

(manoscritto poi pubblicato in F.Bosc, C. Marellò, S. Mosca (a cura di), *Saperi per insegnare. Formare insegnanti di italiano a stranieri. Un'esperienza di collaborazione fra università e scuola*, Torino, Loescher 2006).

## **Cecilia Andorno**

### **La lingua degli apprendenti dal punto di vista delle varietà di apprendimento.**

#### **L'approccio di Interlingua.**

Agli occhi di chi ascolta una persona parlare una lingua che sta imparando il fenomeno più appariscente è quello degli errori, ovvero l'uso di forme e strutture linguistiche che un parlante nativo non avrebbe usato in quel contesto e in quella situazione. L'errore si può definire quindi come lo scarto che risulta dal confronto fra una struttura prodotta da un parlante non nativo e una struttura corrispondente prodotta dai parlanti nativi.

Chi ha esperienza e pratica con gli apprendenti di lingue sa poi di solito "riconoscere" certi errori, ovvero sa che alcuni errori si manifestano con regolarità in tutti gli apprendenti, alcuni sono tipici di parlanti di certe lingue materne, alcuni scompaiono più precocemente, alcuni sono più a rischio di non scomparire, ovvero di fossilizzazione... Esistono insomma delle regolarità nel modo in cui si manifestano gli errori. Sono state proposte diverse motivazioni per queste regolarità, ad esempio ricorrendo a concetti come quello di *interferenza* o quello di *semplificazione*. Si spiega un errore attraverso l'*interferenza* o *transfer* quando si ipotizza che esso sia causato dal trasferimento nella produzione linguistica nella lingua che si sta imparando (lingua di arrivo) di una forma o struttura propria di una lingua già conosciuta (lingue di partenza). Si spiega invece un errore attraverso la *semplificazione* quando si suppone che una struttura errata prodotta da un apprendente non sia altro che una forma semplificata di una struttura esistente nella lingua di arrivo. Questi due ordini di motivazioni individuati per gli errori non sono sempre così facilmente distinguibili. Ad esempio, un osservatore che noti il fenomeno dell'omissione della copula in un gruppo di apprendenti arabofoni di italiano potrebbe riconoscere un caso di interferenza (dato che in molte varietà di arabo la copula non è usata in predicati nominali al presente); tuttavia l'omissione della copula è un fenomeno più generale, che riguarda tutti gli apprendenti di italiano a un certo livello del proprio percorso evolutivo, e, sapendo questo, sembra più opportuno considerare il fenomeno come un caso di semplificazione.



*io andato da Italia febbraio*

La ricostruzione del significato di questo enunciato non è un'operazione banale; l'enunciato potrebbe infatti esprimere almeno tre diversi significati:

- 1) “io sono arrivato in Italia a febbraio”
- 2) “io sono partito dall'Italia a febbraio”
- 3) “io partirò dall'Italia a febbraio”

Se, sulla base delle nostre conoscenze dei fatti, accertiamo che il significato che effettivamente il parlante intendeva trasmettere è quello corrispondente a 1), potremo ricostruire le seguenti coppie di forme-funzioni valide per la competenza di questo apprendente:

Forma	Funzione
<i>io</i>	= I persona, cioè “colui che parla”
<i>Italia</i>	= “Italia”
<i>da</i>	= preposizione di movimento
<i>and-</i>	= verbo di movimento, “spostarsi”
<i>-ato</i>	= suffisso temporale passato / aspettuale perfettivo <sup>3</sup>

Potremmo inoltre chiederci se le ultime due regole, ovvero la segmentazione di *andato* in una parte radicale portante il valore lessicale di *andare* e una parte flessiva corrispondente al valore temporale-aspettuale di passato-perfettivo, corrispondono effettivamente a una conoscenza posseduta dal parlante. Se ad esempio, nello stesso periodo, lo stesso parlante producesse enunciati come il seguente:

*domani non andato scuola*

“domani non vengo a scuola”

potremmo supporre che la parola *andato* sia adoperata come espressione fissa, dotata del solo valore lessicale di “verbo di movimento” e priva di valore temporale: il suffisso *-ato* non

---

<sup>3</sup> L'opposizione fra aspetto perfettivo e aspetto imperfettivo è quella che distingue ad esempio, in italiano nativo, il significato di *andavo* rispetto a quello di *sono andato*.

avrebbe cioè, in questa interlingua, un valore autonomo. Le due regole su enunciate andrebbero quindi riscritte come:

*andato* = verbo di movimento, “spostarsi”

Per ricostruire l'esatta funzione di una forma nelle produzioni di un apprendente occorre quindi basarsi sull'insieme di tutti i contesti in cui essa è usata in un dato momento dell'apprendimento. L'insieme di coppie di forme-funzioni che abbiamo appena elencato costituisce la “grammatica” della lingua dell'apprendente, ovvero la sua *varietà di apprendimento* o *Interlingua*<sup>5</sup>.

Questo tipo di descrizione, che a prima vista può apparire artificioso e complesso, permette di descrivere la competenza dell'apprendente in una prospettiva che non sempre può essere recuperata da una semplice descrizione degli errori commessi, ovvero per semplice confronto di ogni espressione con la rispettiva espressione della varietà nativa. Con un approccio “per errori” infatti non riusciamo tanto a “catturare” le conoscenze possedute dall'apprendente, quanto piuttosto quelle che non possiede. Ad esempio, per l'apprendente dell'esempio precedente, relativamente alla morfologia potremmo al più segnalare l'omissione dell'articolo e dell'ausiliare, ma non saremmo in grado di dire nulla sul modo in cui la forma *andato* viene usata né sulla funzione che essa ha nell'interlingua.

