

INSEGNARE LA GRAMMATICA ITALIANA A STUDENTI UNIVERSITARI STRANIERI PRINCIPIANTI: UN'ANALISI LONGITUDINALE

Abstract: In questo articolo analizzeremo le produzioni scritte di studenti universitari, raccolte da chi scrive durante i propri corsi di italiano L2, tenuti in diversi anni accademici all'Università degli Studi di Torino. Attraverso la nostra analisi longitudinale ci prefiggiamo di monitorare gli effetti dell'insegnamento della grammatica italiana e lo sviluppo autonomo dell'interlingua degli apprendenti. Per la nostra ricerca ci avvarremo anche dei dati prodotti da un gruppo di controllo, composto da studenti italofoeni iscritti al Politecnico di Torino.

Parole chiave: italiano L2, interlingua, insegnamento della grammatica italiana, studenti universitari, mutamento linguistico

Abstract: In this paper we want to analyse written productions of university students, collected in different academic years by the researcher during his Italian as a second language courses. We will conduct a longitudinal analysis during which we will have a twofold purpose: to monitor the effects of the grammar teaching and to observe the autonomous development of the learners' interlanguage. For our studies, we will use data coming from a control group, composed by Italian speakers, students at Polytechnic of Turin.

Keywords: Italian as a second language, interlanguage, teaching Italian grammar, university students, linguistic change

1. Introduzione

L'insegnamento della grammatica è sicuramente uno dei compiti più richiesti al docente di italiano L2. Molto spesso, infatti, sono gli apprendenti stessi che domandano delle spiegazioni di grammatica esplicita, dato che il loro scopo è il raggiungimento di competenze linguistiche che più si avvicinano a quelle dei parlanti nativi. Nelle grammatiche e nei manuali a cui i discenti fanno riferimento per raggiungere tale competenza, della norma della varietà nativa molto spesso viene fatta una descrizione esaustiva, che, però, non tiene conto dei processi meta-cognitivi che accompagnano l'apprendente lungo il percorso di costruzione della

sua grammatica mentale. Tenendo presente tale principio, dunque, è al docente che spetta il compito di colmare le discrepanze presenti tra il sistema statico presentato dalla manualistica e quello in divenire presente nell'apprendente (Andorno 2009: 1).

Con questo contributo intendiamo inserirci negli studi sull'apprendimento dell'italiano L2 in contesto guidato, presentando i risultati dell'analisi di dati longitudinali raccolti all'Università degli Studi di Torino, all'interno dei corsi di italiano L2 (livello A1), tenuti da chi scrive, per studenti universitari stranieri principianti. In tutto, ad oggi, abbiamo avuto 145 informanti con diverse L1¹. I corsi hanno sempre avuto una durata di quaranta ore, suddivise in venti lezioni.

Attraverso i testi scritti prodotti dai nostri informanti, cercheremo di mettere in risalto il reale comportamento linguistico degli apprendenti di fronte all'insegnamento esplicito della grammatica italiana. In particolar modo, ci concentreremo su due aspetti: la grammatica recepita da apprendenti con L1 tipologicamente lontana dall'italiano o non affine e lo sviluppo autonomo dell'interlingua di apprendenti sia con L1 affine sia con L1 non affine all'italiano. Per la nostra ricerca, inoltre, ci avvarremo di dati prodotti da un gruppo di controllo composto da studenti universitari, iscritti al Politecnico di Torino, aventi l'italiano come L1.

2. La questione del gruppo di controllo

Molto spesso, quando si conducono delle ricerche in ambito linguistico in cui sono coinvolti apprendenti di una lingua seconda, si cerca di confrontare le produzioni di questi ultimi con le produzioni di parlanti nativi perché “un'assunzione condivisa dalla maggior parte degli studiosi vuole che la performance migliore sia quella che più si avvicina a quella dei parlanti nativi (del gruppo di controllo)” (Rastelli 2019: 155).

Anche per la nostra ricerca, abbiamo deciso di avere un gruppo di controllo composto da 31 informanti nativi che condividessero con gli apprendenti di italiano L2 due caratteristiche per noi fondamentali: il profilo di studente universitario e l'internazionalizzazione nel proprio *curriculum studiorum* (cfr. Favata, Nitti 2019: 31–33). La nostra decisione in merito è dovuta al volerli allineare ad

¹ Le L1 dei nostri informanti sono (in ordine alfabetico): arabo, basco, bulgaro, catalano, cinese, curdo, dan, finlandese, francese, giapponese, greco, inglese, lettone, lituano, norvegese, olandese, polacco, portoghese, rumeno, russo, slovacco, spagnolo, tedesco, turco, ucraino, ungherese, urdu. I dati sono stati raccolti in presenza di chi scrive nei seguenti anni accademici: 2016/17, 2017/18, 2018/19, 2021/22. I testi che forniremo come esempi rispetteranno la formattazione di quelli consegnatici dagli studenti. Eventuali tagli da noi effettuati per motivi di spazio saranno segnalati con i punti di sospensione [...]. Indicheremo, inoltre, dopo quante ore di lezione ogni testo è stato prodotto.

altri studi condotti con apprendenti universitari in cui è stato sempre previsto un gruppo di controllo di parlanti nativi (cfr. Giacalone Ramat 1998: 25; Muñoz Licerias 1999: 118, 187–188; Bagna 2004: 26; Rosi 2010: 223–224; Pellegrino et al. 2014: 154).

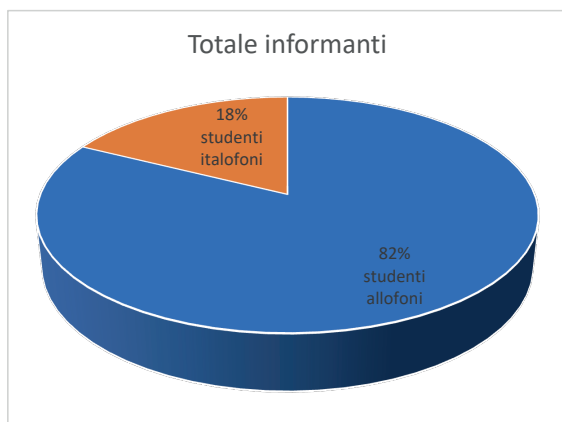


Fig. 1. Totale informanti

Nel nostro caso, il fatto di voler paragonare le produzioni scritte di parlanti non nativi con quelle di parlanti nativi significa inserirsi in un dibattito molto interessante, che vede due punti di vista totalmente in disaccordo fra loro. Se lo scopo dell'apprendimento linguistico è il raggiungimento di una competenza che si avvicini il più possibile a quella del parlante nativo, la presenza di un gruppo di controllo è d'obbligo per mettere a confronto le produzioni relative allo svolgimento del medesimo compito. Sebbene, tuttavia, il parlante nativo sia considerato come il modello a cui mirare, ossia un "comodo *tertium comparationis*" (cfr. Andorno, Valentini, Grassi 2017: 51), non tutti gli studiosi sono d'accordo con questa posizione. Vi è infatti chi sostiene che è del tutto errato mettere a confronto le produzioni degli apprendenti con quelle dei nativi proprio perché i primi, nella fase iniziale, seguono le regole dell'interlingua e non della lingua *target*. Per questi linguisti, quindi, conviene piuttosto paragonare gli apprendenti a loro stessi attraverso un'analisi di dati longitudinali (Rastelli 2019: 156)².

Un *caveat*, tuttavia, diventa obbligatorio in questo frangente: nel nostro studio, le produzioni del gruppo di controllo non saranno utilizzate per confrontare l'interlingua degli apprendenti con la lingua dei nativi, ma esclusivamente per un

² Sulle critiche mosse a proposito della presenza di un gruppo di controllo nelle ricerche sugli studi acquisizionali rimandiamo anche a Bagna (2004: 33–35), Della Putta (2020: 210), Grassi (2008: 16), Rastelli (2009: 39).

confronto della testualità. Detto in altri termini, la nostra indagine vuole osservare se le scelte effettuate dagli apprendenti grazie all'insegnamento sono le stesse di quelle effettuate dai parlanti nativi.

3. Insegnare la grammatica? L'apparato teorico di riferimento

Nei nostri corsi seguiamo un sillabo di tipo acquisizionale, presentando, quindi, le strutture grammaticali secondo l'ordine rilevato dagli studiosi che per primi hanno condotto delle ricerche sull'acquisizione dell'italiano L2³ (Chini 2022 [2005]: 94–105). Altrimenti detto, mettiamo in atto una didattica acquisizionale (Vedovelli 2003: 178; Favata 2018: 274–275).

