lavorava insieme per risolvere un problema grammaticale; i risultati sono incoraggianti: per quanto riguarda l'accuratezza grammaticale, essi erano comparabili a quelli ottenuti in classi tradizionali, orientate all'esplicitazione delle regole, mentre, per quanto riguarda la produzione di discorso spontaneo, questo era paragonabile a quello ottenuto mediante lo svolgimento di compiti comunicativi non focalizzati sulla grammatica.

L'opinione attualmente prevalente riconosce dunque l'importanza della comunicazione spontanea e fluente, ma propone di integrarvi anche una certa dose di riflessione o attenzione grammaticale.¹¹ Ancora una volta, passate le polemiche su grammatica o non grammatica, le domande

¹¹ "La mia impressione è che le attività focalizzate sulla grammatica sono necessarie e che chi apprende in un contesto scolastico non potrà mai avere un numero di ore di input sufficienti perché si verifichi l'acquisizione naturale" (Terrell 1991, p. 60). Terrell sostiene che l'istruzione grammaticale all'interno

interessanti riguarderanno il quando, quanto e come fare grammatica nella classe di lingue. Riguardo al *quando* attrarre l'attenzione sulla grammatica, si possono ad esempio identificare contesti in cui ciò è più o meno importante: la tabella seguente mostra alcune delle possibili correlazioni (da Celce-Murcia 1985; cit. in Stern 1992).

Importanza dell'attenzione alla forma

Caratteristiche dell'apprendente

	<i>Meno importante</i>	<i>Importanza moderata</i>	<i>Più importante</i>
<i>Stile di apprendimento</i>	Globale	Misto	Analitico
<i>Età</i>	Bambini	Adolescenti	Adulti
<i>Livello</i>	Principianti	Intermedi	Avanzati
<i>Grado di istruzione</i>	Pre- alfabetizzati; non istruiti	Semi- alfabetizzati; scolarizzati	Alfabetizzati; buona istruzione
<i>Abilità</i>	Ascoltare, leggere	Parlare	Scrivere
<i>Registro</i>	Informale	Semi-formale	Formale
<i>Bisogni/usi</i>	Sopravvivenza	Tecnico-pratici	Professionali

di un approccio didattico comunicativo costituisce un aiuto per gli studenti in almeno tre sensi: 1) attrae la loro attenzione su certe forme morfologiche complesse, favorendo la scoperta della loro funzione comunicativa; 2) agevola la segmentazione e comprensione dell'input; 3) consente di controllare le proprie produzioni, così che gli studenti riescono a fornirsi da soli dell'output corretto che favorisce l'ulteriore acquisizione.

Il problema di *quanto* e *come* parlare di grammatica, e quanto invece lasciare che gli studenti si concentrino sul contenuto dei messaggi, è di fondamentale importanza. Non ci si può però illudere sul fatto che la ricerca abbia, al momento, riposte certe e categoriche su di esso (ed è probabile, e forse benefico, che non le abbia mai). Un noto metodologo della didattica delle lingue osserva infatti che “la maggior parte degli argomenti a favore o contro diversi modi di combinare o ordinare le attività analitiche ed esperienziali sono speculativi. Gli argomenti sono plausibili, ma esistono poche prove concrete a favore dei diversi punti di vista” (Stern 1992, p. 323). Sempre nello spirito che anima questo capitolo, non cercheremo di suggerire cosa sia meglio fare, ma ripercorreremo alcune delle ricerche trattate nei capitoli precedenti che possono essere rilevanti per avanzare “argomenti plausibili” circa le scelte didattiche. Si ricorderà innanzitutto che le regole da insegnare non riguardano esclusivamente la morfosintassi, la grammatica in senso stretto, ma anche quella ‘grammatica’ conversazionale che permette di interagire in modo appropriato con gli altri: Ciliberti (1991) propone infatti una nozione allargata di grammatica pedagogica, che comprenda tutti i livelli di organizzazione del discorso, dalla semantica alla sintassi alla pragmatica, e che stimoli gli apprendenti a prendere coscienza delle relazioni tra questi livelli. A conferma di questo approccio è stato sperimentalmente dimostrato che l’istruzione esplicita sulle convenzioni pragmatiche nella L2 produce risultati positivi (Tateyama et al. 1997).

Per passare al rapporto tra *focus on form* e motivazione, molti di coloro che criticano il ricorso alle attività metalinguistiche sostengono che gli esercizi strutturali e l’esplicitazione delle regole sarebbero attività demotivanti, che fanno diminuire l’interesse e di conseguenza il livello di attenzione. Ma anche qui occorrerà distinguere

tra tipi diversi di apprendenti: alcuni provano un rifiuto per tutto ciò che è astrazione e formalizzazione, altri, più analitici, troveranno l'attività di riflessione metalinguistica un compito cognitivo avvincente, traendone anche maggior profitto (Yip 1994). Inoltre, non tutte le attività metalinguistiche devono essere formali e astratte: non è facile, ma è certo possibile proporre attività che portino a concentrarsi sulla grammatica in un contesto interessante e comunicativamente significativo (per alcuni esempi cfr. Loschky & Bley-Vroman 1993).

Diversi metodologi si sono chiesti se sia opportuno insegnare esplicitamente tutte le strutture grammaticali della L2 o solo alcune di esse. Gli studi sperimentali riportati in 5.6.5 dimostrano che in effetti l'istruzione è più efficace per quanto riguarda le regole 'facili', che possono essere esplicite agevolmente, mentre potrebbe addirittura ingenerare confusione quando le regole sono particolarmente complesse (cfr. anche Pica 1985).

Un'altra questione alla quale le ricerche possono dare qualche risposta preliminare è quella dell'approccio più o meno induttivo alle regole grammaticali: secondo alcuni, è meglio presentare prima le strutture in modo implicito, lasciare che gli apprendenti compiano le loro sperimentazioni e poi dare le spiegazioni esplicite; secondo altri, la presentazione esplicita deve precedere le applicazioni pratiche. Gli studi di Michas e Berry e di Reber visti in 5.6.5 parrebbero avvalorare più la seconda posizione: in essi si osservava che i soggetti avevano prestazioni migliori se l'esplicitazione della regola precedeva e non seguiva le opportunità di applicarla. Naturalmente le condizioni sperimentali non sono quelle della classe, dove può essere giustificabile una presentazione delle strutture all'interno di un contesto significativo che ne renda evidente l'utilità *prima* delle attività di riflessione metalinguistica; tuttavia, sarà opportuno non ritardare eccessivamente la presentazione della regola, per non lasciare

troppo a lungo gli studenti nella condizione frustrante di volerla usare senza sapere come.

C'è un'ultima area di discussione molto importante: stabilito che è utile, almeno in certi momenti, attrarre l'attenzione degli studenti sulle forme linguistiche, sarà più opportuno dirigere la loro attenzione verso l'input, privilegiando l'analisi e la comprensione, o piuttosto verso l'output, privilegiando la sintesi e la produzione? È ciò che vedremo nell'ultima sezione.

6.3.7 Come, quanto e perché far parlare gli studenti?

In questa sezione ci occuperemo della produzione degli studenti: il 'parlare' che compare nel titolo sarà dunque da intendersi come parlare e scrivere. Il senso comune e una lunga tradizione di insegnamento vogliono che le lingue si imparino usandole, facendo pratica; tuttavia, alcune posizioni teoriche recenti hanno messo in discussione l'utilità della pratica nell'apprendimento linguistico. Ci riferiamo in particolare a Krashen e alla sua ipotesi dell'input: come si è visto (4.2.2.3), Krashen afferma che l'input comprensibile è "l'unica variabile causale nell'acquisizione della seconda lingua" e che "il miglior modo di insegnare a parlare è semplicemente fornire dell'input comprensibile". Ciò che solitamente solleva numerose obiezioni non è l'affermazione che l'input comprensibile sia indispensabile per compiere progressi nella L2, ma quella per cui il modo migliore di insegnare le lingue sia fornire solo input, implicando così che tutte le tecniche volte a favorire la produzione da parte degli studenti producono risultati peggiori.

Quali sono gli argomenti avanzati da Krashen in favore della sua tesi? Innanzitutto, l'osservazione che alcuni bambini attraversano un iniziale periodo di silenzio, durante il quale essi nondimeno compiono progressi nella

seconda lingua: questo mostra che la semplice esposizione all'input può essere *sufficiente* perché si dia acquisizione. Ma il periodo di silenzio non è mai superiore a pochi mesi, per cui è impossibile dire se si possa imparare una seconda lingua completamente solo a partire dall'input; inoltre, Krashen passa in maniera ingiustificata dal 'sufficiente' all' 'ottimale': il fatto che sia *possibile* per *qualche bambino* apprendere i primi rudimenti della L2 senza parlare non è una prova del fatto che sia *meglio* per *tutti* imparare in quel modo. Un altro vantaggio degli approcci basati sulla comprensione rispetto a quelli basati sulla produzione starebbe nel loro non alzare il "filtro affettivo": produrre frasi nella L2, specialmente parlando di fronte a tutta la classe, è per alcuni studenti un'esperienza ansiogena (5.4.2).

La tesi contraria, cioè che la possibilità di fare pratica nella L2 sia utile per l'acquisizione, può essere sostenuta dai seguenti argomenti teorici. Innanzitutto molti concepiscono il linguaggio come un'abilità, altamente specializzata ma non essenzialmente diversa da altre abilità, quali guidare la macchina o giocare a calcio: è noto che un'abilità migliora se viene praticata molto, in quanto certi sotto-processi vengono automatizzati ed eseguiti più rapidamente e precisamente, lasciando libere risorse attenzionali per concentrarsi su altri aspetti dell'esecuzione (5.6.2.3). Un'altra spiegazione vede la produzione come un momento in cui l'apprendente è costretto a formulare ipotesi precise sulla seconda lingua, in particolare su quegli aspetti grammaticali e sintattici che non sono indispensabili per i processi di comprensione: mentre per quest'ultima un'elaborazione puramente semantica è spesso sufficiente (per decifrare la maggior parte dei messaggi basta aver capito il contesto e il significato delle parole-contenuto), per produrre frasi occorre elaborare anche tutti i dettagli relativi alla morfo-sintassi (5.6.2.3). Nella produzione, inoltre, queste ipotesi vengono messe

alla prova e l'apprendente riceve il *feedback* necessario per notare la differenza tra il suo sistema interlinguistico e la lingua d'arrivo. Infine, la produzione di frasi nella L2 consente di impegnarsi in sequenze di negoziazione del significato, che favoriscono la comprensione e l'acquisizione della seconda lingua (4.3.2).

Esistono studi controllati che permettono di stabilire quale posizione sia più corretta? Sì, ma ancora una volta i loro risultati non consentono di dare risposte semplici e categoriche: l'utilità delle attività volte a stimolare rispettivamente la comprensione o la produzione varia a seconda dei contesti e degli obiettivi che ci si pone. Molti ad esempio sono d'accordo sull'opportunità di privilegiare la comprensione nelle prime fasi dell'apprendimento e stimolare la produzione a livelli più avanzati: i metodi basati sulla comprensione, come il *Total physical response*, il *Natural approach* o la *Suggestopedia*, sono infatti tutti indicati specialmente per i principianti (per una discussione di questi metodi cfr. Porcelli 1994). Gary e Gary (1981), in un articolo che pure porta il titolo significativo di "Attenzione: parlare può essere pericoloso per la vostra salute linguistica", notano che il momento della produzione dovrebbe essere "ritardato" e non abolito: secondo loro, la produzione è un'attività molto più complessa della comprensione, e non dovrebbe essere imposta troppo presto. Un'altra variabile importante da tenere presente nel valutare il ruolo relativo di comprensione e produzione è l'età: le affermazioni di Krashen circa la minore ansia causata dall'ascoltare rispetto al produrre sono probabilmente più valide se riferite ai bambini che agli adulti (Palmer 1992).

Un'ultima ragione per cui la secca alternativa parlare/non parlare dovrebbe essere qualificata è che le attività di produzione nella seconda lingua sono molte e molto diverse tra loro. Tre sono le modalità che si incontrano più frequentemente nelle classi di lingue: a) interazione insegnante-studente; b) interazione tra studenti (a

coppie o in gruppi); c) pratica individuale (esercizi scritti, laboratorio linguistico). Ognuna ha i suoi pro e contro, sia rispetto alle altre, sia rispetto all'opzione del non parlare e concentrarsi sulla comprensione. I vantaggi dell'interazione insegnante-studente sono che gli apprendenti vengono esposti a un input corretto, possono essere aiutati dalle varie "intelaiature" conversazionali dell'insegnante (4.3, 6.2.3), possono negoziare l'input in modo da renderlo più comprensibile, e le interazioni, specie quando sono avviate dagli studenti stessi, sono ricordate meglio e sono più comprensibili delle lezioni monologiche frontali (4.3.1 e 6.2.4); gli svantaggi sono che le opportunità di parlare per ciascuno studente sono scarsissime, l'insegnante monopolizza la conversazione, sostendola troppo senza lasciare agli allievi la possibilità di gestirla in modo autonomo, e gli studenti non coinvolti nell'interazione tendono a distrarsi facilmente. L'opzione del lavoro di gruppo o a coppie presenta i vantaggi di moltiplicare il numero di allievi che parlano allo stesso tempo, favorisce la negoziazione del significato non meno che la conversazione tra nativi e non nativi, costringe gli studenti a modificare autonomamente le proprie produzioni problematiche invece di limitarsi a confermare le interpretazioni offerte dai parlanti nativi (4.3.2); infine, non è vero, come spesso si teme, che gli studenti usino tra loro un linguaggio meno accurato di quello che usano con i nativi e nemmeno che essi assimilino gli errori che sentono fare dagli altri: nelle loro sequenze di negoziazione del significato sono generalmente le forme corrette a essere ratificate e condivise, mentre quelle scorrette vengono scartate (cfr. 4.3.2.2). Resta però il fatto che interagendo con un altro apprendente l'input sarà comunque meno corretto di quello ricevuto dall'insegnante; inoltre, nelle classi monolingui, è possibile che la conversazione ricada nella L1 se l'insegnante non mantiene un controllo vigile.

Queste prime due opzioni per fare pratica nella seconda lingua hanno in comune la dimensione interattiva: le strutture della L2 non sono prodotte isolatamente, in tante frasi autonome, ma all'interno di strutture discorsive più vaste, così che oltre alla competenza linguistica viene sviluppata anche una competenza comunicativa. Per fare pratica a livello di competenza comunicativa è necessario partecipare a delle interazioni: non è sufficiente fare pratica a livello di costruzione di frasi isolate, come si sono accorti tutti coloro che hanno studiato le lingue con metodi quali l'audio-orale o il grammaticale-traduttivo e si sono trovati all'estero totalmente incapaci di sostenere una conversazione. Infatti, nella conversazione spontanea si sviluppa non solo la competenza linguistica in senso stretto, ma anche una competenza strategica che consente, mediante strategie comunicative, negoziazioni del significato, strategie di apprendimento di carattere generale, di soddisfare i propri obiettivi comunicativi anche attraverso l'uso di un'interlingua più o meno carente.

Veniamo ora alle produzioni non interattive e in particolare ai famosi (o famigerati?) 'esercizi': è proprio vero, come alcuni sostengono, che sono sempre e comunque inutili, se non dannosi? In loro difesa si può dire che consentono di far fare pratica al massimo numero di studenti simultaneamente, sia che si disponga di un laboratorio linguistico, sia che si assegnino dei compiti scritti; inoltre, permettono di concentrare l'attenzione in modo ripetuto e sistematico su una determinata struttura linguistica, così da stimolare al massimo attività come l'accorgerci di essa e l'automatizzazione del suo uso; infine, negli esercizi strutturali gli apprendenti ricevono un input corretto. Gli svantaggi sono che in questo modo si sviluppa solo la competenza linguistica e non quella comunicativa, l'attività non è particolarmente motivante, tutti gli alunni sono indotti a fare pratica sulla stessa struttura, anche se i loro diversi livelli di apprendimento li por-

rebbero a ‘notare’ strutture diverse; infine, certi esercizi di tipo molto meccanico producono un’automatizzazione semplice che non lascia tracce profonde nella memoria, in quanto queste risultano da attività cognitive complesse e creative (5.6.4; Lightbown 1983, 1987). Si ricorderà poi come gli esercizi ripetitivi su alcune strutture sintattiche portino allo svilupparsi di formule che gli apprendenti finiscono con l’usare a sproposito (2.2.2).