Questo non significa che gli errori non siano un elemento di valutazione importante nell'analisi del parlato degli apprendenti in prospettiva di interlingua; la prospettiva di analisi degli errori e di interlingua hanno però metodi e obiettivi diversi. In prospettiva di interlingua si tratta di descrivere le produzioni in seconda lingua non solo per le differenze dalla norma della lingua dei nativi, ma anche sulla base della loro funzione: questo metodo di analisi è legato allo specifico obiettivo di ricostruire il sistema di regole in base al quale l'apprendente struttura i propri enunciati.

Un aspetto interessante di questo tipo di approccio è che esso, applicato all'osservazione di varietà di apprendimento spontanee, ovvero in assenza di insegnamento, attraverso il semplice contatto con i parlanti nativi, ha portato consistenti prove dell'esistenza di numerosi elementi di

---

<sup>5</sup> Naturalmente, non è possibile descrivere la competenza di un apprendente sulla base di così pochi scambi di battute. L'esempio che abbiamo proposto mostra solamente come l'analista procede.

sistematicità. L'obiettivo di ricostruire la competenza del parlante di interlingua acquista infatti interesse se è possibile individuare principi e regole che si ritrovano nella competenza di apprendenti diversi ed eventualmente anche di lingue di partenza diverse o di lingue di arrivo diverse, se cioè è possibile ricostruire non il sistema di interlingua di un singolo apprendente, ma, ad esempio, principi e regole proprie propri del sistema di interlingua degli apprendenti cinesi di italiano, o, addirittura, propri dei sistemi di interlingua di tutti gli apprendenti di italiano o degli apprendenti in generale. Ora, le ricerche effettuate ormai dagli anni '70<sup>6</sup>, mostrano effettivamente che tali regolarità esistono ed è possibile delineare una grammatica delle varietà di apprendimento. Nel prossimo paragrafo illustreremo alcune proprietà individuate per le varietà di apprendimento di italiano.

## **Proprietà delle varietà di apprendimento dell'italiano.**

### **L'organizzazione dell'enunciato<sup>7</sup>.**

Le ricerche svolte in ambito europeo su diverse lingue di partenza e di arrivo<sup>8</sup> hanno individuato tre fasi fondamentali nell'evoluzione delle varietà di apprendimento, caratterizzate ciascuna da specifici principi di organizzazione sintagmatica (cioè di organizzazione delle parole nell'enunciato) e paradigmatica (cioè di organizzazione degli elementi nel sistema linguistico)<sup>9</sup>. Il passaggio dall'una all'altra fase è legato a due fondamentali "scoperte".

Nelle prime fasi dell'apprendimento, l'apprendente individua e isola nell'input fornito dai nativi alcune espressioni associate a un significato, le quali entrano a far parte del sistema linguistico di cui egli si serve per le proprie produzioni. Dal punto di vista paradigmatico queste espressioni possono avere un valore piuttosto ampio e non sono differenziate per appartenenza a categorie nozionali come quelle di nome (parola designante entità), verbo (parola designante evento o azione), aggettivo (parola designante proprietà). Ad esempio un'espressione come *cinese* può valere, nel parlato di un apprendente in questa fase, per 'in Cina', 'la Cina', 'i cinesi', 'quando ero

---

<sup>6</sup> Le prime ricerche in ambito europeo che si muovono in questa prospettiva sono quelle del progetto ZISA (Klein / Dittmar 1979)

<sup>7</sup> Per questo paragrafo si fa riferimento al contributo di Andorno (in stampa). Sull'ordine degli elementi nella frase si veda, in prospettiva tipologica, il par.2.3. del contributo di Squartini in questo volume.

<sup>8</sup> Cfr. per informazioni su questi progetti Perdue (1993) e, per l'italiano, Giacalone Ramat (a cura di, in stampa).

<sup>9</sup> Relazioni di tipo sintagmatico legano le parole di una frase: di questo tipo sono le relazioni soggetto-predicato; accordo fra nome e aggettivo, ecc.; relazioni di tipo paradigmatico legano le parole "nella mente", cioè nel sistema linguistico: di questo tipo sono le relazioni di opposizione, sinonimia, derivazione, ecc.

in Cina'; *andato* può valere per designare un qualsiasi evento o azione che includa il movimento, per fissare la conclusione di un evento, per designare un viaggio. La sequenza seguente, pronunciata da un bambino cinese in Italia:

Nativo:            e conosci delle parole del dialetto cinese, lo usi?

Non nativo:    cinese, sì parlo. andato, no parlo

può quindi valere come: 'quando ero in Cina, conoscevo / usavo parole dei dialetti cinesi; adesso che sono qui / adesso che quel periodo è finito, non conosco / non uso più quelle parole'.

Come anche questo esempio mostra, oltre a elementi lessicali "pieni", cioè dotati di contenuto lessicale autonomo, le interlingue iniziali dispongono anche di *elementi funzionali*, come marche di negazione (ad esempio *no, niente, basta*) e di asserzione (*sì*), connettori come *poi, e, anche*, forme per designare le persone (*io, tu, lui, lei*).