Prima di addentrarci nel merito dell'insegnamento della grammatica a un pubblico di apprendenti universitari, ci sembra doveroso menzionare un'ipotesi che si trova agli antipodi del nostro modo di intendere l'insegnamento delle strutture linguistiche. In riferimento all'apprendimento di una lingua, Rastelli (2020b: 54–59) chiama in causa gli studi sulla memoria dichiarativa e quelli sulla memoria procedurale. Si tratta di due tipi di memoria differenti che vedono la memoria dichiarativa impegnata ad acquisire le nozioni insegnate dal docente, nozioni che vengono dimenticate dopo il test, a differenza di ciò che avviene con la memoria procedurale, grazie alla quale una struttura linguistica appresa non verrà mai dimenticata. La capacità di un individuo di costruire una frase lineare è frutto della memoria procedurale. Nel momento in cui un soggetto vuole recuperare una regola di grammatica dalla sua memoria dichiarativa, deve pagare il prezzo dell'interruzione della sua frase per impegnarsi nel recupero della regola da applicare. In contesto di insegnamento, quindi, la memoria dichiarativa entra in gioco prima e sembra che l'allievo abbia appreso; tuttavia, quando deve applicare una determinata struttura studiata, lo stesso apprendente rimane bloccato, proprio perché è necessaria invece l'attivazione della memoria procedurale⁴. Se i due sistemi di memoria immagazzinano la stessa struttura, lo fanno in modalità e in tempi diversi. Relativamente all'attivazione della memoria dichiarativa, quindi, secondo Rastelli, le spiegazioni delle strutture da parte dei docenti sono inutili; si parla persino di apprendimento migliore in assenza di insegnamento grazie

³ Ci riferiamo agli studiosi dell'importante "Progetto di Pavia", la cui *summa* dei lavori si ha in Giacalone Ramat (ed.) 2017 [2003].

⁴ A livello anatomico, le due forme di memoria risiedono in diverse zone del cervello, pertanto non sono in comunicazione tra loro. Esse, inoltre, possono integrarsi, soprattutto nelle prime fasi dell'apprendimento. Tuttavia, in casi molto particolari, come patologie neurodegenerative o ictus, le due forme di memoria possono entrare in competizione: in caso di limitato o mancato funzionamento di uno dei due sistemi, è possibile il rafforzamento dell'altro (Rastelli 2020b: 56).

a periodi di non esposizione alle strutture, periodi in cui tali strutture si fissano meglio nella memoria procedurale.

Dalla lettura degli studi suddetti, tuttavia, si evince che tali riflessioni sui diversi sistemi di memoria si concentrano su questioni relative alla produzione della lingua all'interno di conversazioni, situazioni in cui è necessario produrre dei testi senza avere, appunto, il tempo di recuperare il materiale linguistico nella memoria dichiarativa, a meno che non si interrompa la conversazione.

Nel nostro caso, però, la situazione è decisamente diversa, dato che i nostri risultati sono il frutto di un'analisi di dati scritti, prodotti in aula dagli stessi apprendenti, i quali hanno avuto il tempo di riflettere sulle strutture utilizzate, per rispondere adeguatamente alla consegna del compito che è stato loro somministrato.

Uno dei nodi più difficili da sciogliere nell'ambito della glottodidattica è sicuramente riuscire a fornire una risposta definitiva alla domanda che fa da titolo a questo paragrafo. La storia dell'insegnamento linguistico, infatti, è caratterizzata da metodi che si rifanno a specifiche basi teoriche, che sottolineano la necessità dell'insegnamento della grammatica o che bandiscono assolutamente l'insegnamento delle strutture grammaticali all'interno delle lezioni.

Questo andirivieni della grammatica all'interno della classe di lingua ha certamente destabilizzato gli insegnanti di lingue, che hanno svolto la loro attività didattica in quegli anni, tanto che è impossibile pensare che i docenti si siano adeguati sempre e comunque ai suddetti metodi (Pallotti 2012 [1998]: 318–319). È difficile, ad ogni modo, supporre che degli insegnanti di lingue rinuncino all'insegnamento delle strutture per privilegiare esclusivamente la comunicazione.

È stato tra l'altro accertato che, affinché vi possa essere un'adeguata acquisizione, è necessario porre la giusta attenzione su un determinato elemento linguistico. Si parla, in questi casi, di *noticing*, un'ipotesi glottodidattica secondo cui nulla si può acquisire senza il giusto livello di attenzione selettiva (Della Putta, Visigalli 2010: 30).

La distanza tra la L1 e la L2 è considerata come un fattore interno all'apprendimento della lingua: maggiore è tale distanza, più difficoltoso sarà per l'apprendente effettuare spontaneamente delle operazioni di *noticing*. In caso di apprendimento guidato, allora, dovrebbero entrare in gioco i fattori esterni, tra i quali troviamo l'operato del docente, chiamato a svolgere delle attività didattiche per rendere meno opachi quegli elementi linguistici della L2 che tanto distano dalla L1 dell'apprendente: tali attività didattiche, con le quali si cerca di effettuare operazioni di *noticing*, fanno parte del *Form-Focused Instruction* (FFI)⁵. Esistono due categorie di FFI: *focus on forms*, secondo cui lo studio della lingua straniera

⁵ Le attività di *Form-Focus Instruction* si oppongono all'approccio chiamato *Focus meaning*, ossia l'insieme delle attività didattiche basate solo sullo scambio comunicativo (Della Putta, Visigalli 2010: 30). Secondo l'approccio *Focus meaning*, il solo input

viene visto come un insieme di regole e costrutti spiegati di volta in volta in modo esplicito dal docente, e il *focus on form*, secondo cui l'insegnante concentra la sua attenzione su un certo costrutto linguistico che si presenta durante la sua attività didattica in classe. Questo secondo tipo di attività permette di svolgere una didattica di tipo comunicativo, durante la quale il docente si dedicherà alla spiegazione di elementi linguistici, quando lo ritiene necessario, per migliorare le competenze linguistiche dei suoi discenti. Grassi (2008: 16), ad esempio, fa notare che grazie al *focus on form* in ambito glottodidattico comincia ad affermarsi l'idea che competenze metalinguistiche di alto livello possano giovare anche in contesto comunicativo, fatto che può essere di grande sostegno all'attività didattica. Della stessa posizione è Pallotti (2012 [1998]: 176–181), il quale sostiene che il *focus on form* è fondamentale anche nelle interazioni: se le interazioni facilitano la comprensione, il *focus on form* aiuta l'*output*, facendo sì che il parlante non nativo si avvicini più facilmente alla varietà nativa.

4. Insegnamento della grammatica e tipologia linguistica

La linguistica acquisizionale studia l'acquisizione di una lingua seconda anche attraverso gli studi della ricerca della tipologia linguistica, confrontando le lingue coinvolte, la L1 e la L2 dell'apprendente, tramite una comparazione dei diversi livelli di analisi della lingua. Così come in tipologia linguistica si parla di lingue tipologicamente distanti, quando due o più lingue vengono messe a confronto, lo stesso dicasi per l'acquisizione linguistica, dove la distanza tipologica va cercata tra la lingua materna dell'apprendente e la lingua seconda (Giacalone Ramat 1994: 32).

L'appartenenza di una L1 a un determinato tipo, infatti, ha un'importante influenza nel processo di acquisizione della lingua seconda, soprattutto se entrambe le lingue sono tipologicamente lontane: in questo caso, è prevedibile una maggiore difficoltà di raggiungimento delle tappe acquisizionali (Bernini 2011: 21).

La distanza tipologica può essere considerata tenendo conto dei diversi livelli di analisi della lingua. Uno dei livelli più importanti studiati dalla tipologia linguistica per identificare la classificazione dei tipi linguistici è la morfologia. Alla morfologia, tra l'altro, vengono spesso imputate le problematiche che nascono in sede di apprendimento di una lingua seconda⁶: nelle varietà iniziali, la morfologia

(*positive evidence*) è sufficiente affinché nell'apprendente abbia luogo l'elaborazione linguistica (Whittle, Nuzzo 2015: 50).

⁶ La distanza tipologica esistente tra la L1 e la L2 può essere inserita tra i fattori linguistici che influenzano l'apprendimento. Precisiamo, tuttavia, che l'apprendimento di una lingua seconda è condizionato anche da altri fattori extra-linguistici, quali la motiva-

non è presente ed è considerata come uno scoglio per apprendenti di una lingua seconda flessiva la cui L1 è invece isolante (cfr. Giacalone Ramat 1994: 33–36).

Nel nostro caso, insegnare italiano L2 in una classe linguisticamente eterogenea consiste in una sfida di un certo calibro, se si considera che all'interno del gruppo classe possono esserci apprendenti locutori di una L1 tipologicamente lontana o non affine all'italiano. Ancora una volta, quindi, la nostra attenzione si sposta sulla formazione del docente: ci si chiede, infatti, che cosa debba conoscere il docente delle lingue materne degli studenti che seguono il suo corso.

Dovendo insegnare l'italiano e sapendo che i processi acquisizionali sono comuni a tutti gli apprendenti di qualsiasi L1, si potrebbe pensare che non sia utile conoscere le lingue materne dei propri apprendenti; tuttavia, avere delle conoscenze sul sistema linguistico primario dei propri studenti può essere sicuramente d'aiuto per riconoscere il comportamento linguistico di questi ultimi e per organizzare la propria didattica (Squartini 2006: 70; Martari 2018: 9).