Esistono pochi studi controllati in grado di rispondere alle domande circa l’utilità di diverse pratiche esercitative. Van Patten e Cadierno (1993) hanno osservato due gruppi di soggetti a cui veniva insegnata la stessa struttura linguistica: mentre un gruppo studiava la struttura mediante una serie di esercizi tradizionali che ne stimolavano la produzione, il gruppo sperimentale svolgeva attività di analisi e interpretazione della struttura, senza doverla produrre. In un test successivo, il gruppo sperimentale otteneva risultati migliori a livello di comprensione, mentre nella produzione risultava allo stesso livello del gruppo che aveva fatto pratica. Tuz (1992; cit. in Ellis 1995) ha condotto uno studio analogo i cui risultati sono ancora più sorprendenti: il gruppo che si era concentrato sull’analisi e non sulla produzione risultava più accurato sia nella comprensione che nella produzione della struttura in esame. Le conclusioni di Ellis (1995) non sono però come quelle di Krashen, che non si debba cioè incoraggiare la produzione da parte degli studenti: Ellis suggerisce che gli “esercizi di interpretazione” siano il modo più efficace di condurre le attività di *focus on form*, soprattutto nelle prime fasi in cui le strutture devono essere ‘notate’; in seguito, attività comunicative o anche esercizi strutturali tradizionali potranno servire per consolidarle e automatizzarne l’uso.

Le conclusioni che si possono trarre dalla ricerca sono dunque che sia la comprensione che la produzione hanno un ruolo importante nell’acquisizione della seconda lin-

gua. L'ipotesi dell'input comprensibile di Krashen è sì valida, ma deve essere affiancata da quella di Swain sull'output comprensibile. Non è un caso che un'insegnante e autrice di numerosi libri sulla didattica delle lingue, Penny Ur, affermi che

la pratica nella seconda lingua è l'attività attraverso la quale si consolidano e padroneggiano pienamente la conoscenza e l'abilità d'uso del linguaggio. Si può perciò sostenere che essa sia la più importante tra tutte le fasi dell'apprendimento; quindi, l'attività più importante che un insegnante deve svolgere in classe è proporre e gestire attività che diano agli studenti l'opportunità di fare pratica in modo efficace. (1996, p. 20)

Questa pratica può assumere molte forme: dall'uso della lingua in conversazioni spontanee agli esercizi più strutturati. Possiamo riprendere qui il paragone tra imparare una lingua e imparare un'abilità come il gioco del calcio: come un bravo allenatore sa dosare gli esercizi fisici specificamente mirati a sviluppare certe abilità e certi movimenti – il dribbling, il tiro in porta, il passaggio – e il gioco vero e proprio di partite reali, così la bravura di un insegnante sta nel sapere dosare giustamente gli esercizi mirati all'automatizzazione di una certa struttura e le opportunità di un suo uso creativo nelle produzioni spontanee.¹²

6.4 Conclusioni

Le ultime sezioni hanno mostrato che l'istruzione nella seconda lingua ha un'utilità. Si potrà discutere circa il

¹² Anche per Ciliberti "il problema non è dunque quello di escludere l'esercitazione meccanica dal lavoro di classe; il problema sta semmai nel passaggio dall'esercitazione meccanica alla produzione libera, da esercizi totalmente centrati sulla forma a esercizi che siano via via più centrati sul contenuto" (1994, p. 147).

se, quando e come correggere gli errori, spiegare le regole grammaticali, far fare pratica agli studenti, ma dovrebbe essere chiaro che queste attività, se condotte nel modo opportuno, aiutano ad acquisire la L2. Potrebbe sembrare un'affermazione scontata, ma non lo è. È infatti circolato per anni, e continua ancora a circolare, quello che Larsen-Freeman non esita a chiamare un “mega-mito”: “l’assunto che ciò che funziona nell’acquisizione naturale delle lingue dovrebbe automaticamente diventare la pedagogia della classe” (1995, p. 135). Le ricerche degli ultimi trent’anni, che hanno costituito l’oggetto di questo libro, hanno avuto l’indubbio merito di mostrare come l’acquisizione della seconda lingua non sia un condizionamento di un apprendente inerte da parte dell’input; di conseguenza, anche l’insegnamento non può essere visto come un condizionamento a senso unico, guidato esclusivamente dall’insegnante. Sono stati analizzati i processi che gli individui mettono in atto per acquisire un nuovo codice linguistico, dimostrando che essi hanno delle risorse naturali ricche e complesse per affrontare tale compito. La migliore testimonianza dell’esistenza di tali risorse è rappresentata da bambini immigrati come Fatma, che devono imparare la seconda lingua mentre la usano per soddisfare le loro necessità comunicative quotidiane: nonostante nessuno compia alcuno sforzo per aiutarli, essi finiscono con l’acquisire la L2. È veramente affascinante osservare questi bambini, e gli adulti in condizioni simili, per cercar di capire cosa fanno quando apprendono la seconda lingua avendo a disposizione solo il minimo indispensabile: una certa dose di input, le proprie risorse ‘naturali’ e null’altro. Tuttavia, nota sempre Larsen-Freeman (p. 136), “ciò che è minimamente necessario per l’acquisizione della seconda lingua al di fuori della classe non rappresenta automaticamente il modo più efficace di apprendere in classe”. Si tratterebbe, prosegue l’autrice, di un caso di “fallacia del riflesso”, con-

sistente nell'idea che "l'insegnamento sia un riflesso involontario dell'acquisizione naturale tale per cui ciò che è presente nell'acquisizione naturale non guidata dovrebbe essere largamente presente nell'istruzione in classe e ciò che è assente nell'acquisizione naturale dovrebbe essere bandito dalla classe". Responsabili di questa fallacia sono stati talvolta gli studiosi della seconda lingua che "hanno fatto il passo non giustificato di prescrivere o proscrivere certe pratiche pedagogiche in base ai risultati degli studi sull'acquisizione non guidata".

Una visione più equilibrata concepisce l'istruzione come un processo in cui l'apprendente viene *aiutato* ad acquisire la seconda lingua; questo aiuto, però, deve sempre tener conto delle risorse e dei processi naturali: come sintetizza opportunamente Ellis (1994a, p. 659), "è meglio considerare l'istruzione formale un modo di facilitare lo sviluppo linguistico naturale piuttosto che un modo di apprendere alternativo". Insegnanti e studenti devono conoscere i processi naturali che guidano l'acquisizione perché la didattica possa agevolarli in ogni modo, sapendo comunque che è impossibile sovertirli. Il percorso di apprendimento è lo stesso per chi impara la lingua a scuola e per chi la impara in strada (Felix 1981; Felix & Simmet 1986; Giacalone Ramat & Ceriana 1985): il compito dell'istruzione è essenzialmente quello di fornire delle "scorciatoie" (Sharwood-Smith 1981) e aiutare l'apprendente a trovare la via in quel labirinto che è la seconda lingua (cfr. 3.4.2). Esistono vari studi che dimostrano che questo aiuto serve: a parità di condizioni, chi riceve qualche forma di istruzione ottiene normalmente risultati migliori di chi ne è privo (ad es. Long 1983b, 1988; Ellis 1990; Pavesi 1986).

Qui è lecito attendersi due obiezioni da parte degli insegnanti: 1) 'Ma tutto questo io lo faccio già: cerco sempre di tener presente le attitudini, i progressi, gli approcci dei miei studenti verso la seconda lingua'; 2) 'I risultati

delle ricerche non sono abbastanza precisi da rispondere a molte mie domande: mi dicono che occorre insegnare certe cose al momento giusto, ma le indicazioni su come individuare quel momento giusto e quelle certe cose sono vaghe e lacunose'. Le obiezioni sono valide e gli stessi ricercatori ne sono ben consapevoli: per Sharwood-Smith, ad esempio,

le teorie [sull'apprendimento e sull'elaborazione del linguaggio], ammesso che si possa dire che esistano, sono ancora in una fase di sviluppo molto precoce. Se si applicassero sconsideratamente alla didattica tutte le teorie immature basate sulle ricerche sulla seconda lingua, i risultati potrebbero rivelarsi assai peggiori della semplice applicazione del buon senso e dell'esperienza pratica (1993, p. 166).

Quali potranno essere allora i rapporti tra ricerche sull'acquisizione della seconda lingua e glottodidattica? Sarà meglio non chiedere alla ricerca di indicare *il* metodo giusto: da un lato, perché lo stato attuale delle conoscenze è ancora estremamente lacunoso; dall'altro, perché più la ricerca va avanti, più scopre, oltre agli universali, anche variabili sempre nuove, che indicano che gli individui apprendono la seconda lingua in molti modi diversi e hanno pertanto bisogno di diversi metodi di insegnamento. Ma c'è un motivo ancora più fondamentale per cui non è opportuno che gli insegnanti si attendano dai teorici indicazioni definitive sul metodo da impiegare. Per Prabhu (1990), il contributo principale che la ricerca può offrire a un insegnante consiste nell'aumentare e mantenere vivo il suo "senso di plausibilità" quando, quotidianamente, sceglie e applica il *suo* metodo. Secondo Prabhu, ciò che distingue un buon insegnante da uno mediocre non è il fatto che uno applichi un buon metodo e l'altro no, ma il fatto che il primo dimostra di essere personalmente coinvolto nell'applicazione del suo metodo, mentre il secondo si limita a seguirlo meccanicamente, senza alcun coinvolgimento personale.

Esiste dunque un fattore forse ancora più fondamentale della scelta tra metodi e cioè la comprensione (*understanding*) soggettiva che gli insegnanti hanno del loro insegnamento. Gli insegnanti devono agire con qualche forma di concezione personale circa il modo in cui il loro insegnamento conduce all'apprendimento desiderato, una nozione di causalità che per loro sia credibile. [...] Tale concezione (o teoria o, in uno stato più latente, intuizione pedagogica) relativa a come si verifica l'apprendimento e come l'insegnamento lo produce o lo favorisce può essere chiamata il *senso di plausibilità* di un insegnante nei confronti dell'insegnamento. [...] È quando il senso di plausibilità di un insegnante è impegnato (*engaged*) nell'atto dell'insegnare che si può dire che questi sia coinvolto e il suo insegnamento non sia meccanico. Inoltre, quando viene impegnato il senso di plausibilità, l'insegnamento è produttivo. [...] La domanda da porsi sul senso di plausibilità di un insegnante non è se esso implichi un metodo buono o cattivo ma, più fondamentalmente, se esso sia sufficientemente attivo, vivace e operativo da creare un senso di coinvolgimento tanto per l'insegnante quanto per gli studenti. (Prabhu 1990, pp. 172-173)

Un insegnante consapevole dei risultati delle ricerche – ma anche dei non risultati, dei punti non chiariti, delle discussioni in corso – avrà, rispetto al proprio insegnamento, un senso di plausibilità molto maggiore di uno che ripeta meccanicamente sempre le stesse routine e che, interrogato sulle proprie scelte metodologiche, non sappia dare risposte più articolate di ‘si è sempre fatto così’, ‘mi hanno detto di fare così’, ‘mi sembra giusto fare così’. Impegnare il proprio senso di plausibilità, come dice Prabhu, significa metterlo costantemente alla prova, confrontandolo con i risultati degli esperimenti e delle osservazioni controllate e con le teorie generali sull'apprendimento linguistico, non attendere che questi esperimenti e queste teorie producano un metodo ‘scientificamente dimostrato’ da applicare acriticamente in modo meccanico. Le stesse osservazioni possono valere per ogni studente di lingue, in quanto insegnante responsabile di se stesso: apprendere una seconda lingua mettendosi continuamente a confronto con i risultati della ricerca è sicuramente più coinvolgente, e più produttivo, di un at-

teggiamento di passiva dipendenza dalle decisioni dell'insegnante.

Se questo è il compito degli insegnanti e degli studenti, quello dei ricercatori è, semplicemente, di svolgere altre ricerche. Le conoscenze su come le persone acquisiscono le lingue sono ancora assai lacunose: molte affermazioni teoriche si basano sui risultati di uno o due esperimenti, non esistono teorie generali della seconda lingua sufficientemente condivise, i risultati sperimentali non sono sempre corroborati da dati osservativi di tipo più naturale e viceversa; inoltre, la ricerca ha spesso proceduto sull'impulso di alcune provocazioni teoriche, così che certe aree sono state oggetto di indagini approfondite mentre altre risultano quasi interamente inesplorate. Nonostante queste limitazioni, anzi, grazie ad esse, il settore degli studi sull'acquisizione delle seconde lingue sta conoscendo un'espansione rapidissima, destinata a continuare in futuro: esistono oggi decine di riviste specialistiche, collane editoriali, congressi e associazioni interamente dedicati all'acquisizione della seconda lingua, e il loro numero continuerà ad aumentare in futuro. Non c'è quindi da dubitare che il nostro senso di plausibilità si manterrà impegnato ancora per lungo tempo.

Suggerimenti per approfondire

Le indicazioni bibliografiche che seguono non intendono essere una rassegna esaustiva e nemmeno una selezione critica di 'cosa c'è di meglio'. Sono suggerimenti di possibili punti di partenza, recenti e relativamente accessibili, per chi intendesse conoscere meglio alcuni degli argomenti trattati; le bibliografie contenute in ciascun lavoro consentiranno ulteriori approfondimenti.

TESTI A CARATTERE GENERALE

Esistono numerosi testi a carattere generale che trattano tutti o molti degli argomenti affrontati in questo libro: invece di richiamarli per ogni singola voce, li elencheremo qui, dividendoli in testi di tipo manualistico-introattivo e raccolte di saggi che offrono ampie panoramiche. L'elenco è di necessità molto selettivo, e privilegia testi recenti, accessibili al lettore italiano e che ci sono parsi più adatti come introduzioni e guide di riferimento.

Manuali: Bialystock & Hakuta (1994), Chini (1996), Dulay, Burt & Krashen (1982), Ellis (1994a), Gass & Selinker (1994), Giacobbe (1992), Larsen-Freeman & Long (1991), Titone & Danesi (1985), Tosi (1995)
Raccolte di saggi: Banfi (1993a), Giacalone Ramat (1986), Ritchie & Bhatia (1996)

1. LO STUDIO DELLA SECONDA LINGUA: CONCETTI E METODI

1.1 *Definizione di alcuni termini.* Alcuni dizionari di linguistica: Bec-

caria (1994), Cardona (1988), Crystal (1991), Dubois et al. (1979). *Metodologia delle ricerche sulla seconda lingua*: Cumming (1994), Hatch & Lazaraton (1991), Hulstijn (1997), Nunan (1992), Orletti & Testa (1991), Seliger & Shohamy (1993)

1.2 *Una breve prospettiva storica*. Germain (1993), Kelly (1969), Titone (1986)

2. L'INTERLINGUA

2.1 *Introduzione*. Arcaini & Py (1984), Davies, Crippe & Howatt (1984), Selinker (1992)

2.2 *Una lingua senza grammatica*. Bernini (1990a, 1995a), Dittmar (1993), Klein (1994), Klein & Perdue (1992), Perdue (1993), Schumann (1984)

2.3 *Sequenze di apprendimento*. Studi sui morfemi in inglese: Dulay, Burt & Krashen (1982), Pavesi (1993). Acquisizione dell'italiano L2: sintesi e prospettive generali: Banfi (1993b), Giacalone Ramat (1988, 1993); temporalità: Bernini & Giacalone Ramat (1990); modalità: Giacalone Ramat & Crocco Galéas (1995); genere: Chini (1995a)

2.4 *L'influenza della lingua materna*. Gass & Selinker (1983, 1993), Sharwood Smith & Kellerman (1986)

2.5 *La variabilità dell'interlingua*. Gass, Madden, Preston, Selinker (1989), Preston (1996)

2.6 *Alcune teorie generali sullo sviluppo dell'interlingua*. La gerarchia di processabilità: Clahsen (1984), Pienemann & Johnston (1996), Pienemann (1994b), Pienemann, Johnston & Brindley (1988). La Grammatica Universale: introduzioni in italiano alla teoria della GU: Cook (1988), Graffi (1994), Haegeman (1995); GU e seconda lingua: Cook (1988, 1994a, 1994b), Eubank (1991), White (1989a, 1996)