Per la disposizione degli elementi nell'enunciato, cioè dal punto di vista sintagmatico, le varietà iniziali non seguono criteri sintattici ma piuttosto pragmatici, legati cioè al valore informativo degli elementi: gli enunciati prodotti possono essere dotati di un solo elemento, quello indispensabile a trasmettere l'informazione mancante (il *focus* dell'enunciato), oppure di più elementi, di cui quello maggiormente informativo, il *focus*, è posto al fondo e/o porta l'accento dominante dell'enunciato. In posizione iniziale tendono invece a disporsi, quando sono espressi, gli elementi di *setting* (che forniscono le coordinate spazio-temporali per le quali vale l'enunciato) e il *topic*, l'argomento intorno al quale verte l'affermazione che viene fatta. Nel caso dell'enunciato precedente:

cinese,	sì parlo.	andato,	no parlo
<i>setting</i>	<i>focus</i>	<i>setting</i>	<i>focus</i>

Le varietà di apprendimento così descritte portano il nome di *varietà prebasiche*.

E' evidente che la comprensione di queste prime produzioni richiede da parte dell'interlocutore un'ampia conoscenza del contesto in cui esse vengono pronunciate. Per capire l'esatto valore della sequenza citata è necessario ad esempio conoscere la domanda che è stata posta e avere alcune informazioni sul vissuto dell'apprendente (il fatto che abbia abitato in Cina, che ora sia in Italia). La forte dipendenza dal contesto è una delle caratteristiche di queste varietà iniziali; ciò non toglie che gli apprendenti possano essere in grado di costruire enunciati anche piuttosto

complessi. Traiamo dalla Banca Dati di Pavia il seguente enunciato, pronunciato da Markos, un apprendente eritreo di madrelingua tigrina a circa un mese dall'arrivo in Italia<sup>10</sup>:

```
\MK\ la + *geography - geography* eh ++ venti anni quindici_anni fa - la *geo*/  
la *geographic map* - eh + Kasala Eritrea +  
adesso - la + *geography* - adesso Kasala non Sudan + non Eritrea
```

Markos sta spiegando la situazione politico-geografica del suo paese, Kasala. L'enunciato significa pressappoco: "Per quanto riguarda la situazione geografica, venti quindici anni fa sulla carta geografica Kasala era in Eritrea; adesso non è in Sudan e non è in Eritrea".

Un momento evolutivo fondamentale che porta al passaggio alle varietà successive è legato, a livello paradigmatico, alla differenziazione delle parole dell'interlingua in classi semantiche, in particolare alla distinzione fra elementi nominali e elementi verbali.

Quando comincia a differenziarsi una classe di parole di tipo verbale, l'organizzazione sintagmatica dell'enunciato non è più dipendente esclusivamente da principi di tipo pragmatico, ma anche da principi di tipo semantico legati alla struttura attanziale del verbo, ovvero all'insieme di ruoli semantici (agente, paziente, destinatario, ecc.) che un certo verbo attribuisce ai partecipanti all'azione<sup>11</sup>. La posizione dei costituenti nell'enunciato in questa fase non segnala più solo il loro valore informativo (costituenti focali, topicali e di setting), ma anche il loro ruolo semantico rispetto all'azione designata dal verbo: il costituente con il maggior grado di controllo sull'azione occupa normalmente la posizione preverbale, ponendosi cioè come topic, mentre gli altri attanti del verbo si collocano di seguito al verbo; inoltre, un costituente che ne modifica semanticamente un altro si colloca normalmente dopo di esso (ad esempio, il genitivo e l'aggettivo si pongono dopo il nome).

In questa fase l'incremento del lessico riguarda sia gli elementi lessicali sia gli elementi funzionali (aumentano e si diversificano i pronomi, i possessivi, le preposizioni, le congiunzioni, gli avverbi): in particolare, le preposizioni vengono sfruttate per segnalare il ruolo semantico che i

---

<sup>10</sup> La Banca Dati di Pavia dispone attualmente delle trascrizioni di conversazioni-interviste fra italiani nativi e venti apprendenti di italiano di otto diverse lingue di partenza. Per informazioni sui contenuti di questa Banca Dati cfr. <http://www.unipv.it/wwwling>.

<sup>11</sup> Il ruolo semantico di un costituente, cioè la sua funzione semantica rispetto al verbo, non va confuso con il suo ruolo sintattico. Ad esempio, nelle due frasi *Io gradisco la frutta* e *a me piace la frutta*, i costituenti *io* e *a me* svolgono, dal punto di vista sintattico, due ruoli diversi (rispettivamente, soggetto e complemento indiretto), ma il ruolo semantico è sempre lo stesso, ed è quello di esperiente. Viceversa, il soggetto *io*, nelle due frasi *io mangio la frutta* e *io ascolto la musica*, ha, rispettivamente, il ruolo semantico di agente e di esperiente.

costituenti rivestono rispetto al verbo, secondo un sistema di forme - funzioni che non sempre rispecchia quello della varietà di arrivo ma che è dotato di una sua sistematicità<sup>12</sup>.

Il nuovo sistema di organizzazione a base verbale, unito all'ampliamento del lessico, consente all'apprendente una maggior autonomia nella produzione e una minor dipendenza dal contesto per l'interpretazione. Gli enunciati risultano composti da frasi prevalentemente "ben formate", ovvero corrispondenti alla varietà nativa di italiano, dal punto di vista della sintassi, anche se diversi aspetti morfologici della flessione sono per lo più assenti.

Le varietà di apprendimento così caratterizzate portano il nome di *varietà basiche*.

Vediamo un esempio di enunciati prodotti a questo livello di sviluppo dall'apprendente Markos, di cui abbiamo già parlato, a circa due mesi dall'arrivo in Italia. Markos descrive qui una sua giornata tipica:

\MK\ io studiare + primo io studio + ogni giorno +  
 dopo studio + eh - io apro la - televisione - e guar/ guardo la musica  
 dopo + andare + latta/ lattèria e siete caffè + basta

Come l'esempio mostra, le frasi sono organizzate intorno al verbo, del quale però è ancora assente la morfologia: le forme del presente e dell'infinito alternano senza che a questa alternanza corrisponda un valore funzionale preciso. I verbi cioè portano il loro valore lessicale, ma, indipendentemente dalla forma selezionata, sono privi di valore modale - temporale - aspettuale.