In questo caso, però, Rastelli (2009: 93), a proposito dell'incontro fra studi tipologici e attività didattica per l'insegnamento di una L2, sostiene che non si tratta di una rivisitazione della didattica contrastiva in voga negli anni Cinquanta e Sessanta del secolo scorso. In altri termini, non vengono messi in discussione i singoli tratti di una lingua seconda messi a confronto con la lingua materna dell'apprendente per identificarne i punti in contrasto, ma è l'intero sistema grammaticale ad essere messo in discussione. Volendo fornire qualche esempio in merito, Rastelli specifica che non è importante sapere se in una lingua esistano o meno i pronomi personali come in italiano, bensì sapere in che modo in quella determinata lingua avviene il riferimento personale. Il consiglio che gli studi tipologici danno ai docenti, quindi, non è quello di concentrarsi sui singoli punti della grammatica, ma sulle diverse modalità con le quali le lingue esprimono determinati concetti come lo spazio, il tempo, ecc⁷. Ad esempio, conoscere le caratteristiche del cinese in quanto lingua isolante, quindi, per il docente non vuol dire conoscere la lingua cinese, ma prevedere le difficoltà e i comportamenti linguistici degli apprendenti sinofoni (Squartini 2006: 71).

L'apprendimento dell'italiano da una L1 tipologicamente lontana è però una questione spinosa dato che, se da un lato si sostiene che la lontananza tipologica rallenti il processo di apprendimento, dall'altro lato lo stesso Rastelli dichiara che

zione, l'ambiente in cui avviene l'apprendimento, l'età (cfr. Chini 2022 [2005]: 60–79; Andorno, Valentini, Grassi 2017: 125–141).

⁷ Conoscere o meno le lingue dei propri discenti è un argomento molto dibattuto tra i linguisti. Bagna (2020b: 113), infatti, riferisce di studi che precisano che tali conoscenze linguistiche possano avere un valore secondario in aula. In questo nostro caso, però, proprio perché chiamiamo in causa gli studi tipologici, ci riferiamo non alla padronanza delle lingue degli apprendenti, ma alla conoscenza delle caratteristiche di tali lingue.

[...] la distanza tipologica dall'italiano delle L1 degli apprendenti è un falso problema. Tutti gli apprendenti – indipendentemente dalla L1 – all'inizio incontrano in larga parte le stesse difficoltà inevitabili perché tutti stanno imparando una lingua per la seconda volta. Il fatto che sia 'la seconda volta' conta molto più del diverso punto di partenza, cioè della lingua materna (Rastelli 2020b: 61).

Sempre secondo Rastelli (2020a: 46), la didattica non deve mai essere adattata tenendo in considerazione le caratteristiche tipologiche delle L1 degli apprendenti e che in aula l'italiano deve essere l'unico *medium for instruction*.

5. Apprendimento dell'italiano e questioni tipologiche

Non possedendo morfologia verbale nella loro L1, i locutori di una lingua isolante non sono provvisti della stessa sensibilità morfologica presente negli apprendenti il cui sistema primario è una lingua flessiva o una lingua agglutinante (Berretta 1990: 77): si suppone, quindi, che nel loro primo contatto con la lingua italiana tali apprendenti siano alla ricerca di una forma base invariabile (Giacalone Ramat 1990: 33). È proprio a causa della distanza tipologica che, ad esempio, il processo di apprendimento dell'italiano da parte di apprendenti sinofoni è lento e difficoltoso⁸. Per quel che concerne l'assenza della morfologia nelle produzioni di tali apprendenti, è possibile registrare una lunga permanenza nella varietà basica dell'interlingua: nelle interlingue dei sinofoni si riscontra un largo uso dell'infinito dei verbi per molto tempo (Banfi 2001 [1993]: 58; Giacalone Ramat 2004 [2001]: 71)⁹.

Essendo il cinese una lingua così lontana dall'italiano, visto che nella nostra ricerca abbiamo focalizzato la nostra attenzione sullo sviluppo del sistema verbale, ci sembra doveroso porci la stessa domanda che ritroviamo in Martari (2017: 59–60): “Che cos'è un verbo?”. Martari precisa che di fronte alla natura del cinese in quanto lingua non flessiva, contrapposta all'italiano, lingua fondamentalmente flessiva, la categoria del verbo dovrebbe essere analizzata secondo un punto di vista diverso. La nozione di verbo, infatti, in cinese non si differenzia da

⁸ Vogliamo precisare che allorquando definiamo il cinese una lingua tipologicamente distante dall'italiano ci riferiamo alla loro appartenenza a due “tipi” diversi per quel che concerne la morfologia, quindi lingua isolante il cinese e lingua flessiva l'italiano. Tuttavia, per quel che concerne l'ordine dei costituenti della frase, ossia la sintassi, le due lingue appartengono allo stesso tipo SVO, quando si fa riferimento però a un ordine non marcato. È, inoltre, bene specificare che l'appartenenza del cinese al tipo SVO è argomento di un acceso dibattito che trova molti studiosi in disaccordo (Martari 2017: 62).

⁹ Nelle interlingue dei sinofoni principianti, l'infinito è usato non soltanto per esprimersi al presente, al passato e al futuro, ma viene altresì usato con valore di sostantivo (Banfi 1990: 43–46).

quella italiana esclusivamente dall'assenza di flessione; il verbo cinese, in realtà, non possiede nessun tratto morfologico che possa permetterci di distinguerlo, per esempio, da un nome. È solo grazie alla sua posizione all'interno della frase che possiamo distinguere se una parola è un verbo o un nome: si può dunque affermare che il verbo è una categoria grammaticale solo a livello funzionale, in esso non vi è traccia di flessione morfologica, e l'aspetto, la temporalità e la modalità vengono espressi con l'ausilio di morfi liberi, elementi lessicali o altri verbi modali (Giacalone Ramat 1990: 35; Massariello Marzagora 1990: 114–115).

A distanza di mesi, a causa dell'assenza di contatti con i nativi, l'interlingua degli apprendenti sinofoni esaminati da precedenti studi acquisizionali (Giacalone Ramat 1990: 28–31), per quel che concerne il sistema verbale, possiede soltanto una forma base e una forma perfettiva. Per quanto riguarda il passato imperfettivo, sempre nei primi studi acquisizionali sull'italiano L2 di sinofoni, non emergono voci verbali coniugate all'imperfetto¹⁰.

Nel nostro caso, però, abbiamo avuto apprendenti sinofoni del tutto principianti¹¹, che hanno seguito le lezioni insieme ad apprendenti la cui L1 era affine all'italiano e, nonostante il verbo sia stato presentato sin da subito con la sua morfologia, gli apprendenti sinofoni hanno appreso ad esprimersi al presente senza alcun problema. Vogliamo fornire dei testi raccolti in modo longitudinale. Il primo è stato prodotto dopo dieci ore:

L1 cinese

Che cosa fai durante il giorno a Torino?

Ogni mattina mi sveglio alle 7:30, mi vesto.

Mangio sempre pane e latte a colazione.

Prendo la mia bora al università e studio tutta la mattina.

Vado al ristorante con i miei amici.

Pranziamo e diciamo.

Di pomeriggio, studio in casa.

Mi addormento a 23:00. Perché sono molto stanco.

¹⁰ Nei sinofoni studiati attraverso una raccolta dati longitudinale, è emerso che inizialmente anche per indicare il passato perfettivo veniva utilizzato l'infinito. Quando cominciano ad esprimersi al passato, secondo gli studiosi, quelle rare forme di passato prossimo che emergono sono in realtà forme non analizzate (es. *ovisto, *loperso). Qualche rara manifestazione di imperfetto è comparsa, ma non è stata considerata perché suggerita dalle domande dei ricercatori (Giacalone Ramat 1990: 28–31).

¹¹ A partire dall'anno 2008, l'Italia è stata sempre più scelta come meta per svolgere gli studi accademici da parte di studenti cinesi. Il dato più interessante è che molti programmi binazionali italo-cinesi permettono agli studenti sinofoni di recarsi in Italia senza le competenze linguistiche di base (Martari 2017: 73).

Da un primo sguardo dato al testo dell'apprendente sinofona, può nascere il dubbio che si tratti di un'interlingua nella fase basica e che le voci verbali siano in realtà una forma base del verbo; tuttavia, analizzando attentamente il testo, a parte qualche errore di ortografia (**manggio*, **bora*), notiamo un uso corretto delle forme pronominali, della morfologia relativa alla prima persona singolare e, nonostante non fosse richiesto dalla consegna, l'apprendente inizia a parlare dei propri amici, coniugando correttamente i verbi alla prima persona plurale. A livello dell'espressione temporale, l'apprendente cerca di posizionare le azioni anche nel giusto periodo della giornata. Non abbiamo, quindi, un elenco di frasi che indicano l'ordine di svolgimento delle azioni.

A nostro avviso, tale esempio prodotto dalla nostra apprendente sinofona è da considerare come un testo importante per gli studi acquisizionali perché ci permette di affermare che, grazie all'uso ricco e corretto della morfologia, l'interlingua dell'apprendente si è posizionata immediatamente all'interno delle varietà postbasiche, pur avendo come L1 una lingua isolante, senza passare dalle fasi precedenti (prebasica e basica).