3. COMUNICARE NELLA SECONDA LINGUA

3.1 *La competenza comunicativa*. Aston (1988a), Giglioli (1973), Hatch (1992), McKay & Hornberger (1996)

3.2 *Strategie comunicative dei parlanti nativi*. Ferguson (1975), Hinzenkamp (1987)

3.3 *Strategie comunicative degli apprendenti*. Bialystock (1990), Ciliberti (1991), Faerch & Kasper (1983a)

3.4 *Le conversazioni in una seconda lingua*. Dittmar & von Stutterheim (1986), Perdue (1986), Russier, Stoffel & Véronique (1991)

3.5 *Pragmatica transculturale e interculturale*. Pragmatica transculturale: Blum-Kulka, House & Kasper (1989), Zorzi Calò (1990). Incontri interculturali: Chick (1996), Gumperz (1982), Infantino (1996); numero monografico di *Bulletin Suisse de Linguistique Appliquée*, 1997. Pragmatica dell'interlingua, Kasper (1995), Kasper & Blum-Kulka (1993), numero monografico di *Studies in Second Language Acquisition*, 1996

4 FATTORI ESTERNI: INPUT, INTERAZIONE, SOCIALIZZAZIONE**4.1 Introduzione**

4.2 *L'input.* Gass & Madden (1985), Krashen (1985), Long (1996)

4.3 *L'interazione.* Krafft & Dausendschön-Gay (1994), Long (1996), Pica (1994b, 1996), Sato (1990), numero monografico di *Le Français dans le monde*, 1996

4.5 *Fattori macro-sociali.* Tosi (1995), Vedovelli (1994c)

5 FATTORI INTERNI ALL'INDIVIDUO

5.1 Testi a carattere generale: Wiliams & Burden (1997)

5.2 *Il modello di Krashen.* Dulay, Burt & Krashen (1982), Krashen (1982, 1985), McLaughlin (1987)

5.3 *La costituzione umana.* L'età: Long (1990b), Scovel (1988), Singleton (1989). Neurobiologia dell'apprendimento linguistico: Danesi (1988), Fabbro (1996), Paradis (1997), Pulvermüller & Schumann (1994)

5.4 *Fattori affettivi.* Gardner & MacIntyre (1993), Skehan (1989)

5.5 *Attitudine e stile cognitivo.* Duda & Riley (1990), Mariani (1994), Reid (1995), Skehan (1989)

5.6 *Attenzione, consapevolezza, conoscenza esplicita.* Berthoud (1990), Candelier (1996), Ciliberti (1995), N. Ellis (1994), Giunchi (1990, 1995), Pinto (1995), Schmidt (1995a), Spada (1997). Numeri monografici di *AILA Review* (1994), *Rassegna Italiana di Linguistica Applicata* (1995), *Studies in Second Language Acquisition* (1993, 1997)

6 L'APPRENDIMENTO SCOLASTICO DELLA SECONDA LINGUA

6.1 *Introduzione.* Rapporti tra ricerche sulla seconda lingua e glottodidattica: Crookes (1997), De Beaugrande (1997), Eckman et al. (1995), Ellis (1997), Pica (1997). I manuali di glottodidattica sono numerosissimi: presentiamo qui una scelta molto limitata tra quelli più recenti; testi a carattere generale: Balboni (1991), Ciliberti (1994), Porcelli (1994), Pozzo & Quartapelle (1992), Richards & Rodgers (1986), Ur (1996). Sull'insegnamento dell'italiano a stranieri: Balboni (1994), Sensoni (1991). Sulla glottodidattica per bambini: Freddi (1990), Genesee (1994), Titone (1990), Vale & Feunteun (1995)

6.2 *L'apprendimento in classe.* Allwright & Bailey (1991), Bailey & Nunan (1996), Chaudron (1988), Tsui (1995), Van Lier (1988)

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- Alanen, R. (1995). Input enhancement and rule presentation in second language acquisition. In Schmidt (1995a).
- Alderson, J. & Beretta, A. (Eds.) (1992). *Evaluating second language education*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Alderson, J., Clapham, C. & Steel, D. (1997). Metalinguistic knowledge, language aptitude and language proficiency. *Language Teaching Research*, 1, 93-121.
- Allen, J. (1992). Instruction and communicative competence. *IRAL*, 30, 1-20.
- Allen, P., Swain, M., Harley, B. & Cummins, J. (1990). Aspects of classroom treatment: toward a more comprehensive view of second language education. In B. Harley, P. Allen, J. Cummins & M. Swain (Eds.), *The development of second language proficiency*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Allwright, D. & Bailey, K. (1991). *Focus on the language classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Andersen, R. (1980). Creolization as the acquisition of a second language as a first language. In A. Valdman & A. Highfield (Eds.), *Theoretical orientations in creole studies*. New York: Academic Press.
- Andersen, R. (1983b). Introduction: A language acquisition interpretation of pidginization and creolization. In Andersen (1983a).
- Andersen, R. (1983c). Transfer to somewhere. In Gass & Selinker (1983).
- Andersen, R. (1990). Models, processes, principles and strategies: Second language acquisition inside and outside the classroom. In B. Van Patten & J. Lee (Eds.), *Second language acquisition/foreign language learning*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Andersen, R. (1991). Developmental sequences: The emergence of aspect marking in second language acquisition. In Huebner & Ferguson (1991).

- Andersen, R. (1994). The insider's advantage. In Giacalone Ramat & Veditovelli (1994).
- Andersen, R. (Ed.) (1983a). *Pidginization and creolization as language acquisition*. Rowley, Mass.: Newbury House.
- Andersen, R. & Shirai, Y. (1994). Discourse motivations for some cognitive acquisition principles. *Studies in Second Language Acquisition*, 16, 133-56.
- Andersen, R. & Shirai, Y. (1996). The primacy of aspect in first and second language acquisition: The pidgin-creole connection. In Ritchie & Bhatia (1996).
- Arcaini, E. & Py, B. (1984). *Interlingua. Aspetti teorici e implicazioni didattiche*. Roma: Istituto dell'Enciclopedia Italiana.
- Asher, J. (1982). *Learning another language through actions: The complete teacher's handbook*. Los Gatos, CA: Sky Oaks Publications.
- Aston, G. (1986). Trouble-shooting in interaction with learners: The more the merrier?, *Applied Linguistics*, 7, 128-43.
- Aston, G. (1988a). *Learning comity*. Bologna: CLUEB.
- Aston, G. (1993). Notes on the interlanguage of comity. In Kasper & Blum-Kulka (1993).
- Aston, G. (Ed.) (1988b). *Negotiating service. Studies in the discourse of bookshop encounters*. Bologna: CLUEB.
- Auer, P. (1988). Esiste una 'didattica naturale'? In Giacalone Ramat (1988).
- Bachman, L. (1990). *Fundamental considerations in language testing*. Oxford: Oxford University Press.
- Bailey, K. (1983). Competitiveness and anxiety in adult second language learning: Looking at and through the diary studies. In Seliger & Long (1983).
- Bailey, N., Madden, C., Krashen, S. (1974). Is there a 'natural sequence' in adult second language learning? *Language Learning*, 24, 235-44.
- Balboni, P. (1991). *Tecniche didattiche e processi di apprendimento linguistico*. Torino: Liviana.
- Balboni, P. (1994). *Didattica dell'italiano a stranieri*. Roma: Bonacci.
- Banfi, E. (1988). Osservazioni sulla sintassi dell'italiano spontaneamente acquisito da parlanti arabofoni. In Giacalone Ramat (1988).
- Banfi, E. (1990). Infinito (ed altro) quale forma basica del verbo in micro-sistemi di apprendimento spontaneo di italiano L2: osservazioni da materiali di sinofoni. In Bernini & Giacalone Ramat (1990).
- Banfi, E. (1991). Autocorrezioni e dintorni: considerazioni sul parlato spontaneo di italiano/L2 di sinofoni. *Studi italiani di linguistica teorica e applicata*, 20, 333-50.
- Banfi, E. (1993b). Italiano come L2. In Banfi (1993a).
- Banfi, E. (Ed.) (1993a). *L'altra Europa linguistica*. Firenze: La Nuova Italia.

- Banfi, E. & Cordin, P. (Eds.) (1990). *Storia dell'italiano e forme dell'italianizzazione*. Atti del XXIII Congresso della Società di Linguistica Italiana, 18-20 maggio 1989. Roma: Bulzoni.
- Bange, P. (1992). À propos de la communication et de l'apprentissage de L2 (notamment dans ses formes institutionnelles). *Acquisition et Interaction en Langue Étrangère*, 1, 53-88.
- Bartelt, G. (1997). The ethnography of second language production, *IRAL*, 35, 23-35.
- Bates, E. & MacWhinney, B. (1981). Second-language acquisition from a functionalist perspective: pragmatic, semantic, and perceptual strategies. In Winitz (1981).
- Bailey, K. & Nunan, D. (Eds.) (1996). *Voices from language classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Beccaria, L. (Ed.) (1994). *Dizionario di linguistica*. Torino: Einaudi.
- Beebe, L. (1980). Sociolinguistic variation and style-shifting in second language acquisition. *Language Learning*, 30, 433-47.
- Beebe, L. (1985). Input: Choosing the right stuff. In Gass & Madden (1985).
- Beebe, L. & Giles, H. (1984). Speech accommodation theories: A discussion in terms of second language acquisition. *International Journal of the Sociology of Language*, 46, 5-32.
- Beebe, L. & Takahashi, T. (1989). Do you have a bag? Social status and patterned variation in second language acquisition. In Gass, Madden, Preston & Selinker (1989).
- Beebe, L. & Zuengler, J. (1983). Accommodation theory: An explanation for style shifting in second language dialects", in N. Wolfson & E. Judd (Eds.), *Sociolinguistics and second language acquisition*. Rowley: Newbury House.
- Bernini, G. (1990a). Lo sviluppo dei paradigmi verbali nelle varietà elementari di apprendimento dell'italiano lingua seconda. In Bernini & Giacalone Ramat (1990).
- Bernini, G. (1990b). L'acquisizione dell'imperfetto nell'italiano lingua seconda. In Banfi & Cordin (1990).
- Bernini, G. (1995a). Au début de l'apprentissage de l'italien. L'énoncé dans une variété prébasique. *Acquisition et Interaction en Langue Étrangère*, 5, 15-45.
- Bernini, G. (1995b). Lexical expression of modality in second languages: The case of Italian modal verbs. In Giacalone Ramat & Crocco Galéas (1995).
- Bernini, G. (1996). Stadi di sviluppo della sintassi e della morfologia della negazione in italiano L2. *Quaderni del Dipartimento di Linguistica e Letterature Comparate*, [Università di Bergamo], n.s., 3, 7-33.
- Bernini, G. & Giacalone Ramat, A. (Eds.) (1990). *La temporalità nell'acquisizione di lingue seconde*. Milano: Angeli.

- Berretta, M. (1990a). Il ruolo dell'infinito nel sistema verbale di apprendenti di italiano L2. In Bernini & Giacalone Ramat (1990).
- Berretta, M. (1990b). Apprendimento di lingue seconde con input sub-standard: l'analisi di un caso. In G. Berruto & A. Sobrero (Eds.), *Studi di sociolinguistica e dialettologia italiana*, Galatina: Congedo.
- Berretta, M. (1991). Italiano e tedesco in contatto: primi risultati di una ricerca in corso. *Quaderni del Dipartimento di Linguistica e Letterature Comparate* [Università di Bergamo], 7, 5-23.
- Berretta, M. (1993). L'imperativo italiano. Problemi morfologici in L1 e L2. *Quaderni del Dipartimento di Linguistica e Letterature Comparate*, [Università di Bergamo], 9, 157-85.
- Berretta, M. (1994). Il futuro italiano nella varietà nativa colloquiale e nelle varietà di apprendimento. *Zeitschrift für Romanische Philologie*, 110, 1-36.
- Berretta, M. (1995a). Imperativi in italiano: il ruolo della marcatezza pragmatica e morfologica nell'apprendimento di L2. In Giacalone Ramat & Crocco Galéas (1995).
- Berretta, M. (1995b). Morphological markedness in L2 acquisition. In Simone (1995b), pubbl. anche come: Marcatezza in morfologia e apprendimento di lingue seconde. *Quaderni del Dipartimento di linguistica e letterature comparate* [Università di Bergamo], 8 (1992), 129-56.
- Berretta, M. & Crotta, G. (1991). Italiano L2 in un soggetto plurilingue (cantonese - malese - inglese): sviluppo della morfologia. *Studi italiani di linguistica teorica e applicata*, 20, 285-331.
- Berruto, G. (1987). *Sociolinguistica dell'italiano contemporaneo*. Roma: La Nuova Italia Scientifica.
- Berruto, G., Moretti, B. & Schmid, S. (1990). Interlingue italiane nella Svizzera tedesca. Osservazioni generali e note sul sistema dell'articolo. In Banfi & Cordin (1990).
- Berthoud, A. (1990). *Activité métalinguistique et acquisition d'une langue seconde*. Berne-Francfort: Lang.
- Berwick, R. & Ross, S. (1989). Motivation after matriculation: Are Japanese learners of English still alive after examination hell? *JALT*, 11, 193-210.
- Bhardwaj, M., Dietrich, R., Noyau, C. (Eds.) (1988). *Temporality*. Strasbourg: European Science Foundation.
- Bialystock, E. (1990). *Communication strategies: A psychological analysis of second-language use*. Oxford: Blackwell.
- Bialystock, E. (1994a). Representation and ways of knowing: Three issues in second language acquisition. In N. Ellis (1994b).
- Bialystock, E. (1994b). Analysis and control in the development of second language proficiency. *Studies in Second Language Acquisition*, 16, 157-66.

- Bialystok, E. (1997). The structure of age: In search of barriers to second language acquisition. *Second Language Research*, 13, 116-37.
- Bialystok, E. & Hakuta, K. (1994). *In other words*. New York: Basic Books.
- Bickerton, D. (1984). The language bioprogram hypothesis and second language acquisition. In Rutherford (1984).
- Birdsong, D. (1991). Age dependent effects in language acquisition. In Eubank (1991).
- Birdsong, D. (1992). Ultimate attainment in second language acquisition. *Language*, 68, 707-55.
- Blau, E. (1990). The effect of syntax, speed, and pauses on listening comprehension. *TESOL Quarterly*, 24, 746-53.
- Bley-Vroman, R. (1989). What is the logical problem of foreign language learning?. In Gass & Schachter (1989).
- Bley-Vroman, R., Felix, S. & Ioup, G. (1988). The accessibility of Universal Grammar in adult language learning. *Second Language Research*, 4, 1-32.
- Blum-Kulka, S. & House, J. (1989). Cross-cultural and situational variation in requesting behavior. In S. Blum-Kulka, J. House & G. Kasper (Eds.), *Cross-cultural pragmatics: Requests and apologies*. Norwood, N.J.: Ablex.
- Bohn, O. (1986). Formulas, frame structures, and stereotypes in early syntactic development: Some new evidence from L2 acquisition. *Linguistics*, 24, 185-202.
- Bolinger, D. (1961). Syntactic blends and other matters. *Language*, 37, 366-81.
- Bongaerts, T. & Palmen, M. (1997). Authenticity of pronunciation in foreign language acquisition after the critical period: The case of very advanced Dutch learners of French. Relazione presentata al settimo congresso della European Second Language Association (EUROSLA 7), Barcellona, 22-24 maggio 1997.
- Bongaerts, T., Planken, B. & Schils, E. (1995). Can late learners attain a native accent in a foreign language? A test of the critical period hypothesis. In D. Singleton & Z. Lengyel (Eds.), *The age factor in second language acquisition*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Braidi, S. M. (1994). The role of negotiated interaction and learner attention in L2 grammatical development. Relazione presentata al Second Language Research Forum, Montreal, 6-9 ottobre 1994.
- Breen, M. (1984). Process syllabuses for the language classroom. In Brumfit (1984).
- Brock, C., Crookes, G., Day, R. & Long, M. (1986). The differential effects of corrective feedback in native speaker-nonnative speaker conversation. In Day (1986).
- Brown, G., Malmkjaer, K. & Williams, J. (Eds.) (1996). *Performance*

- and competence in second language acquisition.* Cambridge: Cambridge University Press.
- Brown, R. (1973). *A first language: The early stages.* London: Allen & Unwin.
- Brown, T. & Perry, F. (1991). A comparison of three learning strategies for ESL vocabulary acquisition, *TESOL Quarterly*, 25, 655-70.
- Brumfit, C. (Ed.) (1984). *General English syllabus design.* Oxford: Pergamon Press.
- Bruner, J. (1975). The ontogenesis of speech acts. *Journal of Child Language*, 2, 1-19.
- Bruner, J. (1983). *Child's talk.* Oxford: Oxford University Press.
- Burstall, C. (1975). Factors affecting foreign-language learning: A consideration of some relevant research findings. *Language Teaching and Linguistics Abstracts*, 8, 105-25.
- Butterworth, G. & Hatch, E. (1978). A Spanish-speaking adolescent's acquisition of English syntax. In Hatch (1978a).
- Calleri, D. (1992). Italiano come L2: l'acquisizione della temporalità in bambini cinesi. In B. Moretti, D. Petrini, S. Bianconi (Eds.), *Linee di tendenza dell'italiano contemporaneo.* Atti del XXV Congresso Internazionale di Studi della Società di Linguistica Italiana, Lugano, 19-21 settembre 1991. Roma: Bulzoni.
- Canale, M. & Swain, M. (1980). Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics*, 1, 1-47.
- Cancino, H., Rosansky, E. & Schumann, J. (1978). The acquisition of English negatives and interrogatives by native Spanish speakers. In Hatch (1978a).
- Candelier, M. (1996). Savoir métalinguistique et intériorisation: ce que la recherche nous dit, et ce qu'elle devrait nous dire. *LEND*, 25, 38-47.
- Candlin, C. (1984). Syllabus design as a critical process. In Brumfit (1984).
- Cardelle, M. & Corno, L. (1981). Effects on second language learning of variation of written feedback in homework assignments. *TESOL Quarterly*, 15, 251-74.
- Cardona, G. (1988). *Dizionario di linguistica.* Roma: Armando.
- Carrell, P., Prince, M. & Astika, G. (1996). Personality types and language learning in an EFL context. *Language Learning*, 46, 75-99.
- Carroll, J. (1981). Twenty-five years of research on foreign language aptitude. In Diller (1981).
- Carroll, J. (1990). Cognitive abilities in foreign language aptitude: Then and now. In Parry & Stanfield (1990).
- Carroll, J. & Sapon, S. (1959). *Modern language aptitude test - Form A.* New York: The Psychological Corporation.