Il successivo importante passo evolutivo nelle varietà di apprendimento riguarda la "scoperta" delle categorie flessive. Gli apprendenti di italiano in questa fase cominciano a sfruttare le possibilità flessive dell'italiano, sia per la morfologia legata - cioè la morfologia portata dalle desinenze delle classi di parole variabili -, sia per la morfologia libera - gli articoli, gli ausiliari. Lo sviluppo avviene su più fronti: nuove forme entrano nell'interlingua; una volta entrate nell'interlingua, le forme espandono e stabilizzano le loro funzioni; le coppie di forme-funzione si conformano progressivamente all'uso proprio della varietà nativa. Di alcuni processi di sviluppo si è in grado oggi di tracciare un quadro piuttosto preciso, che descriveremo nei paragrafi successivi.

La tabella seguente riassume le tappe e i momenti evolutivi che abbiamo descritto finora:

	<b>Varietà prebasica</b>	<b>Varietà basica</b>	<b>Varietà postbasica</b>
Principi organizzativi dell'enunciato	pragmatici	pragmatici semantici	pragmatici semantici sintattici

<sup>12</sup> Ad esempio, *a* tende ad essere usato per il complemento oggetto, *per* per i complementi di termine, di vantaggio; *in* per il complemento di luogo...

Principi organizzativi del lessico	-	classi di parole	classi di parole morfologia
------------------------------------	---	------------------	-----------------------------

### La morfologia: il sistema verbale<sup>13</sup>.

Il sistema verbale italiano ha una morfologia piuttosto elaborata: attraverso la flessione e/o l'ausiliare ogni forma verbale esprime infatti contemporaneamente un valore di tempo, di modo, di aspetto e di persona. A fronte dell'alto grado di complessità funzionale, il sistema verbale è però, rispetto ad esempio al sistema nominale, piuttosto regolare e trasparente, cioè l'identificazione delle regole di formazione delle singole forme è relativamente semplice.

#### Forme semplici.

<i>parl -</i>		<i>- o</i>
<i>parl -</i>	<i>av</i>	<i>- amo</i>
<i>parl -</i>	<i>ass</i>	<i>- ero</i>
<i>parl -</i>	<i>are</i>	
radice: valore lessicale	suffisso di modo-tempo-aspetto	suffisso di persona

#### Forme composte.

	<i>ho</i>		<i>parlato</i>
<i>avev -</i>		<i>- amo</i>	<i>parlato</i>
<i>avr -</i>		<i>- ebbe</i>	<i>parlato</i>
<i>aver</i>			<i>parlato</i>
ausiliare: modo-tempo-aspetto		ausiliare: persona	participio: valore lessicale

Complicazioni nell'elaborazione delle forme sono dovute ai casi di irregolarità del paradigma (*perdere - perso* vs. *credere - creduto*), ai fenomeni di alternanza di forme radicali (*tolgo - togliamo; tengo - teniamo*), di suppletivismo (*vado - andiamo*), oltre alla presenza di tre classi flessive che appannano la regolarità fra forme e funzioni (*lui parla* ma *lui scrive; parla!* ma *scrivi!*).

Fin dall'inizio i verbi usati nelle varietà di apprendimento sono dotati anche dell'elemento flessivo: non compaiono mai, cioè, verbi privi di desinenza<sup>14</sup>: le forme che si trovano sono, di solito, forme costituite dalla radice più una vocale (*parla, parli, parlo*) -, forme in *-re* (*andare, dire*), forme in *-to* (*venuto, finito*)<sup>15</sup>. Tuttavia nelle varietà iniziali queste forme non sono portatrici

<sup>13</sup> Per questo paragrafo si fa riferimento al contributo di Banfi / Bernini (in stampa). Sulla morfologia verbale si veda, in prospettiva tipologica, il par.2.2. del contributo di Squartini in questo volume.

<sup>14</sup> Possono in realtà comparire in apprendenti che neutralizzano le vocali terminali producendo un suono indistinto finale.

<sup>15</sup> E' facile riconoscere in queste forme il presente, l'infinito e il participio. Queste forme sono le prime a comparire probabilmente per la loro frequenza nell'input.

di valore distintivo di tipo morfologico, ma portano il solo valore lessicale del verbo, come nell'esempio riportato sopra di Markos.

Si può parlare di inizio dello sviluppo del sistema flessivo quando si individua, per almeno un verbo, un'alternanza d'uso di almeno due forme con diverso valore funzionale. Di solito si stabilizza per prima un'opposizione fra la forma tematica e quella terminante in *-to*, ad esempio: *parla* (o *parli*) vs. *parlato*. Questa opposizione ha un valore temporale-aspettuale: la forma in *-to* marca l'aspetto perfettivo, ovvero indica un'azione conclusa, terminata nel momento preso in considerazione. Normalmente questa forma si riferisce quindi agli eventi passati, ma non è necessariamente così. L'esempio seguente, tratto da un'intervista a una apprendente marocchina, dodicenne, Rariba, a sette settimane dall'arrivo in Italia, può illustrare più precisamente il valore aspettuale perfettivo:

RA: la prima c'è piove..  
IT: lui cosa fa? il bambino  
RA: andare. entrare a casa. c'è piove, poi non fa questa  
IT: non usa l'ombrello  
RA: sì, ombrello. e quanto andato a casa, dopo entra casa poi lascia questo de..  
eh fuori.