Rileggendo l'esempio fornito da un punto di vista testuale, tuttavia, salta agli occhi un elemento molto importante che mette in evidenza l'influenza della L1 della studentessa. Come specificato da Martari (2017: 53), il cinese è una lingua "non complessa", che predilige la paratassi e la coordinazione, non la subordinazione. Nel testo prodotto dalla nostra informante, infatti, abbiamo quasi sempre delle frasi giustapposte e solo alla fine una subordinata introdotta da "perché". È interessante notare, tuttavia, che tale subordinata segue la proposizione principale, ma è separata da essa da un punto fermo: la studentessa, dunque, ha usato una subordinata, ma trattandola nel testo come una frase a sé stante.

I testi successivi, invece, sono stati prodotti a metà corso. Nel primo testo si chiede di parlare al presente, anche se vista la struttura della domanda sono possibili rimandi al passato, e nel secondo, invece, si chiede di esprimersi al passato, dato che nelle lezioni precedenti era stato trattato il passato prossimo. Precisiamo che il passato prossimo è stato presentato nella sua struttura corretta, vale a dire *ausiliare + participio passato*, mettendo però molta enfasi sul valore aspettuale perfettivo espresso da tale tempo verbale.

Tab. 1. L1 cinese dopo 20 h

L1 cinese
Dopo 20 h
<p>Perché hai deciso di venire a studiare in Italia? Perché hai scelto Torino? <i>Perché mi piace la lingua e le persone e la terra qua. Sono molto interessante. Voglio imparare più su Italia. Perché Torino è la città grande. Unito è università fantastica. Ha il tempo buono. Secondo me, voglio abitare a Torino per un anno.</i></p> <p>Che cosa hai fatto lo scorso fine settimana? <i>Di mattina mi sono svegliata e mi sono alzata più tardi. Ho fatto colazione alle nove in punto. Dopo sono andata in biblioteca a studiare. Successivamente, ho pranzato con i miei amici. Di pomeriggio, sono andata a casa mia. Poi, ho parlato con la mia famiglia e i miei amici. Ho cenato e ho letto i libri. Poi, sono andata la doccia. Alla fine, sono andata a letto e ho dormito alle undici in notte.</i></p>

Il primo testo è interessante non soltanto per l'uso corretto dei verbi al presente, ma anche per l'uso dei verbi modali seguiti correttamente da un infinito. Nell'ultima frase, inoltre, vediamo una prima espressione di modalità. Durante le lezioni, era stato esplicitamente spiegato come esprimere la propria opinione senza usare i *verba putandi*, dato che dei principianti non possono ancora studiare il congiuntivo. Pertanto, iniziando la frase con *secondo me*, la studentessa esprime il suo atteggiamento nei confronti di quanto segue nella sua produzione: il suo desiderio o la sua volontà di restare in Italia per un anno intero.

Il testo che maggiormente ci interessa è senza dubbio il secondo: in esso notiamo un uso corretto del passato prossimo sia per quel che riguarda la sua formazione sia per quel che riguarda la selezione dell'ausiliare. Trattandosi di una ragazza, nel testo sono altresì presenti i relativi accordi al femminile nei verbi riflessivi e nel verbo *andare*. Da notare la correttezza nell'uso del participio passato del verbo *leggere*: l'apprendente non usa delle forme che spesso si trovano negli apprendenti principianti, che aggiungono *-ato/-uto* alla radice del verbo formando voci come **leggiato/*leggiuto*. Inoltre, troviamo avverbi e locuzioni ben utilizzati, frutto di una didattica orientata verso la costruzione di testi coesi.

I testi che seguono sono stati prodotti alla fine del corso. Nei testi si mirava a monitorare l'uso del passato prossimo, dell'imperfetto e del futuro semplice:

Tab. 2. L1 cinese dopo 40 h

L1 cinese
Dopo 40 h
<p>Che cosa hai fatto ieri?</p> <p><i>Mi sono alzata alle otto di mattina.</i></p> <p><i>Dopo, ho studiato studiato per un'ora perché è stato l'esame irei, l'esame è stato su economia e difficile. Quindi</i></p> <p><i>In seguito, sono andata all'università a piedi.</i></p> <p><i>Successivamente, ho pranzato con i miei amici e noi abbiamo parlato.</i></p> <p><i>Poi, sono tornata a casa mia e sono andata al supermercato a comprare il cibo.</i></p> <p><i>Di notte, ho parlato con i miei genitori e mi sono addormentata più tardi.</i></p> <p>Parla della tua infanzia!</p> <p><i>Ero una bambina molto tranquilla e non volevo con le persone. I miei genitori lavoravano sempre mentre andavo a scuola.</i></p> <p><i>Mi piacevano guardare la TV e mangiavo gli snacks.</i></p> <p><i>Quindi, andavo all'ospedale sempre e forse stavo in ospedale per mezza di la mia infanzia.</i></p> <p><i>Perché non avevo fratelli o sorelle e ero molto tranquilla.</i></p> <p><i>Posso dire la mia infanzia era un male periodo.</i></p> <p>Che cosa farai quando tornerai nel tuo Paese?</p> <p><i>Prima di tutto, andrò a lavorare in una banca per un mese.</i></p> <p><i>Dopo, vorrò andare al cinema con i miei amici e viaggeranno al mare e in montagna insieme.</i></p> <p><i>Mangierò con i miei genitori.</i></p> <p><i>In seguito, preparerò l'esame e studierò per l'ultimo anno in università.</i></p>

Nel testo sul passato prossimo, l'apprendente ha dimostrato di aver ben assimilato l'uso di tale tempo verbale dato che non ci sono errori, sebbene sia passato molto tempo dalle lezioni in cui l'argomento era stato affrontato. Il testo sull'imperfetto è molto interessante perché, da un lato, l'apprendente ha colto il valore imperfettivo di tale tempo passato, dall'altro, notiamo che ci sono ancora problemi con l'alternanza imperfetto/passato prossimo: nelle frasi *stavo in ospedale* e *era un male periodo*, un nativo userebbe il passato prossimo. Tuttavia, la studentessa fa riferimento ai suoi genitori e usa correttamente la desinenza della terza persona plurale. Sull'uso del futuro, nonostante qualche errore di ortografia e qualche incertezza sull'uso della desinenza (*viaggeranno* in luogo di *viaggeremo*), l'uso sembra abbastanza corretto, considerando inoltre che si trattava dell'ultimo tempo verbale appreso e che erano stati svolti pochi esercizi.

Tenendo in considerazione, tuttavia, l'intero processo di apprendimento della studentessa, possiamo notare che, nonostante si tratti di un'apprendente con una L1 isolante, non ha fatto fatica a capire il funzionamento della lingua italiana per quel che concerne l'uso della morfologia verbale.

6. La questione aperta della sequenza acquisizionale

Gli studiosi che per primi hanno condotto delle ricerche acquisizionali sull'italiano L2 hanno rilevato delle sequenze acquisizionali in merito alla comparsa di determinate strutture. Tali sequenze sono ancora oggi oggetto di un dibattito sempre più vivo a causa delle posizioni assunte dai linguisti e dalle critiche mosse contro queste ultime (cfr. Rastelli 2009: 45–47).

Abbiamo definito come questione “aperta” quella della sequenza acquisizionale perché, come si può notare nella sequenza relativa al sistema verbale, in essa sono stati rilevati solo alcuni tempi e modi verbali con valore implicazionale.

Nei nostri corsi abbiamo presentato il sistema verbale secondo l'ordine di comparsa individuato dagli studiosi acquisizionali:

infinito/presente > passato prossimo > imperfetto > futuro > condizionale > congiuntivo.

Per questa sequenza, è stato enfatizzato molto più rispetto alle altre il suo valore implicazionale (Bosisio 2012: 111; Diadori, Troncarelli, Palermo 2015: 128; Rastelli 2009: 43). I tempi e i modi mancanti sono da intendere come voci verbali che possono comparire solo in fasi successive, ossia quando l'apprendente ha raggiunto un livello avanzato nella lingua target. Proprio per questo motivo, infatti, le sequenze acquisizionali vengono altresì definite “sequenze implicazionali”: nessun elemento della sequenza dovrebbe comparire se prima non sia comparso quello che si trova alla sua sinistra nella stessa sequenza (Banfi, Bernini 2017 [2003]: 91; Chini 2022 [2005]: 96). Trattandosi, tuttavia, di un corso per principianti, abbiamo presentato solo una parte dei suddetti argomenti:

infinito/presente > passato prossimo > imperfetto > futuro.

Anche questa scelta, tra l'altro, è basata su criteri scientifici. Secondo Giacalone Ramat, infatti, questa prima parte della sequenza è

provvista anche di rilevanza comunicativa, rispecchia le esigenze di parlare di eventi e situazioni dell'*hic et nunc*, di parlare di eventi di primo piano (*foreground*) nel discorso narrativo (presentazione di esperienze personali), poi, mediante l'imperfetto, di fornire informazioni di sfondo (*background*), ecc. (Ramat 1993: 402).