- Carroll, J. & Sapon, S. (1967). *Modern language aptitude test - Elementary*. New York: The Psychological Corporation.
- Carroll, M. (1990). Word order in instructions in learner languages of English and German. *Linguistics*, 28, 1011-37.
- Carroll, S., Roberge, Y. & Swain, M. (1992). The role of feedback in adult second language acquisition: Error correction and morphological generalizations. *Applied Psycholinguistics*, 13, 173-98.
- Carroll, S. & Swain, M. (1993). Explicit and implicit negative feedback. *Studies in Second Language Acquisition*, 15, 357-86.
- Chamot, A. & O'Malley, J. (1994). Language learner and learning strategies. In N. Ellis (1994).
- Chapelle, C. & Green, P. (1992). Field independence/dependence in second language acquisition research. *Language Learning*, 42, 47-83.
- Chastain, K. (1975). Affective and ability factors in second language acquisition. *Language Learning*, 25, 153-61.
- Chaudron, C. (1988). *Second language classrooms: Research on teaching and learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Chick, J. (1996). Intercultural communication. In McKay & Hornberger (1996).
- Chini, M. (1994). Strategie di acquisizione della categoria del genere grammaticale nell'italiano come lingua prima e come lingua seconda. In Giacalone Ramat & Vedovelli (1994).
- Chini, M. (1995a). *Genere grammaticale e acquisizione*. Milano: Angeli.
- Chini, M. (1995b). Un aspect du syntagme nominal en italien L2: le genre. *Acquisition et interaction en Langue Étrangère*, 5, 115-43.
- Chini, M. (1996). Apprendere una seconda lingua: principi, fattori, strategie e problemi. In Nigris (1996).
- Chomsky, N. (1965). *Aspects of the theory of syntax*. Cambridge, Mass.: MIT Press. (trad. it. *Aspetti della teoria della sintassi*, in N. Chomsky, *Saggi linguistici*, vol. II. Torino: Boringhieri, 1970).
- Chomsky, N. (1981). *Lectures on government and binding*. Dordrecht: Foris.
- Chomsky, N. (1993). A minimalist program for linguistic theory. In K. Hale & S. Keyser (Eds.), *The view from building 20. Essays in linguistics in honor of Sylvain Bromberger*. Cambridge, Mass.: MIT Press.
- Ciliberti, A. (1991). *Grammatica, pedagogia, discorso*. Firenze: La Nuova Italia.
- Ciliberti, A. (1994). *Manuale di glottodidattica*. Firenze: La Nuova Italia.
- Ciliberti, A. (1995). L'insegnamento grammaticale come meccanismo di supporto. In Desideri (1995).

- Clahsen, H (1984). The acquisition of German word order: a test case for cognitive approaches to L2 development. In R. Andersen (Ed.), *Second language: a crosslinguistic perspective*. Rowley, Mass.: Newbury House.
- Clahsen, H., Meisel, J., & Pienemann, M. (1983). *Deutsch als Zweitsprache. Der Spracherwerb ausländischer Arbeiter*. Tübingen: Niemeyer.
- Clahsen, H. & Muysken, P. (1989). The UG paradox in L2 acquisition. *Second Language Research*, 5, 1-29.
- Clancy, P. M. (1986). The acquisition of communicative style in Japanese. In Schieffelin & Ochs (1986).
- Clément, R. (1980). Ethnicity, contact and communicative competence in a second language. In H. Giles, W. Robinson & P. Smith (Eds.), *Language: Social-psychological perspectives*. Oxford: Pergamon.
- Clément, R., Dörnyei, Z. & Noels, K. A. (1994). Motivation, self-confidence, and group cohesion in the foreign language classroom. *Language Learning*, 44, 417-48.
- Cohen, A. & Hosenfeld, C. (1981). Some uses of mentalistic data in second language research. *Language Learning*, 31, 285-13.
- Cohen, A. & Robbins, M. (1976). Towards assessing interlanguage performance: The relationships between selected errors, learner's characteristics, and learners expectations. *Language Learning*, 26, 45-66.
- Conrad, L. (1989). The effects of time-compressed speech on native and EFL listening comprehension. *Studies in Second Language Acquisition*, 11, 1-16.
- Cook, G. & Seidlhofer, B. (Eds.) (1995). *Principle and practice in applied linguistics. Studies in honor of H. G. Widdowson*. Oxford: Oxford University Press.
- Cook, V. (1988). *Chomsky's universal grammar. An Introduction*. Oxford: Blackwell (trad. it. *La grammatica universale. Introduzione a Chomsky*. Bologna: Il Mulino, 1990).
- Cook, V. (1993). *Linguistics and second language acquisition*. London: MacMillan.
- Cook, V. (1994a). Universal Grammar and the learning and teaching of second languages. In Odlin (1994).
- Cook, V. (1994b). The metaphor of access to Universal Grammar in L2 learning. In N. Ellis (1994).
- Cook, V. (Ed.) (1986). *Experimental approaches to second language acquisition*. Oxford: Pergamon.
- Coppieters, R. (1987). Competence differences between native and near-native speakers. *Language*, 63, 544-73.
- Corder, S. (1967). The significance of learners' errors. *International Review of Applied Linguistics*, 5, 161-69. Ora in Corder (1981; trad. it. in Matarese Perazzo 1983).

- Corder, S. (1971). Idiosyncratic dialects and error analysis. *International Review of Applied Linguistics*, 9, 149-59; ora in Corder (1981; trad. it. in Matarese Perazzo 1983).
- Corder, S. (1977). 'Simple codes' and the source of the learner's initial heuristic hypothesis. *Studies in Second Language Acquisition*, 1, 1-10. Ora in Corder (1981).
- Corder, S. (1978). Strategies of communication. *AFinLa*, 23. Ora in Corder (1981).
- Corder, S. (1981). *Error analysis and interlanguage*. Oxford: Oxford University Press.
- Corder, S. (1983). A role for the mother tongue. In Gass & Selinker (1983).
- Craik, F. & Tulving, E. (1975). Depth of processing and the retention of words in episodic memory. *Journal of Experimental Psychology: General*, 104, 268-94.
- Crookes, G. (1992). Metatheory for second language teaching. *University of Hawaii Working Papers*, in *ESL*, 11, 2, 15-50.
- Crookes, G. (1997). SLA and language pedagogy. A socioeducational perspective. *Studies in Second Language Acquisition*, 19, 93-116.
- Crookes, G. & Gass, S. (Eds.) (1993). *Tasks and language learning*. Clevedon, Avon: Multilingual Matters.
- Crookes, G. & Schmidt, R. (1991). Motivation: Reopening the research agenda. *Language Learning*, 41, 469-512.
- Crystal, D. (1991). *A dictionary of linguistics and phonetics*, 3^a ed. Oxford: Blackwell.
- Cumming, A. (Ed.) (1994). Alternatives in TESOL research: Descriptive, interpretive, and ideological orientations. *TESOL Quarterly*, 28, 674-703.
- Cummins, J. (1981). The role of primary language development in promoting educational success for language minority students. In *Schooling and language minority students: A theoretical framework*. Los Angeles: Evaluation, Dissemination, and Assessment Center.
- Cummins, J. (1989). *Empowering minority students*. Sacramento, CA: California Association for Bilingual Education.
- Curtiss, S. (1988). Abnormal language acquisition and the modularity of language. In F.J. Newmeyer (Ed.), *Linguistics: The Cambridge survey*. Vol 2. *Linguistic theory: Extensions and implications*. Cambridge: Cambridge University Press.
- D'Addio Colosimo, W. (1996). Tra input e output... c'è di mezzo il mare. *Italiano e oltre*, 11, 98-103.
- Danesi, M. (1988). *Neurolinguistica e glottodidattica*. Padova: Liviana.
- Danesi, M. (1991). Neurological learning flow and second language teaching: Some evidence on the bimodality construct. *Rassegna italiana di linguistica applicata*, 23, 19-29.

- Danesi, M. (1994). The neuroscientific perspective in second language acquisition research: A critical synopsis. *IRAL*, 32, 201-28.
- Davies, A., Crippe, C. & Howatt, A. (Eds.) (1984). *Interlanguage*. Edinburgh: Edinburgh University Press.
- Day, R. (1984). Student participation in the ESL classroom, or some imperfection of practice. *Language Learning*, 34, 69-102.
- Day, R. (Ed.) (1986). *Talking to learn: Conversation in second language acquisition*. Rowley: Newbury House.
- Day, R., Chenoweth, N., Chun, A. & Luppescu, S. (1984). Corrective feedback in native-nonnative discourse. *Language Learning*, 34, 9-45.
- De Beaugrande, R. (1997). Theory and practice in applied linguistics: disconnection, conflict or dialectic? *Applied Linguistics*, 18, 279-313.
- de Bot, K. (1996). The psycholinguistics of the output hypothesis. *Language Learning*, 46, 529-55.
- de Bot, K., Coste, D., Ginsberg, R. & Kramsch, C. (Eds.) (1991). *Foreign language research in cross-cultural perspective*. Amsterdam: Benjamins.
- Dechert, H. (1983). How a story is done in a second language. In Faerch & Kasper (1983).
- de Graaff, R. (1997). The *esperanto* experiment: Effects of explicit instruction on second language acquisition. *Studies in Second Language Acquisition*, 19, 249-76.
- de Groot, A. & Kroll, J. (Eds.) (1997). *Tutorials in bilingualism. Psycholinguistic perspectives*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- de Heredia, C. & C. Noyau (1986). Comunicazione esolingue estrema: strategie di comunicazione tra parlanti nativi e immigrati principianti nella lingua. In Giacalone Ramat (1986).
- DeKeyser, R. (1997). Beyond explicit rule learning. *Studies in Second Language Acquisition*, 19, 195-221.
- DeKeyser, R. & Sokalski, K. (1996). The differential role of comprehension and production practice. *Language Learning*, 46, 613-42.
- De Mauro, T. (1980). *Guida all'uso delle parole*. Roma: Editori Riuniti.
- Derwing, T. (1989). Information type and its relation to nonnative speaker comprehension. *Language Learning*, 39, 157-72.
- Desideri, P. (Ed.) (1995). *L'universo delle lingue. Confrontare lingue e grammatiche nella scuola*. Firenze: La Nuova Italia.
- Dickerson, L. (1975). The learner's interlanguage as a system of variable rules. *TESOL Quarterly*, 9, 401-07.
- Dickinson, L. (1995). Autonomy and motivation: A literature review. *System*, 23, 165-74.
- Diller, K. (Ed.) (1981). *Individual differences and universals in language learning aptitude*. Rowley, Mass.: Newbury House.

- Dittmar, N. (1993). Proto-semantics and emergent grammars. In N. Dittmar & A. Reich (Eds.), *Modality in language acquisition*. Berlin: De Gruyter.
- Dittmar, N. & H. Terborg (1991). Modality and second language learning: A challenge for linguistic theory. In Huebner & Ferguson (1991).
- Dittmar, N. & von Stutterheim, C. (1986). Sul discorso dei lavoratori immigrati. Comunicazione interetnica e strategie comunicative. In Giacalone Ramat (1986).
- Dörnyei, Z. (1990). Conceptualizing motivation in foreign-language learning. *Language Learning*, 40, 45-78.
- Dörnyei, Z. & Malderez, A. (1997). Group dynamics and foreign language teaching. *System*, 25, 65-81.
- Doughty, C. & Varela, E. (in stampa). Communicative focus on form. In Doughty & Williams (in stampa).
- Doughty, C. & Williams, J. (Eds.) (in stampa). *Focus on form in classroom second language acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Dubois, J., Giacomo, M., Guespin, L., Marcellesi, Ch. & Mével, J. (1979). *Dizionario di linguistica*. Bologna: Zanichelli.
- Duda, R. & Riley, P. (Eds.) (1990). *Learning styles*. Nancy: Presses Universitaires de Nancy.
- Dulay, H. & Burt, M. (1974). Natural sequences in child second language acquisition. *Language Learning*, 24, 37-53.
- Dulay, H., Burt, M. & Krashen, S. (1982). *Language Two*. New York: Oxford University Press (trad. it. *La seconda lingua*. Bologna: Il Mulino, 1985).
- Eckman, F. (Ed.) (1984). *Universals of Second Language Acquisition*. Rowley: Newbury House.
- Eckman, R., Highland, D., Lee, P., Mileham, J., Rutkowski Weber, R. (Eds.) (1995). *Second language acquisition theory and pedagogy*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Eco, U. (1979). *Lector in fabula*. Milano: Bompiani.
- Edmondson, W. & House, J. (1991). Do learners talk too much? In R. Phillipson, E. Kellerman, L. Selinker, M. Sharwood Smith & M. Swain (Eds.), *Foreign/second language pedagogy research*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Ehrlich, S., Avery, P. & Yorio, C. (1989). Discourse structure and the negotiation of comprehensible input. *Studies in Second Language Acquisition*, 11, 97-141.
- Ehrman, M. & Oxford, R. (1995). Cognition plus: Correlates of language learning success. *The Modern Language Journal*, 79, 67-89.
- Eisenstein, M. (Ed.) (1989). *The dynamic interlanguage*. New York: Plenum Press.