Rariba descrive una sequenza di vignette che ha di fronte: la sequenza mostra una prima vignetta in cui il bambino cammina per strada e una seconda in cui è in casa (cioè è *arrivato* a casa). In questo contesto, l'azione marcata dalla forma in *-to* (*andato a casa*) non è "passata" rispetto alle altre (*andare*, *entrare*) che sono "presenti", ma piuttosto è un'azione presentata come "conclusa" nel momento considerato, ovvero nel momento della seconda vignetta, in cui si svolge l'azione di entrare in casa (*entra casa*). L'uso consapevole di una forma in *-to* per trasmettere questo significato di conclusione è suggerito dalla presenza, nello stesso contesto, della forma *andare*, che indica la stessa azione in corso di svolgimento (la prima vignetta).

Nell'evoluzione successiva del sistema verbale anche la forma in *-re*, che in una prima fase alterna con la forma tematica senza distinguersene funzionalmente, si stabilizza per segnalare azioni che si intendono compiere (quindi eventualmente azioni future), abitudini, doveri, possibilità, azioni incerte o la cui realizzazione è legata a qualche condizione. Ciò che accomuna questi usi è la non completa fattualità, cioè la non effettiva collocazione dell'azione in questione in un preciso punto temporale. Si dice perciò che le azioni marcate dall'infinito sono caratterizzate da una modalità non-fattuale.

Allo specializzarsi e stabilizzarsi dell'uso delle forme iniziali (forme tematiche, forme in *-to*, forme in *-re*) si accompagna, di solito dopo un certo intervallo di tempo, l'ingresso di nuove forme.

I principali fenomeni evolutivi riguardano l'ingresso delle forme verbali non tematiche, ovvero la copula e gli ausiliari, e quello dell'imperfetto, con valore temporale-aspettuale di passato imperfettivo e modale<sup>16</sup>. Più tardi è invece l'ingresso del futuro, sia con uso temporale che modale, della perifrasi progressiva *stare + gerundio*, e ancor più quello del condizionale, del congiuntivo imperfetto e presente, del gerundio e del passato remoto, che in varietà settentrionali entra nel sistema di interlingua solo se l'apprendente è sottoposto a insegnamento esplicito o a particolari input scritti.

La tabella seguente illustra in forma schematica le prime tappe di sviluppo del sistema verbale nell'interlingua, indicando per ogni forma (in tondo) le relative funzioni d'uso (in corsivo). Ogni colonna individua una tappa del percorso di acquisizione, segnata dall'ingresso di una nuova forma o di una nuova spartizione d'uso delle forme sulle funzioni.

FORME TEMATICHE				
I	II	III	IV	V
forme base (f. in -re, f. tematica, forma in -to) <i>solo valore lessicale</i>	forme base (f. in -re, f. tematica) <i>non perfettivo</i>	infinito <i>non attuale</i>	infinito <i>non attuale</i>	infinito <i>non attuale</i>
				<b>futuro</b> <i>futuro</i>
		presente <i>non perfettivo</i> <i>attuale</i>	presente <i>presente</i>	presente <i>presente</i>
			imperfetto <i>imperfettivo passato</i>	imperfetto <i>imperfettivo passato</i>
	participio <i>perfettivo</i>	participio <i>perfettivo</i>	participio <i>perfettivo</i>	participio <i>perfettivo</i>
FORME ATEMATICHE				
--	--	copula	copula	copula
--	--	--	ausiliari	ausiliari

La tabella presenta alcune semplificazioni. Innanzitutto, anche se spesso i due processi procedono parallelamente secondo le tappe suggerite, lo sviluppo delle forme atematiche non è vincolato a quello delle forme tematiche: ad esempio, può accadere che queste ultime si sviluppino ampiamente mentre il sistema degli ausiliari resta scarsamente utilizzato. In secondo luogo, la tabella non illustra la progressione di apprendimento del paradigma di persona, che avviene parallelamente a quello temporale ma con ritardo: la corretta selezione del tempo si stabilizza cioè prima che non la corretta selezione delle relative forme personali. Questo ci porta a sottolineare un

<sup>16</sup> L'imperfetto con valore modale sostituisce, anche nell'italiano dei nativi, molti usi del condizionale e del congiuntivo, in realizzazioni di tipo colloquiale ma non sempre sentite come incolte: *volevo due etti di prosciutto, se lo sapevo non venivo*.

aspetto fondamentale del processo evolutivo: esso non avviene, come la tabella potrebbe suggerire, per paradigmi, ma piuttosto per singole forme: l'"acquisizione dell'imperfetto" non riguarda cioè tutte le forme del paradigma dell'imperfetto contemporaneamente, ma singole sottosezioni di esso.

Ancora, bisogna distinguere fra la comparsa delle prime forme di un paradigma, la sua completa e sistematica acquisizione e il suo uso stabile in tutti i contesti richiesti. E, infine, occorre considerare che la comparsa di un tempo verbale non interessa necessariamente tutti i verbi usati, ma può riguardare solo alcuni di essi: ad esempio, per restare ancora al caso dell'imperfetto, esso fa inizialmente la sua comparsa con le forme del verbo essere *ero, era*, ma l'estensione alle forme di altri verbi è molto più tarda. Nell'estensione di una categoria flessiva a verbi diversi giocano un ruolo importante le caratteristiche semantiche inerenti del verbo stesso: l'imperfetto si trova inizialmente con verbi di tipo stativo o continuativo, cioè verbi che designano azioni dotate di estensione temporale, come appunto *essere* e successivamente *volere, avere*, e solo molto più tardi compare con verbi di tipo puntuale o risultativo, come, ad esempio, *cadere o dire*. Questo perché il tipo di azione descritto da questi verbi mal si combina con la sfumatura aspettuale di imperfettività.