Nei sottoparagrafi che seguono, tuttavia, affronteremo tale argomento alla luce dei riscontri avuti dall'analisi dei nostri dati. In una prima parte vedremo come alcuni tempi verbali saltano le sequenze, emergendo prima del dovuto, mentre in una seconda parte vedremo come quei tempi non rilevati nella sequenza acquisizionale emergono spontaneamente nelle interlingue degli apprendenti principianti¹².

6.1 Tempi e modi che emergono prima

6.1.1 Il futuro semplice

Sebbene durante i nostri corsi per principianti la spiegazione del futuro semplice sia destinata ad essere affrontata verso la fine, dai nostri dati notiamo che il futuro tende ad emergere anche prima dell'intervento esplicito del docente e, soprattutto, prima che vengano spiegati formalmente in aula i tempi verbali che nella scala acquisizionale precedono il futuro.

Negli esempi che seguono presentiamo due testi prodotti dopo venti ore di lezione, ma in anni accademici diversi:

L1 francese

Che cosa fai durante il fine settimana?

Durante il fine di settimana non lavoro molto. Vado a visitare l'Italia per esempio la il fine settimana passato sono andata a Portofino. Che bellissima città! E domani sarò a Milano.

Durante il fine settimana esco moltissimo con i miei amici, che bella cosa di parlare con studenti di tutti il mondo! E ~~q~~esc uscire mi permette di imparare l'italiano anche.

Ma soprattutto il domenica dormo molto per essere in nell'una grande forma per lavorare il lunedì.

L1 basco e spagnolo

Che cosa hai fatto lo scorso fine settimana?

Questa settimana Io ho stato in Milan con la mia mama venerdì e sabato, mangiando e visitando la città. Domenica, io ho stato enfermo un letto, allora ho dormito molto.

Sabato prossimo andreimo à Firenze.

¹² Per altri dati relativamente alla comparsa spontanea di costrutti linguistici non contemplati nella sequenza acquisizionale del sistema verbale, ci permettiamo di segnalare Favata (2021, 2022).

Quando gli apprendenti hanno scritto i testi sopra, in aula erano stati trattati esclusivamente il presente e il passato prossimo. Rifacendoci alla sequenza implicazionale, prima della spiegazione del futuro sarebbe stato necessario affrontare l'imperfetto; tuttavia, i nostri testi dimostrano che, nelle produzioni di apprendenti universitari con una L1 romanza, il futuro può emergere anche molto prima del previsto.

6.1.2 Il condizionale

Osservando la sequenza acquisizionale, noteremo che il condizionale è posizionato verso la fine perché compare tardi nell'interlingua e solo in pochi apprendenti. Dai nostri dati, tuttavia, possiamo notare che il condizionale può apparire ben presto, prima di altri tempi verbali, e con verbi diversi da quelli che possono indicare cortesia (e.g. *vorrei*).

Nell'esempio che segue, infatti, si nota un condizionale emerso soltanto dopo venti ore di lezione:

L1 slovacco

Perché hai deciso di venire a studiare in Italia? Perché hai scelto Torino?

*Ho deciso di venire a studiare^{qui} però ho pensato che Italia e specialmente nord della Italia può sarebbe **potenzialmente** una destinazione para vivere in mio Futuro.*

[...]

Al momento della produzione, in aula erano stati trattati il presente e il passato prossimo, ma in questo testo vediamo comparire un condizionale, non trattato in aula. La modalità espressa dalla forma **può sarebbe* adottata dall'apprendente, da leggere come *potrebbe essere*, inoltre è arricchita dall'avverbio *potenzialmente*, avverbio mai usato in aula. Al suo arrivo in Italia, l'apprendente slovacco era del tutto principiante in italiano, ma, pur essendo locutore di una lingua slava, progrediva al pari degli altri apprendenti la cui L1 era vicina all'italiano. In questo caso, allora, è necessario fare ricorso alla nozione di repertorio linguistico individuale: lo studente, infatti, conosceva molto bene lo spagnolo e ad esso si appoggiava per apprendere l'italiano. A questo punto, possiamo sostenere che un apprendente che possiede nel proprio repertorio linguistico una lingua romanza il cui paradigma verbale è identico a quello italiano, anche se tale lingua romanza non corrisponde al suo sistema linguistico primario, tenderà a saltare le sequenze acquisizionali, al pari degli apprendenti con L1 romanza con le caratteristiche sopra descritte.

6.1.3 Il congiuntivo

Nell'acquisizione spontanea, il congiuntivo non emerge o emerge molto tardi nelle interlingue degli apprendenti. Per quanto riguarda l'apprendimento in contesto guidato, invece, bisogna considerare la questione legata al sillabo: non è prevista, ovviamente, la spiegazione del congiuntivo nei corsi per principianti. Tuttavia, gli studenti universitari stranieri, in Italia, hanno contatti frequenti con i loro pari italofoeni e con i docenti; di conseguenza, l'input che ricevono è sicuramente corretto e, quindi, anche degli apprendenti attenti possono sviluppare il congiuntivo grazie all'input dei parlanti nativi con cui si relazionano. Tra i nostri dati, sebbene prodotti da apprendenti principianti, il congiuntivo emerge e su questa sua comparsa è necessario presentare delle riflessioni.

Tra i nostri informanti molti sono locutori di lingue romanze che dopo i *verba putandi* alla forma assertiva non richiedono il congiuntivo, bensì l'indicativo. Di conseguenza, il mancato uso del congiuntivo può essere dovuto all'aver applicato una regola della L1 alla L2 in fase di apprendimento. Quando invece un apprendente usa uno dei verbi suddetti alla forma negativa, ossia la forma in cui nella loro lingua è richiesto il congiuntivo, si pone delle domande:

L1 francese

Che cosa hai fatto nel fine settimana?

[...] *Queste erano i miei attività del fine settimana e non penso che è sia necessario di parlare delle cose normale* [...]

Quando ha iniziato la frase con il verbo *pensare* alla forma negativa e ha usato il presente indicativo, lo studente ci ha chiamati per chiederci se fosse corretto o meno usare il congiuntivo, così come avrebbe fatto nella sua L1. A seguito della nostra conferma, ha cancellato l'indicativo per sostituirlo con il congiuntivo, corretto nella forma senza alcun suggerimento da parte nostra.

6.2 Tempi e modi non presenti nella sequenza

6.2.1 Il trapassato prossimo

Il trapassato prossimo è un tempo non presente nella sequenza acquisizionale in quanto assente nei dati del Progetto di Pavia. Tale tempo verbale, insieme al futuro anteriore, si riscontra in locutori in fase avanzata di apprendimento (Banfi, Bernini 2017: 92). A livello didattico, invece, è previsto per un corso di livello B1 (Lo Duca 2011 [2006]: 127).

In realtà, abbiamo una segnalazione di uso del trapassato prossimo in Andorno (2009: 9), in cui viene presentata una sequenza acquisizionale che vede il trapassato prossimo tra la perifrasi *stare + gerundio* e il futuro:

[...] le forme verbali non entrano nella competenza dell'apprendente in modo casuale ma seguono un ordine di comparsa: dapprima compaiono forme di infinito, participio e presente; in seguito compaiono forme di passato prossimo e di imperfetto; ancora dopo compare la perifrasi *stare+gerundio*; poi il trapassato prossimo; poi il futuro.

Questo è l'unico caso in cui tale tempo viene inserito nella sequenza acquisizionale, tuttavia, dalla citazione suddetta possiamo altresì notare che la sua comparsa avviene abbastanza tardi.

Dai nostri dati, il trapassato prossimo emerge dopo venti ore di corso, anche se, in qualche caso, in una forma che risente molto della lingua madre degli informanti:

L1 spagnolo

Perché hai deciso di venire a studiare in Italia? Perché hai scelto Torino?

Prima io voleva anda studiare a Londra o a Roma, ma il mio punteggio non era bastansa per quelle città.

Quindi, una amica mia amica, mi ha detto che, lei abbeva fatto il erasmus a Torino di l'est la stessa cosa che io voleva fare. Guardando la sua faccia di felicità quando mi parlava non solo di la bellezza di Torino anche de il raporto con i suoi colleghi, io ho deciso studiare a Torino.

L1 spagnolo

Che cosa hai fatto lo scorso fine settimana?

Il primo giorno ho studiato con alquni amici. Il giorno dopo hanno venuto la mia sorella, una amica di Barcellona e un altro amico di Madrid, Nessuno aveva stato prima a Torino Era la prima volta que loro erano a Torino, per questo ho deciso di fare un giro per la città. Io [...]

Per entrambi i casi è utile precisare che il trapassato prossimo è emerso spontaneamente, quindi non frutto dell'azione didattica. I due esempi sono stati prodotti dopo avere affrontato in aula la formazione e l'uso del passato prossimo.

Come è ovvio, nel momento in cui si produce un testo e si fa riferimento a più eventi che si posizionano in punti diversi dell'asse del tempo, ci si trova a confrontarsi con la *consecutio temporum*. La nostra ipotesi, pertanto, è che i locutori di lingue romanze, il cui paradigma verbale coincide con quello italiano e che hanno competenze alte nella loro lingua, tendono a trasferire tali competenze nel nuovo sistema linguistico.