- Ellis, N. (1993). Rules and instances in foreign language learning: Interactions of explicit and implicit knowledge. *European Journal of Cognitive Psychology*, 5, 289-318.
- Ellis, N. (1996). Sequencing in SLA: Phonological memory, chunking, and points of order. *Studies in Second Language Acquisition*, 18, 91-126.
- Ellis, N. (Ed.) (1994). *Implicit and explicit learning of languages*. London: Academic Press.
- Ellis, R. (1985a). Sources of variability in interlanguage. *Applied Linguistics*, 6, 118-31.
- Ellis, R. (1985b). Teacher-pupil interaction in second language development. In Gass & Madden (1985).
- Ellis, R. (1987). Interlanguage variability in narrative discourse: Style-shifting in the use of the past tense. *Studies in Second Language Acquisition*, 9, 1-20.
- Ellis, R. (1990). *Instructed second language acquisition*. Oxford: Blackwell.
- Ellis, R. (1992). Learning to communicate in the classroom. *Studies in Second Language Acquisition*, 14, 1-23.
- Ellis, R. (1993). The structural syllabus and second language acquisition. *TESOL Quarterly*, 27, 91-113.
- Ellis, R. (1994a). *The Study of Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- Ellis, R. (1994b). A theory of instructed second language acquisition. In N. Ellis (1994).
- Ellis, R. (1995). Interpretation tasks for grammar teaching. *TESOL Quarterly*, 29, 87-105.
- Ellis, R. (1997). SLA and language pedagogy. *Studies in Second Language Acquisition*, 19, 69-92.
- Ellis, R. & Rathbone, M. (1990). Learning 'that' and learning 'how': Alternative styles in second language learning. In Duda & Riley (1990).
- Ellis, R., Tanaka, Y. & Yamazaki, A. (1994). Classroom interaction, comprehension, and the acquisition of L2 word meanings. *Language Learning*, 44, 449-91.
- Ely, C. (1986). An analysis of discomfort, risktaking, sociability, and motivation in the L2 classroom. *Language Learning*, 36, 1-25.
- Esser, U. & Kossling, B. (1986). A general psychological approach to the diagnosis of foreign language aptitude. In Cook (1986).
- Eubank, L. (1996). Negation in early German-English interlanguage: More Valueless Features in the L2 initial state. *Second Language Research*, 12, 73-106.
- Eubank, L. (Ed.) (1991). *Point Counterpoint. Universal Grammar in the Second Language*. Amsterdam: John Benjamins.

- Eubank, L. & Gregg, K. (1995). Et in amygdala ego? UG, (S)LA, and neurobiology. *Studies in Second Language Acquisition*, 17, 35-57.
- Fabbro, F. (1996). *Il cervello bilingue*. Roma: Astrolabio.
- Faerch, C. & Kasper, G. (1983b). Plans and strategies in foreign language communication. In Faerch & Kasper (1983a).
- Faerch, C. & Kasper, G. (1984). Two ways of defining communication strategies. *Language Learning*, 34, 5-63.
- Faerch, C. & Kasper, G. (Eds.) (1983a). *Strategies in Interlanguage Communication*. London: Longman.
- Favaro, G., Gomes, A. R., Pallotti, G. (1996). *A scuola con... Vademecum per l'accoglienza delle bambine e dei bambini stranieri nei servizi educativi per l'infanzia*. Firenze: Giunti.
- Felici, A. (1994). Il rapporto italiano-dialeotto nell'apprendimento spontaneo dell'italiano come lingua seconda da parte di adulti immigrati stranieri. *Studi Italiani di Linguistica Teorica e Applicata*, 23, 237-62.
- Felici, A., Vedovelli, M. & Villarini, A. (1995). Espressione della modalità e profili globali di competenza interlinguistica in italiano L2. In Giacalone Ramat & Crocco Galéas (1995).
- Felix, S. (1981). The effect of formal instruction on second language acquisition. *Language Learning*, 31, 87-112.
- Felix, S. & Hahn, A. (1985). Natural processes in classroom second-language learning. *Applied Linguistics*, 6, 223-38.
- Felix, S. & Simmet, A. (1986). Processi naturali nell'apprendimento scolastico di L2. In Giacalone Ramat (1986).
- Ferguson, C. (1975). Towards a characterization of English foreigner talk. *Anthropological Linguistics*, 17, 1-14.
- Flynn, S. (1987). *A parameter-setting model of second language acquisition*. Dordrecht: Reidel.
- Flynn, S. (1996). A parameter-setting approach to second language acquisition. In Ritchie & Bhatia (1996).
- Fónagy, I. (1983). *La vive voix*. Paris: Payot.
- Fotos, S. (1993). Consciousness raising and noticing through focus on form: Grammar task performance versus formal instruction. *Applied Linguistics*, 14, 385-407.
- Fotos, S. (1995). Integrating grammar instruction and communicative language use through grammar consciousness-raising tasks. *TESOL Quarterly*, 29, 323-51.
- Freddi, G. (1990). *Azione, gioco, lingua. Fondamenti di una glottodidattica per bambini*. Torino: Liviana.
- Fuller, J. & Gundel, J. (1987). Topic prominence in interlanguage. *Language Learning*, 37, 1-18.
- Galli de' Paratesi, N. (1981). *Livello soglia per l'insegnamento dell'italiano come lingua straniera*. Strasburgo: Consiglio d'Europa.

- Gardner, R. (1985). *Social psychology and second language learning: The role of attitudes and motivation*. London: Arnold.
- Gardner, R. & Lambert, W. (1959). Motivational variables in second language acquisition. *Canadian Journal of Psychology*, 13, 266-72.
- Gardner, R. & Lambert, W. (1972). *Attitudes and motivation in second language learning*. Rowley, Mass.: Newbury House.
- Gardner, R. & MacIntyre, P. (1992). A student's contribution to second-language learning. Part I: Cognitive variables. *Language Teaching*, 25, 211-20.
- Gardner, R. & MacIntyre, P. (1993). A student's contribution to second-language learning. Part II: Affective variables. *Language Teaching*, 26, 1-11.
- Gardner, R. & Tremblay, P. (1994). On motivation, research agendas, and theoretical frameworks. *The Modern Language Journal*, 78, 359-68.
- Garrett, P., Giles, H. & Coupland, N. (1989). The contexts of language learning: Extending the intergroup model of second language acquisition. In S. Ting-Toomey (Ed.), *Language, Communication, and Culture*. International and Intercultural Communication Annual, XIII. Newbury Park: Sage.
- Gary, J. & Gary, N. (1981). Caution: Talking may be dangerous to your linguistic health. *IRAL*, 19, 1-14.
- Gass, S. (1995). Learning and teaching: The necessary intersection. In Eckman et al. (1995).
- Gass, S. (1996). Second language acquisition and linguistic theory: The role of language transfer. In Ritchie & Bhatia (1996).
- Gass, S. & Madden, C. (Eds.) (1985). *Input in second language acquisition*. Rowley: Newbury House.
- Gass, S., Madden, C., Preston, D. & Selinker, L. (Eds.) (1989). *Variation in second language acquisition*. Clevedon, Avon: Multilingual Matters.
- Gass, S. & Schachter, J. (1989). *Linguistic perspectives on second language acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Gass, S. & Selinker, L. (1994). *Second language acquisition. An introductory course*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Gass, S. & Selinker, L. (Eds.) (1983). *Language transfer in language learning*. Amsterdam: Benjamins.
- Gass, S. & Selinker, L. (Eds.) (1993). *Language transfer in language learning*, 2^a ed. Amsterdam: Benjamins.
- Gass, S. & Varonis, E. (1985). Task variation and nonnative/nonnative negotiation of meaning. In Gass & Madden (1985).
- Gass, S. & Varonis, E. (1989a). Incorporated repairs in nonnative discourse. In Eisenstein (1989).
- Gass, S. & Varonis, E. (1989b). Miscommunication in nonnative speaker

- discourse. In N. Coupland, H. Giles & J.M. Wiemann (Eds.), *Mis-communication and problematic talk*. Newbury Park: Sage.
- Gass, S. & Varonis, E. (1994). Input, interaction, and second language production. *Studies in Second Language Acquisition*, 16, 283-302.
- Gavioli, L. (1995). Turn-initial versus turn-final laughter: Two techniques for initiating remedy in English/Italian bookshop service encounters. *Discourse Processes*, 19, 369-84.
- Gavioli, L. & Mansfield, G. (Eds.) (1991). *The PIXI corpora*. Bologna: CLUEB.
- Genesee, F. (1976). The role of intelligence in second language learning. *Language Learning*, 26, 267-80.
- Genesee, F. (Ed.) (1994). *Educating second language children* Cambridge: Cambridge University Press.
- Germain, C. (1993). *Évolution de l'enseignement des langues: 5000 ans d'histoire*. Paris: CLE.
- Giacalone Ramat, A. (1988). *L'italiano tra le altre lingue*. Bologna: Il Mulino.
- Giacalone Ramat, A. (1990a). Presentazione del progetto di Pavia sull'acquisizione di lingue seconde. Lo sviluppo di strutture temporali. In Bernini & Giacalone Ramat (1990).
- Giacalone Ramat, A. (1990b). Sulla rilevanza per la teoria linguistica dei dati di acquisizione di lingue seconde. L'organizzazione temporale nel discorso. In Banfi & Cordin (1990).
- Giacalone Ramat, A. (1992). Grammaticalization processes in the area of temporal and modal relationships. *Studies in Second Language Acquisition*, 14, 297-322.
- Giacalone Ramat, A. (1993). Italiano di stranieri. In A. A. Sobrero (Ed.), *Introduzione all'italiano contemporaneo*. Vol. II *La variazione e gli usi*. Roma-Bari: Laterza.
- Giacalone Ramat, A. (1994). Il ruolo della tipologia linguistica nell'acquisizione di lingue seconde. In Giacalone Ramat & Vedovelli (1994).
- Giacalone Ramat, A. (1995a). Function and form of modality in learner Italian. In Giacalone Ramat & Crocco Galéas (1995).
- Giacalone Ramat, A. (1995b). Tense and aspect in learner Italian. In P.M. Bertinetto, V. Bianchi, O. Dahl, M. Squartini (Eds.), *Temporal reference. Aspect and actionality*. Torino: Rosenberg & Sellier.
- Giacalone Ramat, A. (Ed.) (1986). *L'apprendimento spontaneo di una seconda lingua*. Bologna: Il Mulino.
- Giacalone Ramat, A. & Ceriana, P. (1986). Apprenants guidés et invariants dans le processus d'acquisition. In Giacomi & Véronique (1986).
- Giacalone Ramat, A. & Crocco Galéas, G. (Eds.) (1995). *From pragmatics to syntax: Modality in second language acquisition*. Tübingen: Niemeyer.

- Giacalone Ramat, A. & Vedovelli, M. (Eds.) (1994). *Italiano lingua seconda/lingua straniera*. Atti del XXVI Congresso della Società di Linguistica Italiana, 5-7 novembre 1992. Roma: Bulzoni.
- Giacobbe, J. (1992). *Acquisition d'une langue étrangère: Cognition et interaction*. Paris: Editions du CNRS.
- Giacobbe, J. & Cammarota, M. (1986). Un modello del rapporto lingua di partenza/lingua di arrivo nella costruzione del lessico. In Giacalone Ramat (1986).
- Giacomi, A. & Véronique, D. (Eds.) (1986). *Acquisition d'une langue étrangère. Perspectives et recherches*. Aix-en-Provence: Université de Provence.
- Giglioli, P. P. (1973). *Linguaggio e società*. Bologna: Il Mulino.
- Giunchi, P. (1995). Grammatica e apprendimento linguistico. In Desideri (1995).
- Giunchi, P. (Ed.) (1990). *Grammatica esplicita e grammatica implicita*. Bologna: Zanichelli.
- Givón, T. (1979). *On understanding grammar*. New York: Academic Press.
- Givón, T. (1984). Universals of discourse structure and second language acquisition. In Rutherford (1984).
- Givón, T. (1985). Function, structure and language. In D. Slobin (Ed.), *The crosslinguistic study of language acquisition*. Hillsdale: Erlbaum.
- Goldin-Meadow, S. (1982). The resilience of recursion. In L. Gleitman & E. Wanner (Eds.), *Language acquisition: The state of the art*. New York: Cambridge University Press.
- Graffi, G. (1994). *Sintassi*. Bologna: Il Mulino.
- Green, J. & Oxford, R. (1995). A closer look at learning strategies, L2 proficiency, and gender. *TESOL Quarterly*, 29, 261-95.
- Green, P. & Hecht, K. (1992). Implicit and explicit grammar: An empirical study. *Applied Linguistics*, 13, 168-84.
- Gregg, K. (1989). Second language acquisition theory: The case for a generative perspective. In Gass & Schachter (1989).
- Griffiths, R. (1990). Speech rate and NNS comprehension: A preliminary study in time-benefit analysis. *Language Learning*, 40, 311-36.
- Gumperz, J. (1982). *Discourse Strategies*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Haegeman, L. (1995). *Introduction to government and binding theory, 2nd Edition*. Oxford: Blackwell (trad. it., *Introduzione alla teoria della reggenza e del legamento*. Milano: Hoepli).
- Hainer, E., Fagan, B., Bratt, T., Baker, L. & Arnold, N. (1990). Integrating learning styles and skills in the ESL classroom: An approach to lesson planning. NCBE Program Information Guide Series, 2, Summer 1990.

- Hakuta, K. (1974). Prefabricated patterns and the emergence of structure in second language acquisition. *Language Learning*, 24, 287-97.
- Hakuta, K. (1976). A case study of a Japanese child learning English as a second language. *Language Learning*, 26, 321-51.
- Halmari, H. (1993). Intercultural business telephone conversations: A case of Finns vs. Anglo-Americans. *Applied Linguistics*, 14, 408-30.
- Hamers, J. & Blanc, M. (1989). *Bilingualism and bilingualism*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Harley, B. (1986). *Age in second language acquisition*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Harley, B. (1989). Functional grammar in French immersion: A classroom experiment. *Applied Linguistics*, 10, 331-59.
- Harley, B. & Hart, D. (1997). Language aptitude and second language proficiency in classroom learners of different starting ages. *Studies in Second Language Acquisition*, 19, 379-400.
- Hatch, E. (1978b). Discourse analysis and second language acquisition. In Hatch (1978a).
- Hatch, E. (1983). Simplified input and second language acquisition. In Andersen (1983a).
- Hatch, E. (1992). *Discourse and Language Education*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Hatch, E. (Ed.) (1978a). *Second Language Acquisition: A Book of Readings*. Rowley, Mass: Newbury House.
- Hatch, E. & Lazaraton, A. (1991). *The research manual*. Boston: Heinle & Heinle.
- Hawkins, B. (1985). Is an 'appropriate response' always so appropriate? In Gass & Madden (1985).
- Hermann, G. (1980). Attitudes and success in children's learning of English as a second language: The motivational vs. the resultative hypothesis. *English Language Teaching Journal*, 34, 247-54.
- Hinnenkamp, V. (1987). Foreigner talk, code switching and the concept of trouble. In K. Knapp, W. Enninger & A. Knapp-Pothoff (Eds.), *Analyzing intercultural communication*. Berlin: Mouton de Gruyter.
- Hirvonen, T. (1985). Childrens' foreigner talk: Peer talk in play context. In Gass & Madden (1985).
- Horwitz, E. (1987). Linguistic and communicative competence: Reassessing foreign language aptitude. In B. Van Patten, T. Dvorak & J. Lee (Eds.), *Foreign language learning: A research perspective*. New York: Newbury House.
- Horwitz, E., Horwitz, M. & Cope, J. (1986). Foreign language classroom anxiety. *Modern Language Journal*, 70, 125-32.
- Huang, J. & Hatch, E. (1978). A Chinese Child's acquisition of English. In Hatch (1978a).

- Huebner, T. (1983a). *A longitudinal analysis of the acquisition of English*. Ann Arbor: Karoma.
- Huebner, T. (1983b). Linguistic system and linguistic change in interlanguage. *Studies in Second Language Acquisition*, 6, 33-53.
- Huebner, T. & Ferguson, C. (Eds.) (1991). *Crosscurrents in Second Language Acquisition and Linguistic Theories*. Amsterdam: Benjamins.
- Hulstijn, J. (1997). Second language acquisition research in the laboratory: Possibilities and limitations. *Studies in Second Language Acquisition*, 19, 131-43.
- Hummel, K. (1995). Translation and second language learning. *The Canadian Modern Language Review*, 51.
- Hyltenstam, K. (1977). Implicational patterns in interlanguage syntax variation. *Language Learning*, 27, 383-411.
- Hymes, D. (1972). On communicative competence. In J.B. Pride & J. Holmes (Eds.), *Sociolinguistics*. Harmondsworth: Penguin. (trad. it. La competenza comunicativa, in F. Ravazzoli (Ed.), *Universali linguistici*, Milano: Feltrinelli, 1979).
- Infantino, A. (1996). La comunicazione interculturale. In Nigris (1996).
- Itoh, H. & Hatch, E. (1978). Second language acquisition: A case study. In Hatch (1978a).
- Jacobs, B. & Schumann, J. (1992). Language acquisition and the neurosciences: Towards a more integrative perspective. *Applied linguistics*, 13, 282-301.
- Jaeggli, O. & Safir, K. (1989). The null subject parameter and parametric theory. In O. Jaeggli & K. Safir (Eds.), *The null subject parameter*. Dordrecht: Kluwer.
- Jakobson, R. (1960). Closing statements: Linguistics and poetics. In T. Sebeok (Ed.), *Style in language*. Cambridge, Mass.: MIT Press (trad. it. in R. Jakobson, *Saggi di linguistica generale*. Milano: Feltrinelli, 1966).
- James, C. & Garrett, P. (1991). The scope of language awareness. In C. James & P. Garrett (Eds.), *Language awareness in the classroom*. London: Longman.
- Johnson, J. & Newport, E. (1989). Critical period effects in second language learning: The influence of maturational state on the acquisition of English as a second language. *Cognitive Psychology*, 21, 60-99.
- Johnson, K. (1988). Mistake correction. *ELT Journal*, 42, 89-96.
- Johnson, K. (1996). *Language teaching and skill learning*. Oxford: Blackwell.
- Kasper, G. (1992). Pragmatic transfer. *Second Language Research*, 8, 203-31.
- Kasper, G. (1993). A bilingual perspective on interlanguage pragmatics.