Un altro fattore "perturbante", che sfrangia ulteriormente il quadro descritto sopra, è la regolarità o irregolarità del paradigma: i verbi regolari sono più facilmente flessi e correttamente usati dei verbi altamente irregolari o con forme suppletive, perché, la difficoltà di ricondurre forme diverse allo stesso paradigma, può far persistere a lungo usi scorretti: è il caso del verbo *andare* (cfr. *vado* vs. *andato*). La difficoltà di usare forme irregolari, cioè di ricondurle a un paradigma unico "riconoscendole" come forme diverse di un unico lessema è un segnale dell'attività di ricostruzione di regole che opera nell'apprendente, così come lo sono i fenomeni di regolarizzazione analogica di forme.

Infine, è esperienza comune che non tutti gli apprendenti sviluppino pienamente il sistema verbale dell'italiano: l'arresto ad un sistema sistema dotato delle sole forme di presente, participio, imperfetto e infinito, con uso più o meno sistematico di copula e ausiliari, è un fenomeno piuttosto frequente specialmente negli apprendenti che non sono stimolati da un input ricco, frequente e vario. Questo fenomeno è detto fossilizzazione e le sue cause e i suoi sintomi non sono ancora stati chiariti.

## La morfologia: il sintagma nominale<sup>17</sup>.

Il sistema di flessione per genere e numero è in italiano altamente pervasivo, nel senso che riguarda ogni componente del sintagma nominale, ovvero tutte le forme appartenenti alle classi del nome, dell'aggettivo, dell'articolo, oltre che, in parte, le forme del pronome e del verbo (per i participi). Questa flessione presenta difficoltà legate alla sua scarsa salienza fonica (il valore di genere e numero è affidato a elementi liberi di esiguo corpo fonico come gli articoli e le desinenze nominali e aggettivali, di norma costituite di una sola vocale), alla scarsa trasparenza, cioè alla presenza di desinenze di uguale forma e diverso valore (ad esempio: *il cane* - maschile singolare, e *le bambine* - femminile plurale) e, viceversa, di desinenze di uguale valore ma diversa forma (ad esempio: *le bambine* - femminile plurale, e *le tigri* - femminile plurale). A causa di questa variabilità, l'unico modo per un apprendente di poter stabilire con certezza il genere e il numero di una forma che sente per la prima volta è la presenza dell'articolo.

Inoltre, a differenza del sistema di flessione del verbo, al quale è possibile associare una variazione di significato rilevante, il sistema di flessione del sintagma nominale, almeno per quanto riguarda la flessione di genere, è in buona parte un fatto puramente formale, a cui non corrisponde una variazione di significato: i casi come *il bambino / la bambina* (e quelli delle altre opposizioni di genere come *-e / -essa; -tore / -trice; -e,-o / -ina...*), in cui al cambiamento di desinenza corrisponde un mutamento del sesso del referente indicato dal nome, sono una minoranza rispetto ai numerosi casi in cui la desinenza di per sé non è funzionale a differenziare il sesso dei referenti, come i casi in cui tale opposizione è espressa da lessemi diversi (come *il padre / la madre, il fratello / la sorella*), i casi in cui a un'opposizione di sesso non corrisponde un'opposizione di nome maschile / femminile (come *la giraffa, il rinoceronte...*), i casi in cui l'opposizione maschile / femminile è visibile solo dall'articolo (come *il nipote / la nipote...*), senza contare tutti i nomi per i quali, avendo un referente inanimato, l'appartenenza al genere maschile o femminile non può rimandare ad alcuna distinzione di sesso. La categorizzazione maschile / femminile può essere tuttavia ad altri ordini di motivazioni: alcune sono di tipo semantico, come il fatto che i nomi di frutti, ad esempio, sono tendenzialmente femminili, mentre i relativi alberi sono maschili (*la mela / il melo*); altre sono di tipo formale, come la tendenza dei nomi in *-o* ad essere maschili o dei nomi in *-a*, oppure in *-zione* o terminanti con vocale accentata ad essere femminili.

In conclusione, l'apprendente di italiano si trova a dover fronteggiare un sistema di elementi scarsamente percepibili, ma molto frequenti, dei quali non è semplice individuare la motivazione

---

<sup>17</sup> Per questo paragrafo si fa riferimento a Chini (in stampa). Sulla morfologia nominale si veda, in prospettiva tipologica, il par.2.2. del contributo di Squartini in questo volume.

funzionale e le regolarità. Di fronte a questo compito, come nel caso del sistema verbale, l'apprendente procede per gradi.

Come per i verbi, possiamo parlare inizialmente di una forma base anche per i nomi e per gli aggettivi: l'apprendente esprime attraverso queste forme il puro valore lessicale e le desinenze usate non esprimono valori di genere e numero (anche in questo caso, come per i verbi, è raro che ci siano forme prive di desinenza: ciò che manca è un valore funzionale, non la desinenza di per sé). In questa fase iniziale sono assenti anche gli articoli, oppure sono inanalizzati (possono cioè essere interpretati come parte del nome. Questo spiega la presenza di forme come *questa la casa*, in cui probabilmente *la-casa* è considerato un unico lessema nominale).