6.2.2 Il gerundio

La comparsa del gerundio è una questione che presenta delle problematiche di difficile definizione: il linguista acquisizionale che, nell'analizzare le interlingue dei suoi informatori, si trova di fronte a un gerundio avrà difficoltà nell'identificare il valore di tale voce verbale.

Il gerundio compare spontaneamente nelle produzioni scritte anche se con valore diverso da quello che ha nella lingua seconda. Ne sono dimostrazione i testi che seguono:

L1 spagnolo

Che cosa fai ogni giorno a Torino? (10h)

Mi sveglio alle 8. Vado a fare la doccia. Dopo prendo il caffè e vado a piedi a lavorare al laboratorio di farmacia. Alle 13h pranzo con i miei colleghi di laboratorio. Poi, lavoro fino al tutto il pomeriggio fino alle 17:30. Dopo, vado a prendere una birra con i miei amici. A cena vado a casa e sono due ore parlando con le mie conquiline [...]

L1 basco e spagnolo

Che cosa hai fatto lo scorso fine settimana? (20h)

Questa settimana Io ho stato in Milan con la mia mama vernedi e sabato, mangiando e visitando la città. [...]

Trattandosi di produzioni di apprendenti spagnoli, la comparsa precoce del gerundio è dovuta all'interferenza causata dal sistema linguistico primario degli apprendenti (cfr. Carrera Díaz 2012: 538). Nella lingua target, le frasi con il gerundio dei suddetti testi dovrebbero essere invece realizzate attraverso l'infinito preceduto dalla preposizione *a*.

Parte dei nostri dati coincide con i risultati della ricerca acquisizionale condotta dagli studiosi del Progetto di Pavia, i quali non hanno tenuto in considerazione il gerundio per la sequenza acquisizionale, perché compare con valore diverso rispetto alla lingua target (Banfi, Bernini 2017 [2003]: 91)¹³.

Tuttavia, non mancano casi di gerundio usato da ispanofoni che, a parte l'ortografia¹⁴, coincidono con l'uso italiano:

¹³ Banfi e Bernini (2017 [2003]: 91) citano l'esempio prodotto da un insegnante inglese che viveva in Italia: "è possibile+ per me+ andando a Florr/Flor/Firenze". In questo caso, infatti, nel sistema di arrivo si dovrebbe usare il verbo all'infinito.

¹⁴ Nell'interlingua degli ispanofoni abbiamo rilevato il gerundio costruito con la desinenza *-anto*. Potrebbe trattarsi di una sovraestensione della regola per la formazione del participio passato: se *-ado* diventa *-ato*, anche *-ando* diventa *-anto*.

L1 spagnolo

Che cosa farai quando tornerai nel tuo Paese? (40h)

Quando tornerò a Oviedo (in Spagna), primeramente farò un pranzo con i miei amici e familie; e farò una paella per tutti. Doppo, irò a Almeria per irò a la plagaia per le vacanze. Parlanto dell mio futuro comme studenti, a Setembre studiarò un MBA per le proximo anno.

Sebbene altri studi sottolineino la complessità dell'uso del gerundio e, di conseguenza, un uso quasi esclusivo nelle produzioni di apprendenti molto avanzati (Duso 2002: 44), nel nostro caso non si esclude la possibilità di una comparsa del gerundio, che corrisponde alla norma della lingua target e che emerge anche molto presto, come si evince nel testo prodotto da una studentessa dopo solo dieci ore di lezione:

L1 francese

Che cosa fai ogni giorno a Torino?

Ogni giorno, mi sveglio alle 7. Mi alzo alle 7:30. Doppo faccio la dolcia e mi vesto. Faccio una piccola colazione poi vado a prendere il pullman metro. Esco alle 8:30 e vado a^{la} mia scuola caminando. Alle 9, comincia il corso e studio delle 9 alle 13, con una pausa caffè alle 11. [...]

7. Italiano L2 e varietà nativa

Nel presentare il nostro apparato teorico di riferimento relativamente alla presenza di un gruppo di controllo nella nostra ricerca, abbiamo precisato che non era nostra intenzione mettere a confronto gli errori presenti nelle interlingue con la varietà nativa, ma che ci saremmo limitati a osservare le scelte dei costrutti utilizzati dagli apprendenti, per notare eventuali coincidenze con quelle presenti nei testi prodotti dai nativi.

7.1 Il gerundio nei nativi

A corso inoltrato, ai nostri studenti stranieri cerchiamo di far produrre nuovamente un testo al presente, per osservare se le scelte linguistiche possano essere differenti cambiando la consegna:

L1 portoghese

Come trascorri le tue giornate nel tuo Paese? (30h)

In Portogallo, di lunedì a venerdì mi sveglio alle sette ore, faccio colazione e poi prendo il treno per l'ospedale perche sono una studentessa di Medicina e ho tirocinio.

La mia mattina è passata all'ospedale e in seguito pranzo con i miei amici e andiamo all'Università per le lezioni nell' pomeriggio.

Al fine del giorno sono tornata a casa mia, sono nel computer e guardo TV series.

Dopo cena con la mia famiglia, studio un poco e vado a dormire alla mezzanotte.

In realtà, non si notano particolari variazioni nella risposta alla domanda rispetto a quanto emerso nei primi testi prodotti: gli apprendenti, infatti, continuano a usare il presente, usando gli avverbi per indicare l'ordine di svolgimento delle azioni.

Lo stesso compito somministrato agli studenti del gruppo di controllo ha dato dei risultati differenti. Nel rispondere al quesito, la maggior parte degli informanti ha usato il gerundio, che, come abbiamo visto nel paragrafo precedente, può emergere anche presto spontaneamente negli apprendenti; tuttavia, sempre nel gruppo di controllo abbiamo notato come alcuni studenti abbiano prodotto il testo coniugando tutti i verbi al gerundio:

L1 italiano – GRUPPO DI CONTROLLO

Come trascorri le tue giornate?

Principalmente studiando da solo o uscendo la sera dopo gli esami con amici in sessioni esami.

Andando a lezione, ripassando una volta a casa fuori sessione, facendo sport e scout.

L1 italiano – GRUPPO DI CONTROLLO

Come trascorri le tue giornate?

Studiando (a volte), trascorrendo del tempo con la mia ragazza o i miei amici oppure giocando a pallavolo

Questo uso eccessivo e a volte esclusivo del gerundio nei testi degli informanti nativi rappresenta una delle differenze sostanziali tra le interlingue e la varietà nativa.

7.2 Le dislocazioni a sinistra nella varietà nativa

Nell'identificare l'italiano secondo una classificazione tipologica che tenga però in considerazione l'ordine dei costituenti della frase si fa ricorso al tipo SVO (cfr. Grandi 2015 [2003]: 24).

Nell'ambito degli studi di tipologia linguistica, però, un argomento molto interessante, ossia quello del mutamento linguistico, è sempre presente nei dibattiti degli studiosi. Detto altrimenti, ci si chiede se sia possibile prevedere un mutamento linguistico e se, in particolare per la lingua italiana, sia possibile poter intravedere i segni di un mutamento linguistico che interessi l'ordine sintattico (Ferrari 2016 [2012]: 98–107).

Secondo Grandi (2015 [2003]: 105) il mutamento linguistico è prevedibile, ma si rimane pur sempre nel campo delle probabilità: anche se alcuni segni possono essere ben osservabili, infatti, un'inversione di tendenza o una deviazione dovute a fattori esterni alla lingua possono anche arrestare bruscamente la tendenza verso cui la lingua si era diretta.

Per definire come canonico l'ordine sintattico di una lingua, Grandi (2015 [2003]: 30) sostiene che

[...] una struttura sintattica può essere definita naturale o non marcata se in essa non compaiono marche, se esibisce una sostanziale neutralità pragmatica e se risulta più frequente nell'uso delle sue possibili varianti. In ottica tipologica, la tendenza largamente prevalente è quella di privilegiare le strutture non marcate.

Tuttavia, conducendo l'analisi delle produzioni degli studenti universitari italofoeni, un tratto molto interessante che, visti i numeri, caratterizza i testi è la presenza delle "dislocazioni a sinistra", ossia frasi con ordine sintattico marcato, che, insieme alle dislocazioni a destra e le frasi scisse, costituiscono le cosiddette frasi *segmentate* o *topicalizzate*.

Come sostiene Ferrari (2016 [2012]: 7),

Nella linguistica italiana contemporanea, lo studio delle frasi marcate occupa un posto privilegiato, perché esse sono la manifestazione di una proprietà altamente significativa della lingua italiana, vale a dire la grande libertà della distribuzione dei costituenti della frase. Una libertà – comunque condotta e condizionata – che va ricondotta da una parte alla ricchezza della flessione personale del verbo, la quale permette di risalire facilmente al soggetto anche se questo non precede immediatamente il verbo; dall'altra alla ricchezza altrettanto grande del paradigma di pronomi clitici, i quali connettono in modo efficace i complementi al verbo anche se questi sono spostati in posizioni grammaticali non basiche.