- Keynote, *AILA Congress*, Amsterdam, agosto 1993.
- Kasper, G. (1995). Interlanguage pragmatics. In J. Verschueren, J.O. Östman & J. Blommaert (Eds.), *Handbook of pragmatics 1995*. Amsterdam: Benjamins.
- Kasper, G. (in stampa). Routine and indirection in interlanguage pragmatics. In L. Bouton & G. Kachoer (Eds.), *Pragmatics and language learning*. Vol 5. Urbana, IL: University of Illinois at Urbana-Champaign.
- Kasper, G. & Blum-Kulka, S. (Eds.) (1993). *Interlanguage pragmatics*. New York: Oxford University Press.
- Kasper, G. & Dahl, M. (1991). *Research methods in interlanguage pragmatics*. Honolulu, Hawaii: University of Hawaii Press.
- Kasper, G. & Schmidt, R. (1996). Developmental issues in interlanguage pragmatics. *Studies in Second Language Acquisition*, 18, 149-69.
- Keller-Cohen, D. (1979). Repetition in the non-native acquisition of discourse: Its relation to text unification and conversational structure. In R. Freedle (Ed.), *New Directions in Discourse Processing*. Norwood: Ablex.
- Kellerman, E. (1978). Giving learners a break: Native language intuitions as a source of predictions about transferability. *Working Papers on Bilingualism*, 15, 59-92.
- Kellerman, E. (1979). Transfer and non-transfer: Where are we now? *Studies in Second Language Acquisition*, 2, 37-57.
- Kellerman, E. (1983). Now you see it, now you don't. In Gass & Selinker (1983).
- Kellerman, E. (1985). If at first you do succeed... In Gass & Madden (1985).
- Kellerman, E. (1986). An eye for an eye: Crosslinguistic constraints on the development of the L2 lexicon. In Kellerman & Sharwood Smith (1986).
- Kelly, L. (1969). *25 centuries of language teaching*. Rowley, Mass.: Newbury House.
- Klein, W. (1986). *Second language acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Klein, W. (1991a). Seven trivia of language acquisition. In Eubank (1991).
- Klein, W. (1991b). SLA theory: Prolegomena to a theory of language acquisition and implications for theoretical linguistics. In Huebner & Ferguson (1991).
- Klein, W. (1994). Learning how to express temporality in a second language. In Giacalone Ramat & Vedovelli (1994).
- Klein, W. & Dittmar, N. (1979). *Developing grammars*. Berlin: Springer.
- Klein, W. & Perdue, C. (1992). *Utterance structure. Developing grammars again*. Amsterdam: Benjamins.

- Kleinmann, H. (1977). Avoidance behavior in adult second language acquisition. *Language Learning*, 27, 93-107.
- Kohonen, V. (1990). Towards experiential learning in elementary foreign language education. In Duda & Riley (1990).
- Krafft, U. & Dausendschön-Gay, U. (1994). Analyse conversationnelle et recherche sur l'acquisition. In B. Py (Ed.), *L'acquisition d'une langue seconde. Bulletin suisse de linguistique appliquée*, 59.
- Krashen, S. (1977). Some issues relating to the Monitor Model. In H. Brown, C. Yorio & R. Crymes (Eds.), *On TESOL '77*. Washington, D.C.: TESOL.
- Krashen, S. (1981a). *Second language acquisition and second language learning*. Oxford: Pergamon.
- Krashen, S. (1981b). Bilingual education and second language acquisition theory. In *Schooling and language minority students: A theoretical framework*. Los Angeles: Evaluation, Dissemination, and Assessment Center.
- Krashen, S. (1982a) *Principles and practice in second language acquisition*. Oxford: Pergamon.
- Krashen, S. (1982b). Accounting for child-adult differences in second language rate and attainment. In Krashen, Scarella & Long (1982).
- Krashen, S. (1985). *The input hypothesis: Issues and implications*. London: Longman.
- Krashen, S. (1992). Under what circumstances, if any, should formal grammar instruction take place? *TESOL Quarterly*, 26, 409-11.
- Krashen, S. (1993). The effect of formal grammar teaching: Still peripheral. *TESOL Quarterly*, 27, 722-25
- Krashen, S. (1994). The input hypothesis and its rivals. In N. Ellis (1994).
- Krashen, S., Butler, J., Birnbaum, R. & Robertson, J. (1978). Two studies in language acquisition and language learning. *ITL: Review of Applied Linguistics*, 39-40, 73-92.
- Krashen, S., Long, M. & Scarella, R. (1979). Age, rate, and eventual attainment in second language acquisition. *TESOL Quarterly*, 13, 573-82 (ora in Krashen et al. 1982).
- Krashen, S. & Scarella, R. (1978). On routines and patterns in second language acquisition and performance. *Language Learning*, 28, 283-300.
- Krashen, S., Scarella, R. & Long, M. (Eds.) (1982). *Child-adult differences in second language acquisition*. Rowley, Mass.: Newbury House.
- Krashen, S. & Terrell, T. (1983). *The natural approach: Language acquisition in the classroom*. San Francisco: Alemany Press.
- Labov, W. (1970). The study of language in its social context. *Studium Generale*, 23, 30-87 (trad. it. in Giglioli 1973).

- Lalonde, J. (1982). Reducing composition errors: An experiment. *Modern Language Journal*, 140-49.
- Larsen-Freeman, D. (1975). The acquisition of grammatical morphemes by adult ESL students. *TESOL Quarterly*, 9, 409-30.
- Larsen-Freeman, D. (1985). State of the art on input in second language acquisition. In Gass & Madden (1985).
- Larsen-Freeman, D. (1995). On the teaching and learning of grammar: Challenging the myths. In Eckman et al. (1995).
- Larsen-Freeman, D. & Long, M. (1991). *An introduction to second language acquisition research*. London: Longman.
- Leeman, J., Arteagoitia, I., Fridman, B. & Doughty, C. (1995). Integrating attention to form with meaning: Focus on form in content-based Spanish instruction. In Schmidt (1995a).
- Lehtonen, J. & Sajavaara, K. (1985). The silent Finn. In D. Tannen & M. Saville-Troike (Eds.), *Perspectives on silence*. Norwood, NJ: Ablex.
- Leki, I. (1991). The preferences of ESL students for error correction in college-level writing classes. *Foreign Language Annals*, 24, 203-18.
- Lenneberg, E. (1967). *Biological foundations of language*. New York: Wiley.
- Lepper, M., Greene, D. & Nisbett, R. (1973). Undermining children's intrinsic interest with extrinsic rewards: A test of the 'overjustification' hypothesis. *Journal of Personality and Social Psychology*, 28, 129-37.
- Li, X. (1989). Effects of contextual cues on inferring and remembering meanings of new words. *Applied Linguistics*, 10, 402-13.
- Lightbown, P. (1980). The acquisition and use of questions by French L2 learners. In S. Felix (Ed.), *Second language development: Trends and issues*. Tübingen: Narr.
- Lightbown, P. (1983). Exploring relationships between developmental and instructional sequences in L2 acquisition. In Seliger & Long (1983).
- Lightbown, P. (1987). Classroom language as input to second language acquisition. In Pfaff (1987).
- Linnakilä, P. (1980). Hi Superman: What is most functional English for a Finnish five-year old. *Journal of Pragmatics*, 4, 367-92.
- Little, D. & Singleton, D. (1990). Cognitive style and learning approach. In Duda & Riley (1990).
- Long, M. (1981). Questions in foreigner talk discourse. *Language Learning*, 31, 135-57.
- Long, M. (1983a). Native speaker/non-native speaker conversation and the negotiation of comprehensible input. *Applied Linguistics*, 4, 126-41.

- ners. *International Review of Applied Linguistics*, 9, 115-23.
- Newport, E. (1990). Maturational constraints in language learning. *Cognitive Science*, 14, 11-28.
- Newport, E. (1994). Critical periods and creolization: The effects of maturational state and input on the acquisition of language. Relazione presentata al *Second Language Research Forum*, Montreal (Canada), 6-9 ottobre 1994.
- Nigris, E. (Ed.) (1996). *Educazione interculturale*. Milano: Bruno Mondadori.
- Nikolov, M. & Krashen, S. (1997). Need we sacrifice accuracy for fluency? *System*, 25, 197-201.
- Nunan, D. (1988). *The learner-centred curriculum*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Nunan, D. (1992). *Research methods in language learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Nunan, D. (1994). Linguistic theory and pedagogic practice. In Odlin (1994).
- Nyicos, M. (1990). Sex related differences in adult language learning: Socialization and memory factors. *Modern Language Journal*, 3, 273-87.
- Nystrom, N. (1983). Teacher student interaction in bilingual classrooms: Four approaches to error feedback. In Seliger & Long (1983).
- Obler, L. & Hannigan, S. (1996). Neurolinguistics of second language acquisition and use. In Ritchie & Bhatia (1996).
- Ochs, E. & Schieffelin, B. (Eds.) (1979). *Developmental pragmatics*. New York: Academic Press.
- Odlin, T. (1989). *Language transfer*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Odlin, T. (Ed.) (1994). *Perspectives on pedagogical grammar*. Cambridge: Cambridge University Press.
- O'Malley, J. & Chamot, A. (1990). *Learning strategies in second language acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Orletti, F. (1988). L'italiano dei filippini a Roma. In Giacalone Ramat (1988).
- Orletti, F. (1995). Figure and ground in second language narratives: Traces of iconicity. In Simone (1995b).
- Orletti, F. & Testa, R. (1991). La trascrizione di un corpus interlingua: aspetti teorici e metodologici. *Studi Italiani di Linguistica Teorica e Applicata*, 20, 243-83.
- Oxford, R. (1990). *Language learning strategies: What every teacher should know*. Rowley, Mass.: Newbury House.
- Oxford, R. & Anderson, N. (1995). A crosscultural view of learning styles. *Language Teaching*, 28, 201-15.
- Oxford, R. & Burry-Stock, J. (1995). Assessing the use of learning stra-

- tegies worldwide with the ESL/EFL version of the Strategy Inventory for Language Learning (SILL). *System*, 23, 153-75.
- Pallotti, G. (1994a) *Comunicare con poche parole. L'acquisizione e l'uso dell'italiano da parte di una bambina marocchina*. Università di Bologna, tesi di dottorato in Semiotica, VII ciclo.
- Pallotti, G. (1994b) Borrowing words: Appropriation as a communicative strategy in children learning a second language. Relazione presentata al *Second Language Research Forum*, Montreal (Canada), 6-9 ottobre 1994.
- Pallotti, G. (1996). Towards an ecology of second language acquisition: SLA as a socialization process. In B. Weltens, T. Bongaerts & E. Kellerman (Eds.), *Proceedings of EUROS LA 6. Toegepaste Taalwetenschap in Artikelen*, n. 55.
- Pallotti, G. (1997). What do children do when they focus on form? In L. Diaz & C. Perez (Eds.), *Proceedings of EUROS LA 7*. Barcelona: Universitat Pompeu Fabra.
- Pallotti, G. (in stampa, a) External appropriations as a participation strategy in intercultural multi-party interactions. In F. Orletti & A. Di Luzio (Eds.), *Language, Culture and Interaction. New Perspectives on Intercultural Communication*. Amsterdam: Benjamins.
- Pallotti, G. (in stampa, b) Metodologie etnografiche nella ricerca sull'acquisizione delle lingue seconde. *Etnosistemi*.
- Palmer, A. (1992). Issues in evaluating input-based language teaching programs. In Alderson & Beretta (1992).
- Paradis, M. (1993). Linguistic, psycholinguistic and neurolinguistic aspects of 'interference' in bilingual speakers: The Activation Threshold Hypothesis. *International Journal of Psycholinguistics*, 9, 133-145.
- Paradis, M. (1994). Neurolinguistic aspects of implicit and explicit memory: Implications for bilingualism and SLA. In N.C. Ellis (1994).
- Paradis, M. (1995a). Introduction: The need for distinctions. In M. Paradis (Ed.), *Aspects of bilingual aphasia*, Oxford, Pergamon Press, pp. 1-9.
- Paradis, M. (1995b). Epilogue: Bilingual aphasia 100 years later: consensus and controversies. In M. Paradis (Ed.), *Aspects of bilingual aphasia*, Oxford, Pergamon Press, 211-23.
- Paradis, M. (1995c). When the interpretation does not fit the facts, alter the facts, not the interpretation!: A comment on Pulvermüller and Schumann (1994). *Language Learning*, 45, 725-27.
- Paradis, M. (1997). The cognitive neuropsychology of bilingualism. In de Groot & Kroll (1997).
- Paribakht, T. (1985). Strategic competence and language proficiency. *Applied Linguistics*, 6, 132-46.
- Parker, K. & Chaudron, C. (1987). The effects of linguistic simplifica-

- tions and elaborative modifications on L2 comprehension. *University of Hawaii Working Papers in ESL*, 6, 107-33.
- Parry, T. & Child, J. (1990). Preliminary investigation of the relationship between VORD, MLAT and language proficiency. In Parry & Stanfield (1990).
- Parry, T. & Stanfield, C. (Eds.) (1990). *Language aptitude reconsidered*. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice Hall.
- Patkowsky, M. (1994). The critical age hypothesis and interlanguage phonology. In M. Yavas (Ed.), *First and second language phonology*. San Diego: Singular Publishing Group.
- Pavesi, M. (1986). Markedness, discursal modes and relative clause formation in a formal and informal context. *Studies in Second Language Acquisition*, 8, 38-55.
- Pavesi, M. (1993). Inglese come L2. In Banfi (1993a).
- Pawley, A. & Syder, F. (1983). Two puzzles for linguistic theory: native-like selection and nativelike fluency. In J. Richards & J. Smith (Eds.), *Language and communication*. London: Longman.
- Penfield, W. & Roberts, L. (1959). *Speech and brain mechanisms*. New York: Atheneum Press.
- Pennycook, A. (1989). The concept of method, interested knowledge, and the politics of language teaching. *TESOL Quarterly*, 23, 589-618.
- Perdue, C. (1986). Real beginners, real questions. In H. Blanc, M. le Douarone, D. Véronique (Eds.), *S'approprier d'une langue étrangère*. Paris: Didier.
- Perdue, C. (1993). Comment rendre compte de la 'logique' de l'acquisition d'une langue étrangère par l'adulte? *Études de Linguistique Appliquée*, 92, 8-22.
- Perdue, C. (1996). Pre-basic varieties: the first stages of second language acquisition. In B. Wertens, T. Bongaerts & E. Kellerman (Eds.), *Proceedings of EUROS LA 6. Toegepaste Taalwetenschap in Artikelen*, n. 55.
- Petersen, C. & Al-Haik, A. (1976). The development of the defense language aptitude battery (DLAB). *Educational and Psychological Measurement*, 36, 369-80.
- Pfaff, C. (1987). *First and second language acquisition processes*. Cambridge, MA: Newbury House.
- Pfaff, C. (1992). The issue of grammaticalization in early German second language. *Studies in Second Language Acquisition*, 14, 273-96.
- Piaget, J. & Inhelder, B. (1966). *La psychologie de l'enfant*. Paris: Presses Universitaires de France (trad. it. *La psicologia del bambino*. Torino: Einaudi, 1970).
- Pica, T. (1983). Adult acquisition of English as a second language under