In fasi successive comincia ad essere riconosciuta e usata l'opposizione di genere e numero. La prima regola a svilupparsi per l'assegnazione di genere ai nomi è quella di tipo formale che assegna i nomi in *-a* al femminile e i nomi in *-o* al maschile, mentre il genere dei nomi appartenenti ad altre classi flessive è appreso più tardi. Per quanto riguarda l'accordo degli elementi del sintagma nominale con il nome, sembra avere un certo peso la distanza dal nome: sono accordati correttamente prima gli articoli (*una bambina*), quindi gli aggettivi in funzione di attributo (*una bella bambina*) e infine gli aggettivi in funzione di predicato (*la tua bambina è piccola*) e con i participi (*la tua bambina è tornata*). Anche per gli aggettivi, come per i nomi, si apprende prima a flettere le forme in *-o / -a* (*piccolo, simpatico*) che quelle in *-e* (*felice, importante*).

Una certa importanza hanno, infine, fattori semantici, per cui i nomi che hanno un genere reale e gli elementi ad essi riferiti sono flessi correttamente più precocemente, e ha una certa importanza, come del resto anche nei parlanti nativi, il fenomeno dell'accordo a senso (per cui si attribuisce il genere e numero reale indipendentemente dal genere e numero formale, anche con modifiche della desinenza: *i genti sono cattivi con me*).

### **Approccio di interlingua e didattica.**

Come si può facilmente immaginare, l'ipotesi di interlingua è un'ipotesi interessante per le teorie generali del linguaggio, perché apre una finestra su processi di elaborazione del linguaggio che paiono universali. Quale utilità può avere invece questo approccio per la didattica delle lingue seconde?

Da un certo punto di vista, può sembrare che, dati i suoi compiti, per l'insegnante sia soprattutto importante saper vedere ciò che l'apprendente non conosce, ovvero i suoi errori, e che quindi l'approccio proprio dell'analisi degli errori sia più utile. Tuttavia l'ipotesi di interlingua si concilia bene con diverse prospettive glottodidattiche. Si parla spesso, non solo nella didattica delle lingue, dell'importanza di tarare l'insegnamento non sulla base delle conoscenze da far acquisire

dall'allievo, ma a partire dalle conoscenze possedute: le informazioni fornite dalle ricerche sullo sviluppo delle interlingue, in questo senso, possono consentire all'insegnante di sapere su quali conoscenze dell'allievo può, di volta in volta, appoggiare le nuove. Inoltre la prospettiva di interlingua diventa fondamentale per la diagnosi del punto in cui si trova l'apprendente, le conoscenze che possiede e quelle che gli mancano: in proposte glottodidattiche che prevedono un sillabo a spirale, secondo il quale il processo di apprendimento è graduale non solo per una sorta di "inerzia" del meccanismo di apprendimento, ma anche per una questione di prerequisiti necessari - ovvero, si apprende solo ciò che si è pronti ad apprendere.

Questo non significa che l'insegnamento debba adeguarsi all'apprendimento, limitandosi a verificare il percorrimto di tappe già previste. L'insegnamento deve anzi "spingere" l'apprendimento di volta in volta nella direzione più efficace e, in questo senso, i risultati degli studi di interlingua possono indicare una strada: la direzione più efficace in cui esercitare una forza (didattica) per ottenere uno spostamento nella direzione voluta (l'apprendimento) dipende infatti anche dalla direzione delle altre forze in gioco (l'acquisizione spontanea).

Al momento non abbiamo sequenze di apprendimento complete, da poter trasmettere agli insegnanti come un sillabo preconfezionato, quindi non è ancora possibile una spendibilità immediata dei risultati delle ricerche sull'interlingua, quale può esserci per l'approccio contrastivo. Non mancano tuttavia spunti di riflessione sulle modalità di organizzazione dell'interlingua, modalità che possono essere potenziate o modificate a ogni determinato livello. Di seguito diamo alcuni esempi.

Il passaggio dal livello prebasico al livello basico avviene con la "scoperta" delle categorie grammaticali fondamentali del lessico e inaugura l'organizzazione dell'enunciato secondo le categorie del verbo e dei suoi attanti: per gli apprendenti iniziali può essere quindi utile esercitare l'ampliamento del lessico, curando la classificazione in categorie nozionali fondamentali come 'nome', 'verbo' e 'aggettivo'; esercitare l'acquisizione dei primi elementi funzionali liberi come pronomi e avverbi temporali e spaziali, dell'avverbio assertivo e negativo; esercitare al riconoscimento e alla costruzione di "frasi" a configurazione attanziale corretta, curando la posizione dei costituenti e l'uso delle preposizioni fondamentali (es. *a* come oggetto indiretto, preposizioni di luogo) e ignorando invece la presenza / assenza di elementi morfologici liberi e legati.

Il passaggio dal livello basico a quello postbasico avviene con la "scoperta" delle categorie flessive: per gli apprendenti alle soglie di questo livello può quindi essere utile esercitare il riconoscimento della struttura di parola in radice e desinenza; esercitare la conoscenza di categorie

nozionali flessive come quelle di tempo e persona, genere e numero; guidare al riconoscimento delle parole funzionali (articoli, pronomi, ausiliari, copula).

L'evoluzione del sistema postbasico segue tappe che richiedono lo sviluppo congiunto di forme e funzioni: può quindi essere utile favorire lo sviluppo del sistema verbale attraverso contesti e casi paradigmatici, in cui emerga chiaramente la funzione delle forme usate (ad es. opposizione passato - presente - futuro; I - II - III persona; la flessione di genere a partire nei nomi animati e inanimati).