Nei dati dei nativi non abbiamo riscontrato né frasi scisse né dislocazioni a destra, ma, come si può notare dagli esempi che forniamo qui di seguito, abbiamo potuto rilevare numerose dislocazioni a sinistra:

Il weekend solitamente lo passo con i miei amici o con la mia famiglia.

La mia infanzia la reputo la mia fortuna.

La mia infanzia l'ho vissuta assieme a mio fratello [...]

Le mie giornate le trascorro facendo attività fisica

Le mie giornate le trascorro prevalentemente [...]

Purtroppo le giornate le abbiamo trascorse per preparare l'esame [...]

Il primo periodo dell'infanzia l'ho trascorso [...]

Il Politecnico non l'avevo subito preso in considerazione [...]

... il primo periodo penso lo passerò [...]

*Sinceramente lo scorso fine settimana l'ho passato studiando
 Questo corso di laurea l'ho scelto a caso [...]
 La domenica l'ho passata in famiglia riposandomi!
 Il politecnico non l'avevo subito preso in considerazione
 il tempo che non trascorro impiego all'università lo sfrutto [...]
 Il mio anno all'estero l'ho trascorso in Irlanda.
 Il lavoro però lo ritengo necessario [...]
 La maggior parte del mio tempo lo spendo [...]
 Gran parte della giornata la passo fuori casa.
 Lo scorso fine settimana l'ho passato interamente a studiare per gli esami della sessione in-
 vernale, ad eccetto la sera. Le sere del mio fine settimana le trascorro sempre a lavoro.*

Abbiamo voluto recuperarle tutte, anziché fornire soltanto un paio di esempi, proprio perché si tratta di un argomento storicamente molto dibattuto (Buttini 2014) e che trova sempre posto nell'elenco dei tratti dell'italiano neostandard (Berruto 2015 [1987]: 76; Lo Duca 2009 [2003]: 107; Lorenzetti 2015 [2002]: 84).

Per l'italiano si sostiene sempre che la frase con ordine neutro, quindi non marcato, è quella con ordine SVO. Il soggetto, quindi, assume valore di *topic* (o di tema dell'enunciato), ossia ciò di cui si parla (Ferrari 2016 [2012]: 19). Nell'italiano contemporaneo, tuttavia, si assiste a variazioni sintattiche che sono diventate numerose e "più normali" nelle produzioni dei parlanti (Lorenzetti 2015 [2002]: 83).

Si registrano, quindi, delle variazioni della struttura degli enunciati: volendo enfatizzare un elemento della frase, quest'ultimo si sposta da quello che è il suo posto naturale in un ordine neutro.

A livello intonativo, l'elemento che svolge il ruolo di *topic* viene spesso separato dal resto della frase da una pausa o da un cambiamento dell'altezza tonale, fatto che giustificherebbe nella forma scritta la presenza di una virgola (Ferrari 2016 [2012]: 20). Vogliamo segnalare, tuttavia, che, sebbene non obbligatoria, in nessuno dei casi riscontrati abbiamo rilevato la presenza di tale virgola nei dati del gruppo di controllo.

Quando si parla dei tratti che caratterizzano la varietà neostandard dell'italiano, si sottolinea sempre che, in realtà, molti di questi tratti non sono assolutamente innovativi: essi sono sempre stati presenti nella storia della lingua italiana, senza però essere contemplati dalle grammatiche (Berruto 2015 [1987]: 73; Lo Duca 2009 [2003]: 108; Palermo 2010: 241; Sabatini 2016: 181); tali tratti si incontrano persino nei testi istituzionali, come i manuali delle discipline scolastiche e i testi letterari (Favata 2018: 282; Favata, Tronci 2019: 41).

Molto spesso, l'argomento relativo alle frasi topicalizzate o segmentate viene associato alla sfera del parlato e ad esso viene attribuito soprattutto un certo valore pragmatico (Berruto 2015 [1987]: 75–76). I nostri dati, però, sono scritti e in essi non è possibile verificare alcun valore pragmatico rilevabile invece attraverso l'intonazione del parlato. Pertanto, se la varietà di lingua dello studente universitario

è considerata come il riferimento dell'italiano standard (cfr. Grandi 2019: 62), viene da chiederci se non sia il caso di rivedere, almeno per questo aspetto relativo all'ordine dei costituenti, visti i nostri dati, la nozione di italiano standard.

Se Grandi (2015 [2003]: 101), inoltre, precisa che la lingua scritta è l'ultima ad accogliere i mutamenti e i dati che abbiamo fornito sono tutti scritti, è il caso di chiederci anche se non ci si trovi di fronte a un mutamento linguistico in fase di evoluzione o a "stadi tipologici intermedi" (Ferrari 2016 [2012]: 102).

Considerando che secondo Telve (2018 [2008]: 48) le dislocazioni a destra, fenomeno che non abbiamo riscontrato né nei nativi né negli apprendenti, sono tipiche soprattutto delle frasi interrogative, ci sembra che la dislocazione a sinistra sia invece caratteristica dell'incipit delle risposte. Leggendo le frasi con le dislocazioni a sinistra che abbiamo elencato sopra, si può notare che nella maggior parte dei casi ci troviamo all'incipit della risposta, fatto che ci fa capire che i nativi, nello scritto, preferiscono partire con l'elemento che si trova a destra della domanda, spostandolo a sinistra nella prima frase della risposta, dandogli quindi valore di *topic*, fenomeno che, invece, non abbiamo riscontrato negli apprendenti, neppure tra i parlanti di L1 affini all'italiano, lingue in cui le dislocazioni sono ammesse.

8. Conclusioni

Per concludere questo contributo, possiamo affermare che in contesto guidato gli apprendenti universitari con L1 isolante non presentano alcuna difficoltà nel comprendere sin da subito il carattere flessivo della lingua italiana. Inoltre con apprendenti universitari con L1 affine all'italiano, o con apprendenti universitari che nel loro repertorio linguistico hanno una lingua affine all'italiano, viene a mancare il carattere implicazionale delle sequenze evolutive: abituati a usare determinati tempi verbali nella propria lingua o in altre lingue che conoscono, tali studenti riescono ad anticipare l'emergere di tempi e di modi verbali, soprattutto nella produzione scritta, quando si ha il tempo per riflettere sulla *consecutio temporum*.

Per quanto concerne il confronto con le varietà native, invece, abbiamo potuto notare che le interlingue possono risultare anche molto diverse per questioni legate alla scelta di costrutti linguistici. Ci riferiamo, visti i dati esposti sopra, agli usi eccessivi del gerundio e delle dislocazioni a sinistra. Se si vuole fare in modo che le produzioni degli apprendenti si avvicinino il più possibile a quelle dei nativi, la soluzione è sicuramente introdurre questi due argomenti nel sillabo. Si tratta pur sempre di costrutti grammaticali molto complicati per degli apprendenti principianti, ma, considerato il nostro profilo di apprendenti, si potrebbe prevederne la trattazione almeno in un corso di livello intermedio e non necessariamente nei corsi di livello avanzato.

Bibliografia:

- Andorno C. (2009), *Grammatica e acquisizione dell'italiano L2* [in:] "Italiano LinguaDue", 1, pp. 1–15.
- Andorno C., Valentini A., Grassi R. (2017), *Verso una nuova lingua. Capire l'acquisizione di L2*, Torino: UTET.
- Bagna C. (2004), *La competenza quasi-bilingue/quasi-nativa. Le preposizioni in italiano L2*, Milano: FrancoAngeli.
- 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 G., Giacalone Ramat A. (ed.), *La temporalità nell'acquisizione di lingue seconde*, Milano: FrancoAngeli, pp. 39–50.
- Banfi E. (2001 [1993]), *L'italiano come L2* [in:] Banfi E. (ed.), *L'altra Europa linguistica. Varietà di apprendimento e interlingue nell'Europa contemporanea*, Milano: La Nuova Italia, pp. 35–102.
- Banfi E., Bernini G. (2017 [2003]), *Il verbo* [in:] Giacalone Ramat A. (ed.), *Verso l'italiano. Percorsi e strategie di acquisizione*, Roma: Carocci, pp. 70–115.
- Bernini G. (2011), *Misurare la distanza tipologica: l'apporto del World Atlas of Language Structures* [in:] Bozzone Costa R., Fumagalli L., Valentini A. (ed.), *Apprendere l'italiano da lingue lontane: prospettiva linguistica, pragmatica, educativa*, Collana CIS 8, *Atti del Convegno-Seminario Bergamo 17–19 giugno 2010*, Perugia: Guerra, pp. 21–39.
- Berretta M. (1990), *Il ruolo dell'infinito nel sistema verbale di apprendenti di italiano come L2* [in:] Bernini G., Giacalone Ramat A. (ed.), *La temporalità nell'acquisizione di lingue seconde*, Milano: FrancoAngeli, pp. 51–80.
- Berruto G. (2015 [1987]), *Sociolinguistica dell'italiano contemporaneo*, Roma: Carocci.
- Bosisio C. (2012), *Interlingua e profilo d'apprendente. Uno sguardo diacronico tra linguistica e glottodidattica*, Milano: Educatt.
- Buttini V. (2014), *La norma e l'uso nelle grammatiche di italiano per apprendenti stranieri. Il caso delle dislocazioni sintattiche e delle frasi scisse*, Perugia: Guerra–Guru.
- Carrera Díaz M. (2012), *Grammatica spagnola*, Roma-Bari: Laterza.
- Chini M. (2022 [2005]), *Che cos'è la linguistica acquisizionale*, Roma: Carocci.
- Della Putta P. (2020), *Difficoltà di adattamento al contesto comunicativo nella scrittura di studenti universitari italofofoni e non italofofoni. Il ruolo dell'esperienza varietistica nella didattica della L1 e della L2* [in:] Grassi R. (ed.), *La scrittura per l'apprendimento dell'italiano L2*, Firenze: Franco Cesati, pp. 209–224.
- Della Putta P., Visigalli M. (2010), *Come aiutare l'acquisizione della morfosintassi del sintagma nominale italiano: confronto fra tre percorsi glottodidattici rivolti a studenti anglofofoni* [in:] "Italiano LinguaDue", 2, pp. 23–52.
- Diadori P., Palermo M., Troncarelli D. (2015), *Insegnare l'italiano come seconda lingua*, Roma: Carocci.
- Duso E. M. (2002), *Narrare in italiano L2: uno studio sull'espressione delle relazioni temporali* [in:] "Linguistica e Filologia", 15, pp. 7–59.
- Favata G. (2018), *Studi acquisizionali e didattica dell'italiano L2* [in:] Ardissino E. (ed.), *Insegnare italiano nella scuola secondaria*, Milano: Mondadori, pp. 269–285.