- different conditions of exposure. *Language Learning*, 33, 465-97.
- Pica, T. (1985). The selective impact of classroom instruction on second language acquisition. *Applied Linguistics*, 6, 214-22.
- Pica, T. (1987). Second language acquisition, social interaction, and the classroom. *Applied Linguistics*, 8, 1-25.
- Pica, T. (1988). Interlanguage adjustments as an outcome of NS-NNS negotiated interaction. *Language Learning*, 38, 45-73.
- Pica, T. (1991). Classroom interaction, negotiation, and comprehension: Redefining relationships. *System*, 19, 437-52.
- Pica, T. (1994a). Questions from the language classroom: research perspectives. *TESOL Quarterly*, 28, 49-79.
- Pica, T. (1994b). Research on negotiation: What does it reveal about second-language learning conditions, processes, and outcomes? *Language Learning*, 44, 493-527.
- Pica, T. (1996). Do second language learners need negotiation? *IRAL*, 34, 1-21.
- Pica, T. (1997). Second language teaching and research relationships: a North American view. *Language Teaching Research*, 1, 48-72.
- Pica, T., Holliday, L., Lewis, N., Morgenthaler, L. (1989). Comprehensible input as an outcome of linguistic demands on the learner. *Studies in Second Language Acquisition*, 11, 63-90.
- Pica, T., Lincoln-Porter, F., Paninos, D. & Linnell, J. (1996). Language learners' interaction: How does it address the input, output, and feedback needs of L2 learners?. *TESOL Quarterly*, 30, 59-84.
- Pica, T. & Long, M. (1986). The linguistic and conversational performance of experienced and inexperienced teachers. In Day (1986).
- Pica, T., Young, R. & Doughty, C. (1987). The impact of interaction on comprehension. *TESOL Quarterly*, 21, 737-58.
- Pienemann, M. (1984). Psychological constraints on the teachability of languages. *Studies in Second Language Acquisition*, 6, 186-214.
- Pienemann, M. (1986). L'effetto dell'insegnamento sugli orientamenti degli apprendenti nell'acquisizione di L2. In Giacalone Ramat (1986).
- Pienemann, M. (1989). Is language teachable? Psycholinguistic experiments and hypotheses. *Applied Linguistics*, 10, 52-79.
- Pienemann, M. (1991). *Rapid profile: a second language screening procedure. Preliminary report*. Sydney: University of Sydney, Language Acquisition Research Centre.
- Pienemann, M. (1994a). Assessing second language acquisition through rapid profile. In Giacalone Ramat & Vedovelli (1994).
- Pienemann, M. (1994b). Towards a theory of processability in second language acquisition. Canberra: Australian National University, manoscritto.
- Pienemann, M. & Johnston, M. (1987). Factors influencing the development of language proficiency. In D. Nunan (Ed.), *Applying second*

- language acquisition research.* Adelaide: National Curriculum Research Centre, Adult Migrant Education Program.
- Pienemann, M. & Johnston, M. (1996). A brief history of processing approaches to SLA: reply to Mellow. *Second Language Research*, 12, 319-34.
- Pienemann, M., Johnston, M. & Brindley, G. (1988). Constructing an acquisition-based procedure for second language assessment. *Studies in Second Language Acquisition*, 10, 217-43.
- Pienemann, M. & Mackey, A. (1992). *An empirical study of children's ESL development and Rapid Profile.* Sydney: National Language & Literacy Institute of Australia.
- Pimsleur, P. (1966). *The Pimsleur language aptitude battery.* New York: Harcourt, Brace, Jovanovitch.
- Pinto, M. (1995). Contributi teorici ed empirici allo studio della consapevolezza metalinguistica. *Rassegna Italiana di Linguistica Applicata*, 27, 9-44.
- Porcelli, G. (1994). *Principi di glottodidattica.* Brescia: La Scuola.
- Porquier, R. (1995). Trajectoires d'apprentissage(s) des langues: diversité et multiplicité des parcours. *Études de Linguistique Appliquée*, 98, 92-102.
- Porter, P. (1986). How learners talk to each other: input and interaction in task-centered discussions. In Day (1986).
- Poulisse, N. (1990). Variation in learners' use of communication strategies. In Duda & Riley (1990).
- Pozzo, G. & Quartapelle, F. (Eds.) (1992). *Insegnare la lingua straniera.* Firenze: La Nuova Italia.
- Prabhu, N. (1987). *Second language pedagogy.* Oxford: Oxford University Press.
- Prabhu, N. (1990). There is no best method - Why? *TESOL Quarterly*, 24, 161-76.
- Preston, D. (1996). Variationist linguistics and second language acquisition. In Ritchie & Bhatia (1996).
- Pulvermüller, F. & Schumann, J. H. (1994). Neurobiological mechanisms of language acquisition. *Language Learning*, 44, 681-734.
- Ramsay, R. (1991). French in Action and the grammar question. *The French Review*, 65, 255-66.
- Reid, J. (1987). The learning style preferences of ESL students. *TESOL Quarterly*, 21, 87-111.
- Reid, J. (Ed.) (1995). *Learning styles in the ESL/EFL classroom.* Boston: Heinle & Heinle.
- Reisman, K. (1974). Contrapuntual conversation in an Antiguan village. In R. Bauman & J. Sherzer (Eds.), *Explorations in the ethnography of speaking.* London: Cambridge University Press.
- Rescorla, L. & Okuda, S. (1987). Modular patterns in second language

- acquisition. *Applied Psycholinguistics*, 8, 281-308.
- Richards, J. & Rodgers, T. (1986). *Approaches and methods in language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Riley, P. (1990). Requirements for the study of intercultural variation in learning styles. In Duda & Riley (1990).
- Ritchie, W. & Bhatia, T. (Eds.) (1996). *Handbook of second language acquisition*. New York: Academic Press.
- Robb, T., Ross, S. & Shortreed, I. (1986). Salience of feedback on error and its effects on EFL writing quality. *TESOL Quarterly*, 20, 83-95.
- Robinson, P. (1995). Attention, memory, and the 'noticing' hypothesis. *Language Learning*, 45, 283-331.
- Robinson, P. (1996). Learning simple and complex second language rules under implicit, incidental, rule-search, and instructed conditions. *Studies in Second Language Acquisition*, 27-67.
- Robinson, P. (1997). Generalizability and automaticity of second language learning under implicit, incidental, enhanced, and instructed conditions. *Studies in Second Language Acquisition*, 19, 223-48.
- Rosansky, E. (1976) Methods and morphemes in second language acquisition research. *Language Learning*, 26, 409-25.
- Ross, S. (1992). Program-defining evaluation in a decade of eclecticism. In Alderson & Beretta (1992).
- Russier, C., Stoffel, H. & Véronique, D. (Eds.) (1991). *Interactions en langue étrangère*. Aix-en-Provence: Publications de l'Université de Provence.
- Rutherford, W. (1980). Aspects of pedagogical grammar. *Applied Linguistics*, 1, 60-73 (trad. it. in Giunchi 1990).
- Rutherford, W. (Ed.) (1984). *Language universals and second language acquisition*. Amsterdam: Benjamins.
- Rutherford, W. & Sharwood-Smith, M. (Eds.) (1988). *Grammar and second language teaching*. Boston: Heinle & Heinle.
- Salaberry, M. (1997). The role of input and output practice in second language acquisition. *The Canadian Modern Language Review*, 53, 422-51.
- Samimy, K. & Tabuse, M. (1992). Affective variables and a less commonly taught language: A study in beginning Japanese classes. *Language Learning*, 42, 377-98.
- Sasaki, M. (1993a). Relationships among second language proficiency, foreign language aptitude, and intelligence: a structural equation modeling approach. *Language Learning*, 43, 313-44.
- Sasaki, M. (1993b). Relationships among second language proficiency, foreign language aptitude, and intelligence: a protocol analysis. *Language Learning*, 43, 469-505.
- Sato, C. (1988). Origins of complex syntax in interlanguage develop-

- ment. *Studies in Second Language Acquisition*, 10, 371-95.
- Sato, C. (1990). Ethnic styles in classroom discourse. In Scarella, Andersen & Krashen (1990).
- Saville-Troike, M., McClure, E. & Fritz, M. (1984). Communicative tactics in children's second language acquisition. In Eckman (1984).
- Scarella, R., Andersen, R. & Krashen, S. (Eds.) (1990). *Developing communicative competence*. New York: Newbury House.
- Schachter, J. (1974). An error in error analysis. *Language Learning*, 27, 205-14.
- Schachter, J. (1983). A new account of language transfer. In Gass & Selinker (1983).
- Schachter, J. (1988). Second language acquisition and its relationship to Universal Grammar. *Applied Linguistics*, 9, 219-35.
- Schachter, J. (1989). Testing a proposed universal. In Gass & Schachter (1989).
- Schachter, J. (1990). On the issue of completeness in second language acquisition. *Second Language Research*, 6, 93-124.
- Schachter, J. (1991). Corrective feedback in historical perspective. *Second Language Research*, 7, 89-102.
- Schachter, J. (1996a). Maturation and the issue of Universal Grammar in second language acquisition. In Ritchie & Bhatia (1996).
- Schachter, J. (1996b). Learning and triggering in adult L2 acquisition. In Brown, Malmkjaer & Williams (1996).
- Schegloff, E., Jefferson, G. & Sacks, H. (1977). The preference for self-correction in the organization of repair in conversation. *Language*, 53, 361-82.
- Schegloff, E. & Sacks, H. (1973). Opening up closings. *Semiotica*, 8, 289-327.
- Schieffelin, B. & Ochs, E. (Eds.) (1986). *Language socialization across cultures*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Schmid, S. (1994). *L'italiano degli spagnoli. Interlingue di immigrati nella Svizzera tedesca*. Milano: Angeli.
- Schmidt, R. (1983). Interaction, acculturation, and the acquisition of communicative competence. In N. Wolfson & E. Judd (Eds.), *Sociolinguistics and second language acquisition*. Rowley, Mass.: Newbury House.
- Schmidt, R. (1990). The role of consciousness in second language learning. *Applied Linguistics*, 129-58.
- Schmidt, R. (1992). Psychological mechanisms underlying second language fluency. *Studies in Second Language Acquisition*, 14, 357-85.
- Schmidt, R. (1993a). Awareness and second language acquisition. *Annual Review of Applied Linguistics*, 13, 206-26.
- Schmidt, R. (1993b). Consciousness, learning and interlanguage pragmatics. In Kasper & Blum-Kulka (1993).

- Schmidt, R. (1994a). Deconstructing consciousness in search of useful definitions for applied linguistics. *AILA Review*, 11, 11-26.
- Schmidt, R. (1994b). Implicit learning and the cognitive unconscious: Of artificial grammars and SLA. In N. Ellis (1994).
- Schmidt, R. (1995b). Consciousness and foreign language learning: a tutorial on the role of attention and awareness in learning. In Schmidt (1995a).
- Schmidt, R. (Ed.) (1995a). *Attention and awareness in foreign language learning*. Technical report # 9. Honolulu, Hawai'i: University of Hawai'i, Second Language Teaching & Curriculum Center.
- Schmidt, R. & Frota, S. (1986). Developing basic conversational ability in a second language: a case study of an adult learner of Portuguese. In Day (1986).
- Schumann, J. (1978a). *The pidginization process: a model for second language acquisition*. Rowley, Mass: Newbury House.
- Schumann, J. (1978b). The acculturation model for second language acquisition. In R. Gingras (Ed.), *Second language acquisition and foreign language teaching*. Arlington: Center for Applied Linguistics.
- Schumann, J. (1984). Nonsyntactic speech in the Spanish-English basilang. In R. Andersen (Ed.), *Second languages. A cross linguistic perspective*. Rowley, Mass.: Newbury House.
- Schumann, J. (1986). Research on the acculturation model for second language acquisition. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 7, 379-92.
- Schumann, J. (1987). The expression of temporality in basilang speech. *Studies in Second Language Acquisition*, 9, 21-43.
- Schumann, J. (1994). Where is cognition? Emotion and cognition in second language acquisition. *Studies in Second Language Acquisition*, 16, 231-42.
- Schwartz, B. & Sprouse, R. (1996). L2 cognitive states and the Full Transfer/Full Access model. *Second Language Research*, 12, 40-72.
- Schwartz, J. (1980). The negotiation for meaning: repair in conversations between second language learners of English. In D. Larsen-Freeman (Ed.), *Discourse analysis and second language research*. Rowley, Mass.: Newbury House.
- Scollon, R. (1979). A real early stage: An unzipped condensation of a dissertation on child language. In Ochs & Schieffelin (1979).
- Scollon, R. & Scollon, S. (1981). *Narrative, literacy and face in interethnic communication*. Norwood, NJ: Ablex.
- Scovel, T. (1978). The effect of affect on foreign language learning: a review of the anxiety research. *Language Learning*, 28, 129-42.
- Scovel, T. (1988). *A time to speak: a psycholinguistic inquiry into the critical period for human speech*. Rowley, Mass.: Newbury House.

- Searle, J. (1976). A classification of illocutionary acts. *Language in Society*, 5, 1-23.
- Seliger, H. (1977). Does practice make perfect? A study of interaction patterns and L2 competence. *Language Learning*, 27, 263-78.
- Seliger, H. (1978). Implications of a multiple critical period hypothesis for second language learning. In W. Ritchie (Ed.), *Second language acquisition research*. New York: Academic Press.
- Seliger, H. (1979). On the nature and function of language rules in language teaching. *TESOL Quarterly*, 13, 359-69 (trad. it. in Giunchi 1990).
- Seliger, H. & Long, M. (Eds.) (1983). *Classroom-oriented research in second language acquisition*. Rowley: Newbury House.
- Seliger, H. & Shohamy, E. (1993). *Second language research methods*. Oxford: Oxford University Press.
- Selinker, L. (1969). Language transfer. *General Linguistics*, 9, 67-92.
- Selinker, L. (1972). Interlanguage. *International Review of Applied Linguistics*, 10, 209-31. (Trad. it. in Matarese Perazzo 1983).
- Selinker, L. (1992). *Rediscovering interlanguage*. London: Longman.
- Semke, H. (1984). The effects of the red pen. *Foreign Language Annals*, 17, 195-202.
- Sensori, R. (Ed.) (1991). *Verso l'italiano. Insegnamento e apprendimento dell'italiano come seconda lingua*. Genova: Marietti.
- Sharwood Smith, M. (1981). Consciousness raising and the second language learner. *Applied Linguistics*, 11, 159-68.
- Sharwood Smith, M. (1986). Comprehension versus acquisition: two ways of processing input. *Applied Linguistics*, 7, 239-56.
- Sharwood Smith, M. (1991). Speaking to many minds: on the relevance of different types of language information for the L2 learner. *Second Language Research*, 7, 118-32.
- Sharwood Smith, M. (1993). Input enhancement in instructed SLA: theoretical bases. *Studies in Second Language Acquisition*, 15, 165-79.
- Sharwood Smith, M. (1996). Input enhancement and the logic of input processing. Relazione presentata al sesto congresso della European Second Language Association (EUROSLA 6), Nijmegen, 31 maggio - 2 giugno 1996.
- Sharwood Smith, M. & Kellerman, E. (Eds.) (1986). *Cross-linguistic influence in second language acquisition*. New York: Pergamon.
- Shirai, Y. & Andersen, R. (1995). The acquisition of tense-aspect morphology: a prototype account. *Language*, 71, 743-62.
- Simone, R. (1988). "Fragilità" della morfologia e "contesti turbati". In Giacalone Ramat (1988).
- Simone, R. (1995a). *Fondamenti di linguistica*, 2^a ed. Roma: Laterza.
- Simone, R. (Ed.) (1995b). *Iconicity in language*. Amsterdam: Benjamins.

- Sinclair, J. & Coulthard, M. (1975). *Towards an analysis of discourse*. Oxford: Oxford University Press.
- Singleton, D. (1989). *Language acquisition. The age factor*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Skehan, P. (1986a). Cluster analysis and the identification of learner types. In Cook (1986).
- Skehan, P. (1986b). The role of foreign language aptitude in a model of school learning. *Language testing*, 3, 188-221.
- Skehan, P. (1989). *Individual differences in second-language learning*. London: Arnold.
- Skehan, P. (1990). The relationship between native and foreign language learning ability: educational and linguistic factors. In H. Dechert (Ed.), *Current trends in European second language acquisition research*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Skehan, P. (1991). Individual differences in second language learning. *Studies in Second Language Acquisition*, 13, 275-98.
- Skehan, P. (1994). Differenze individuali e autonomia di apprendimento. In Mariani (1994).
- Skehan, P. (1996). A framework for the implementation of task-based instruction. *Applied Linguistics*, 17, 38-62.
- Skiba, R. & Dittmar, N. (1992). Pragmatic, semantic and syntactic constraints and grammaticalization. *Studies in Second Language Acquisition*, 14, 323-49.
- Slimani, A. (1992). Evaluation of classroom interaction. In Alderson & Beretta (1992).
- Slobin, D. (1977). Language change in childhood and history. In J. MacNamara (Ed.), *Language learning and thought*. New York: Academic Press.
- Slobin, D. (1985). Crosslinguistic evidence for the language-making capacity. In D. Slobin (Ed.), *The crosslinguistic study of language acquisition*. Hillsdale: Erlbaum.
- Smith, N. & Tsimpli, I. (1995). *The mind of a savant*. Oxford: Blackwell.
- Snow, C. & Hoefnagel-Hohle, M. (1978). The critical period for language acquisition: Evidence from second language learning. *Child Development*, 49, 1114-28.
- Snow, C., van Eeden, R. & Muysken, P. (1981). The interactional origins of foreigner talk. *International Journal of the Sociology of Language*, 28, 81-92.
- Sorace, A. (1985). Metalinguistic knowledge and language use in acquisition-poor environments. *Applied Linguistics*, 6, 239-54.
- Sorace, A. (1996). The use of acceptability judgments in second language acquisition research. In Ritchie & Bhatia (1996).
- Spada, N. (1997). Form-focussed instruction and second language acquisition: a review of classroom and laboratory research. *Language*,

- ge *Teaching*, 30, 73-87.
- Spada, N. & Lightbown, P. (1993). Instruction and the development of questions in L2 classrooms. *Studies in Second Language Acquisition*, 205-24.
- Stern, H. H. (1992). *Issues and options in language teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Strong, M. (1983). Social styles and second language acquisition of Spanish-speaking kindergarteners. *TESOL Quarterly*, 17, 241-58.
- Swain, M. (1985). Communicative competence: Some roles of comprehensible input and comprehensible output in its development. In Gass & Madden (1985).
- Swain, M. (1994). Three functions of output in second language learning. Relazione presentata al *Second Language Research Forum*, Montreal, ottobre 1994.
- Swain, M. (1995). Three functions of output in second language learning. In Cook & Seidlhofer (1995).
- Swain, M. & Lapkin, S. (1995). Problems in output and the cognitive processes they generate: a step towards second language learning. *Applied Linguistics*, 16, 371-91.
- Takahashi, S. (1996). Pragmatic transferability. *Studies in Second Language Acquisition*, 18, 189-23.
- Takashima, H. (1994). How helpful is output enhancement in promoting accuracy in communicative activities? Relazione presentata al *Second Language Research Forum*, Montreal, ottobre 1994.
- Tannen, D. (1984). *Conversational style: analyzing talk among friends*. Norwood, NJ: Ablex.
- Tarone, E. (1980). Communication strategies, foreigner talk, and repair in interlanguage. *Language Learning*, 30, 417-31.
- Tarone, E. (1985). Variability in interlanguage use: a study of style-shifting in morphology and syntax. *Language Learning*, 35, 373-403.
- Tarone, E. (1989). On chameleons and monitors. In Eisenstein (1989).
- Tarone, E. & Parrish, B. (1988). Task-related variation in interlanguage: the case of articles. *Language Learning*, 38, 21-44.
- Tarone, E. & Yule, G. (1989). *Focus on the language learner*. Oxford: Oxford University Press.
- Tateyama, Y., Kasper, G., Mui, L., Tay, H., Thananart, O. (1997). Explicit and implicit teaching of pragmatic routines. In L. Bouton (Ed.), *Pragmatics and language learning. Monograph series Vol. 8*. Champaign, IL, University of Illinois at Urbana-Champaign.
- Telmon, T. (1994). Gli italiani regionali contemporanei. In *Storia della lingua italiana, III. Le altre lingue*. Torino: Einaudi.
- Terrell, T. (1991). The role of grammar instruction in a communicative approach. *The Modern Language Journal*, 75, 52-63.

- Thomas, J. (1983). Cross-cultural pragmatic failure. *Applied Linguistics*, 4, 91-112.
- Titone, R. (1986). *Cinque millenni di insegnamento delle lingue*. Brescia: La Scuola.
- Titone, R. (1990). *La lingua straniera nella scuola elementare*. Roma: Armando.
- Titone, R. (Ed.) (1995). *La personalità bilingue*. Milano: Bompiani.
- Titone, R. & Danesi, M. (1985). *Applied psycholinguistics. An introduction to the psychology of language learning and teaching*. Toronto: University of Toronto Press (trad. it. *Introduzione alla psicopedagogia del linguaggio*. Roma: Armando, 1990).
- Tomasello, M. & Herron, C. (1988). Down the garden path: inducing and correcting overgeneralization errors in the foreign language classroom. *Applied Psycholinguistics*, 9, 237-46.
- Tomasello, M. & Herron, C. (1989). Feedback for language transfer errors. *Studies in Second Language Acquisition*, 385-95.
- Tomlin, R. & Villa, V. (1994). Attention in cognitive science and second language acquisition. *Studies in Second Language Acquisition*, 16, 183-203.
- Tosi, A. (1995). *Dalla madrelingua all'italiano*. Firenze: La Nuova Italia.
- Trahey, M. & White, L. (1993). Positive evidence and preemption in the second language classroom. *Studies in Second Language Acquisition*, 181-204.
- Tremblay, P. & Gardner, R. (1995). Expanding the motivation construct in language learning. *The Modern Language Journal*, 79, 505-520.
- Tsui, A. (1985). Analyzing input and interaction in second language classrooms. *RELC Journal*, 16, 8-32.
- Tsui, A. (1995). *Introducing classroom interaction*. London: Penguin.
- Tsui, A. (1996). Reticence and anxiety in second language learning. In K. Bailey & D. Nunan (Eds.), *Voices from the language classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Ur, P. (1996). *A course in language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Vainikka, A. & Young-Scholten, M. (1996). Gradual development of L2 phrase structure. *Second Language Research*, 12, 7-39.
- Vale, D. & Feunteun, A. (1995). *Teaching children English*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Valentini, A. (1992). *L'italiano dei cinesi. Questioni di sintassi*. Milano: Guerini.
- Van Lier, L. (1988). *The classroom and the language learner*. London: Longman.
- Van Lier, L. (1994). Forks and hope; pursuing understanding in different ways. *Applied Linguistics*, 15, 328-46.

- Van Patten, B. (1990). Attending to form and content in the input. *Studies in Second Language Acquisition*, 12, 287-301.
- Van Patten, B. & Cadierno, T. (1993). Explicit instruction and input processing. *Studies in Second Language Acquisition*, 15, 225-43.
- Van Patten, B. & Oikkenon, S. (1996). Explanation versus structured input in processing instruction. *Studies in Second Language Acquisition*, 18, 495-510.
- Varadi, T. (1980). Strategies of target language learner communication: message adjustment. *International Review of Applied Linguistics*, 18, 59-71.
- Varonis, E. & Gass, S. (1985). Non-native/Non-native conversations: a model for negotiation of meaning. *Applied Linguistics*, 6, 71-90.
- Vedovelli, M. (1990). La percezione della standardizzazione nell'apprendimento dell'italiano L2. In Banfi & Cordin (1990).
- Vedovelli, M. (1991a). L'immigrazione straniera in Italia: note tra sociolinguistica e educazione linguistica. *Studi Italiani di Linguistica Teorica e Applicata*, 20, 411-35.
- Vedovelli, M. (1991b). Apprendimento linguistico nel contesto dell'immigrazione. *Scuola democratica*, 3-4, 119-30.
- Vedovelli, M. (1993). Note per una sociolinguistica dei movimenti migratori europei. In Banfi (1993a).
- Vedovelli, M. (1994a). Apprendimento e insegnamento linguistico in contesto migratorio: dall'apprendimento spontaneo a quello guidato dell'italiano L2. *Studi Italiani di Linguistica Teorica e Applicata*, 23, 193-220.
- Vedovelli, M. (1994b). L'italiano parlato dagli italiani e l'italiano appreso dai non italiani. In T. De Mauro (Ed.), *Come parlano gli italiani*. Firenze: La Nuova Italia.
- Vedovelli, M. (1994c). Fossilizzazione, cristallizzazione, competenza di apprendimento spontaneo. In Giacalone Ramat & Vedovelli (1994).
- Véronique, D. (1986). L'apprentissage du français par des travailleurs arabophones et le processus de pidginisation et de créolisation. In Giacomi & Véronique (1986).
- Vihman, M. (1982). The acquisition of morphology by a bilingual child: a whole-word approach. *Applied Psycholinguistics*, 3, 141-60.
- Vion, R. & Mittner, M. (1986). Activité de reprise et gestion des interactions en communication exolingue. *Langages*, 84, 25-42.
- Vygotsky, L. (1984). *Pensiero e linguaggio*. Firenze: Giunti Barbera [ed. or. 1934].
- Wagner-Gough, J. (1978). Comparative studies in second language learning. In Hatch (1978a).
- Weinert, R. (1987). Processes in classroom second language development: the acquisition of negation in German. In R. Ellis (Ed.), *Se-*

- cond language acquisition in context*. London: Prentice Hall International.
- Weinert, R. (1995). The role of formulaic language in second language acquisition: a review. *Applied Linguistics*, 16, 180-205.
- Wells, C. (1985). *Language development in the pre-school years*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Wesche, M. (1981). Language aptitude measures in streaming, matching students with methods, and diagnosis of learning problems. In Dilfer (1981).
- White, J. (in stampa). Getting the learners' attention: a typographical enhancement study. In Doughty & Williams (in stampa).
- White, L. (1985). The 'pro-drop' parameter in adult second language acquisition. *Language Learning*, 35, 47-62.
- White, L. (1986). Implications of parametric variation for adult second language acquisition: an investigation of the pro-drop parameter. In Cook (1986).
- White, L. (1987). Against comprehensible input: the input hypothesis and the development of second language competence. *Applied Linguistics*, 8, 95-110.
- White, L. (1989a). *Universal grammar and second language acquisition*. Amsterdam: Benjamins.
- White, L. (1989b). The adjacency condition on case assignment: do learners observe the Subset Principle? In Gass & Schachter (1989).
- White, L. (1991). Adverb placement in second language acquisition: some effects of positive and negative evidence in the classroom. *Second Language Research*, 7, 133-61.
- White, L. (1996). Universal Grammar and second language acquisition: current trends and new directions. In Ritchie & Bhatia (1996).
- White, L. & Genesee, F. (1996). How native is near native? The issue of ultimate attainment in adult second language acquisition. *Second Language Research*, 12, 233-65.
- White, L. & Lightbown, P. (1984). Asking and answering in ESL classes. *Canadian Modern Language Review*, 40, 288-344.
- White, L., Spada, N., Lightbown, P. & Ranta, L. (1991). Input enhancement and L2 question formation. *Applied Linguistics*, 12, 416-32.
- Widdowson, H. (1978). *Teaching language as communication*. Oxford: Oxford University Press.
- Widdowson, H. (1979). *Explorations in applied linguistics*. Oxford: Oxford University Press.
- Widdowson, H. (1988). Grammar, and nonsense, and learning. In Rutherford & Sharwood-Smith (1988).
- Wierzbicka, A. (1985). Different cultures, different languages, different speech acts. *Journal of Pragmatics*, 9, 145-61.
- Williams, M. & Burden, R. (1997). *Psychology for language teachers*.

- Cambridge: Cambridge University Press.
- Winitz, H. (Ed.) (1981). *Native language and foreign language acquisition*. New York: New York Academy of Sciences.
- Wode, H. (1978). Developmental sequences in naturalistic L2 acquisition. In Hatch (1978a, in origine, in *Working Papers on Bilingualism*, 11 (1976), 1-13.)
- Wode, H. (1981). *Learning a second language: an integrated view of language acquisition*. Tübingen: Niemeyer.
- Wong-Fillmore, L. (1976). *The second time around: Cognitive and Social Strategies in Second Language Acquisition*. Unpublished Ph. D. dissertation, Stanford University.
- Wong-Fillmore, L. (1979). Individual differences in second language acquisition. In C. Fillmore, D. Kempler & W. Wang (Eds.), *Individual differences in language ability and language behavior*. New York: Academic Press.
- Wong-Fillmore, L. (1985). When does teacher talk work as input? In Gass & Madden (1985).
- Yang, L. & Givón, T. (1997). Benefits and drawbacks of controlled laboratory studies of second language acquisition. *Studies in Second Language Acquisition*, 19, 173-93.
- Yip, V. (1994). Grammatical consciousness-raising and learnability. In Odlin (1994).
- Young, D. (1990). An investigation of students' perspectives on anxiety and speaking. *Foreign Language Annals*, 23, 539-53.
- Young, R. (1988). Variation and the interlanguage hypothesis. *Studies in Second Language Acquisition*, 10, 281-302.
- Young, R. (1993). Functional constraints on variation in interlanguage morphology. *Applied Linguistics*, 14, 76-97.
- Zhao, Y. (1997). The effects of listener's control of speech rate on second language comprehension. *Applied Linguistics*, 18, 49-68.
- Zobl, H. (1980). The formal and developmental selectivity of L1 influence on L2 acquisition. *Language Learning*, 30, 43-57.
- Zobl, H. (1982). A direction for contrastive analysis: the comparative study of developmental sequences. *TESOL Quarterly*, 16, 169-83.
- Zobl, H. (1995). Converging evidence for the 'acquisition-learning' distinction. *Applied Linguistics*, 16, 35-56.
- Zobl, H. & Liceras, J. (1994). Functional categories and acquisition orders. *Language Learning*, 44, 159-80.
- Zorzi Caldò, D. (1990). *Parlare insieme. La co-produzione dell'ordine conversazionale in italiano e in inglese*. Bologna: CLUEB.

Strumenti Bompiani

Collana diretta da Umberto Eco

AA.VV., Leggere i “Promessi sposi”

Daniele Barbieri, I linguaggi del fumetto

Susan Bassnett, La traduzione. Teorie e pratica

Marcella Bertuccelli Papi, Che cos’è la pragmatica

G. Bettetini – F. Colombo, Le nuove tecnologie della comunicazione

G. Bettetini – S. Garassini – B. Gasparini – N. Vittadini, I nuovi strumenti del comunicare

Omar Calabrese, Il linguaggio dell’arte

A. Campiglio – V. Eugeni, (a cura di) Dalle dita al calcolatore

L. Capra – R. Vesco, Come si fa una tesi di laurea al computer

F. Casetti – F. di Chio, Analisi del film

F. Casetti – F. di Chio, Analisi della televisione

Antonio Costa, Saper vedere il cinema

Marco De Marinis, Il nuovo teatro

Renate Eco, A scuola col museo

Umberto Eco, Arte e bellezza nell'estetica medievale

Umberto Eco, Come si fa una tesi di laurea

Maurizio Ferraris, Nietzsche e la filosofia del Novecento

Mario Gennari, L’educazione estetica

Giulio Giorello, Introduzione alla filosofia della scienza

Renato Giovannoli, La scienza della fantascienza

M. Johnson – G. Lakoff, Metafora e vita quotidiana

M. Levy – M. Salvadori, Perché gli edifici cadono

M. Levy – M. Salvadori, Perché la terra trema

Giovanni Manetti, Teorie del segno nell’antichità classica

Gianfranco Marrone, Il sistema di Barthes

Mariella Moretti, Come si studia l’inglese

S. Nergaard (a cura di), La teoria della traduzione nella storia

S. Nergaard (a cura di), Teorie contemporanee della traduzione

Valentina Pisanty, Leggere la fiaba

Giampaolo Proni, Introduzione a Peirce

Pier Aldo Rovatti, Introduzione alla filosofia contemporanea