- Favata G. (2021), *Il passato perfetto in italiano L2: analisi di testi scritti* [in:] “Studi di glottodidattica”, 6/1, pp. 47–59.
- Favata G. (2022), *Sintassi e morfologia nell’italiano L2 scritto di studenti universitari: fenomeni di interferenza* [in:] “Studi di glottodidattica”, 7/1, pp. 22–35.
- Favata G., Nitti P. (2019), *Superare BICS e CALP nell’offerta formativa linguistica universitaria in Italia* [in:] “Linguae & Rivista di lingue e culture moderne”, 2, pp. 31–51.
- Favata G., Tronci L. (2019), *Fare sociolinguistica attraverso la letteratura: una proposta didattica per studiare le varietà dell’italiano* [in:] “Italiano a scuola”, 1, pp. 25–45.
- Ferrari A. (2016 [2012]), *Tipi di frasi e ordine delle parole*, Roma: Carocci.
- Giacalone Ramat A. (1990), *Presentazione del progetto di Pavia sull’acquisizione di lingue seconde. Lo sviluppo di strutture temporali* [in:] Bernini G., Giacalone Ramat A. (ed.), *La temporalità nell’acquisizione di lingue seconde*, Milano: FrancoAngeli, pp. 13–38.
- Giacalone Ramat A. (1993), *Italiano di stranieri* [in:] Sobrero A. A. (ed.), *Introduzione all’italiano contemporaneo. La variazione e gli usi*, Roma-Bari: Laterza, pp. 341–410.
- Giacalone Ramat A. (1994), *Il ruolo della tipologia linguistica nell’acquisizione di lingue seconde* [in:] Giacalone Ramat A., Vedovelli M. (ed.), *Italiano lingua seconda / lingua straniera*, Atti del XXVI Congresso SLI, 34, Roma: Bulzoni, pp. 27–43.
- Giacalone Ramat A. (1998), *L’acquisizione di lingue seconde nei progetti promossi dall’Università di Pavia* [in:] Pavesi M., Bernini G. (ed.), *L’apprendimento linguistico all’Università: le lingue speciali*, Atti del Convegno tenutosi a Pavia il 28–29 ottobre 1996, Roma: Bulzoni, pp. 15–27.
- Giacalone Ramat A. (2017 [2003]) (ed.), *Verso l’italiano. Percorsi e strategie di acquisizione*, Roma: Carocci.
- Giacalone Ramat A. (2004 [2001]), *L’italiano appreso dagli immigrati stranieri* [in:] Vedovelli M., Massara S., Giacalone Ramat A. (ed.), *Lingue e culture in contatto. L’italiano L2 per gli arabofoni*, Milano: FrancoAngeli, pp. 67–74.
- Grandi N. (2015 [2003]), *Fondamenti di tipologia linguistica*, Roma: Carocci.
- Grandi N. (2019), *Che tipo, l’italiano neostandard!* [in:] Moretti B., Kunz A., Natale S., Krakernberger E. (ed.), *Le tendenze dell’italiano contemporaneo rivisitate*. Atti del LII Congresso Internazionale di Studi della Società di Linguistica Italiana (Berna, 6–8 settembre 2018), Milano: Officinaventuno, pp. 59–74.
- Grassi R. (2008), *Dalla Linguistica acquisizionale alla Didattica acquisizionale: una strada percorribile?* [in:] Grassi R., Bozzone Costa R., Ghezzi C. (ed.), *Dagli studi sulle sequenze di acquisizione alla classe di italiano L2*, Perugia: Guerra, pp. 9–20.
- Lo Duca M. (2009 [2003]), *Lingua italiana ed educazione linguistica. Tra teoria, ricerca e didattica*, Roma: Carocci.
- Lo Duca M. (2011 [2006]), *Sillabo di italiano L2*, Roma: Carocci.
- Lorenzetti L. (2015 [2022]), *L’italiano contemporaneo*, Roma: Carocci.
- Martari Y. (2017), *L’acquisizione dell’italiano da parte di sinofoni. Un contributo alla linguistica educativa*, Bologna: Pàtron.
- Martari Y. (2018), *Conoscenze linguistiche-tipologiche e culturali per la progettazione del percorso glottodidattico di italiano L2 di apprendenti cinesi: uno studio pilota sull’espressione dell’imperfezione* [in:] “Italiano a stranieri”, 24, pp. 9–14.

- Massariello Merzagora G. (1990), *Mezzi lessicali per l'espressione della temporalità in apprendenti sinofoni* [in:] Bernini G., Giacalone Ramat A. (ed.), *La temporalità nell'acquisizione di lingue seconde*, Milano: FrancoAngeli, pp. 103–116.
- Muñoz Licerias J. (1999), *La adquisición de las lenguas segundas y la gramática universal*, Madrid: Editorial Síntesis.
- Palermo M. (2010), *L'italiano giudicato dagli insegnanti* [in:] *Lid'O – Lingua italiana d'Oggi*, 7, pp. 241–251.
- Pallotti G. (2012 [1998]), *La seconda lingua*, Milano: Bompiani.
- Pellegrino E., Vitale M., Salvati E., Vitale G., Lipari S. (2014), *La competenza prosodica nella classe di lingua. L'italiano in contesto L2/Ls ed e-learning* [in:] De Meo A., D'Agostino M., Iannàccaro G., Spreafico L. (ed.), *Studi AItLA 1, Varietà dei contesti di apprendimento linguistico*, Milano: Officinaventuno, pp. 153–168.
- Rastelli S. (2009), *Che cos'è la didattica acquisizionale*, Roma: Carocci.
- Rastelli S. (2019), *Introduzione alla linguistica sperimentale*, Bologna: il Mulino.
- Rastelli S. (2020a), *L'italiano nel Foundation Year: proprio nella classe plurilingue la didattica migliore* [in:] Bagna C., Rastelli S. (ed.), *La didattica nel Foundation Year*, Firenze: Franco Cesati, pp. 45–58.
- Rastelli S. (2020b), *Riflettere sulla lingua serve ad impararla? Dipende da cosa si intende per 'lingua' e per 'imparare'* [in:] Rastelli S., Bagna C. (ed.), *La didattica nel Foundation Year*, Pisa: Pacini, pp. 49–72.
- Rosi F. (2009), *"Non ha saputo dove è stato": come annotare gli elementi non-target in un corpus di italiano L2?* [in:] Andorno C., Rastelli S. (ed.), *Corpora di italiano L2: tecnologie, metodi, spunti teorici*, Perugia: Guerra, pp. 71–91.
- Sabatini F. (2016), *Lezione di italiano. Grammatica, storia, buon uso*, Milano: Mondadori.
- Squartini M. (2006), *L'insegnante di fronte alle "lingue" degli allievi* [in:] Bosc F., Marello C., Mosca S. (ed.), *Saperi per insegnare, Formare insegnanti di italiano. Un'esperienza di collaborazione fra università e scuola*, Torino: Loescher, pp. 70–85.
- Telve S. (2018 [2008]), *L'italiano: frasi e testo*, Roma: Carocci.
- Vedovelli M. (2003), *Note sulla glottodidattica italiana oggi: problemi e prospettive* [in:] "Studi Italiani di Linguistica Teorica e Applicata", XXXII/2, pp. 173–197.
- Whittle A., Nuzzo E. (2015), *L'insegnamento della grammatica nella classe multilingue. Un esperimento di focus on form nella scuola primaria* [in:] *Studi AItLA 3*, Milano: Officinaventuno.