L'interesse attuale della linguistica acquisizionale per la didattica però non è tanto - non ancora e non solo - nella possibilità di fornire un sillabo più o meno dettagliato di argomenti, ma piuttosto nella riflessione generale sui principi secondo cui un sillabo viene organizzato. Come in molti fenomeni complessi, così per i fenomeni di apprendimento non si possono individuare "leggi" deterministiche, ma meccanismi ricorrenti e reciprocamente influenzantisi, che occorre riconoscere per poter intervenire in modo adeguato.

L'apprendimento mostra di essere l'evoluzione sistematica di un sistema strutturato, non per somma di conoscenze che si aggiungono progressivamente al già noto: l'acquisizione di ogni elemento deve trovare posto nel sistema così come è strutturato in quel momento, altrimenti probabilmente non verrà acquisito; ora, il "sistema" posseduto di volta in volta dall'apprendente non è quello della lingua di arrivo, nemmeno in forma ridotta, ma il sistema di interlingua (le forme che l'apprendente conosce e usa, anche se superficialmente simili a forme della lingua nativa, possono non avere lo stesso ruolo e la stessa funzione, dato che sono collocate in un sistema diverso). Dal punto di vista del sistema nativo, può seguire percorsi tortuosi, risultando in una competenza incompleta o frammentaria, ma essa può avere una organizzazione propria e coerente nel sistema di interlingua: abbiamo visto che si apprendono, nel senso che si iniziano ad usare e ancor più nel senso che se ne stabilizza l'uso corretto, singole forme o sistemi parziali, non interi paradigmi; si apprendono paradigmi singoli e non serie di paradigmi (cioè non le tre coniugazioni contemporaneamente, non le due classi di flessione dei nomi e degli aggettivi contemporaneamente). Infine, la linguistica acquisizionale fornisce una chiave interpretativa degli errori non solo per ciò che l'apprendente sa, ma anche per ciò che cosa sa e, quindi, per ciò che può imparare. Ogni insegnante con una certa pratica sa riconoscere agevolmente gli errori tipici di un apprendente, ma occorre un certo occhio "linguistico", di tipo acquisizionale, per capire come è fatta e quindi eventualmente che cosa non va in una varietà di apprendimento nel suo complesso. Vediamo qui di seguito due casi di apprendenti marocchine molto diverse fra loro alle prese con un compito simile, quello di descrivere delle vignette. La prima, arrivata in Italia da circa un mese,

precocemente scolarizzata, mostra di avere sviluppato un sistema "basico", cioè a base verbale, nonostante fortissime lacune lessicali:

IT- guardi questa storia per piacere poi me la racconti.. cosa succede in questa storia?

RA- questo.. questo bambino, questo tutti bambini, no andare, poi fa così a questo bambini..

IT- vuole rubarlo. e allora lui cosa fa?

RA- ...

IT- questo qui vuole rubare questa cosa..

RA- sì. questa poi questo. poi quando non è trovato.. eh quanto è trovato fatto così, fare questo, poi.. eh, detto questo

Viceversa la seconda, in Italia da più di tre anni, presenta una varietà postbasica molto fluente, ma a forte rischio di fossilizzazione per il sistema ausiliare (si noti quanto è sviluppato il sistema verbale tematico a confronto con la fragilità del sistema atematico):

ZH- dunque, questo ragazzo va a scuola, e la professoressa aveva dato i compiti da fare, e lui andato sulla cattedra e scrive, e sta scrivendo. poi ha aperto la finestra, con freddo, e la carta volata, il foglio. poi dopo è andato su una macchina. lui è salito col/ sulla macchina, presa. dopo di nuovo è andata, scivolato con freddo. andato dentro eh sotto, vicino muro. quello muro c'è una pecora indietro, e l'ha mangiata. e allora lui è venuto dalla professoressa e lei detto dov'è compiti?

Ovviamente, anche di fronte alla presenza di uno stesso errore (ad esempio, gli errori nell'uso delle forme verbali) anche il lavoro didattico con queste due apprendenti dovrà essere conseguentemente diverso.

Proposte di costruzioni didattiche che partono dall'interlingua sono attualmente in corso<sup>18</sup>, ma un risultato pratico che ci sembra già perseguibile in forma relativamente rapida a partire dall'approccio di interlingua è l'elaborazione di materiali per l'indagine del livello di apprendimento a cui è giunto l'apprendente. Un lavoro di questo tipo può basarsi sui risultati acquisiti già oggi dalla linguistica acquisizionale, anche se non è necessario né auspicabile che un insegnante ripercorra interamente il lavoro del ricercatore, approntando e analizzando a questo scopo interi corpora di produzione spontanea dei propri allievi: si può pensare invece in questo senso a un lavoro congiunto insegnante - ricercatore. Un esperimento positivo in questo senso è stato effettuato all'interno del corso di formazione *Insegnamento dell'italiano nella scuola dell'obbligo*, in cui, nel laboratorio di

---

<sup>18</sup> Cfr. i contributi di Lo Duca (in stampa) e Vedovelli / Villarini (in stampa).

*Analisi degli errori, approccio di Interlingua*, le insegnanti hanno analizzato le abilità linguistiche dei propri studenti stranieri in una prova di tipo comunicativo (cfr. appendice), procedendo progressivamente da un approccio per errori a un approccio acquisizionale e testuale; insieme al formatrice, le partecipanti hanno cercato di identificare e quantificare in maniera non impressionistica i fenomeni linguistici che, nel parlato degli apprendenti, danno luogo a giudizi di maggiore o minore competenza linguistica. In particolare l'attenzione si è concentrata sulle forme usate del sistema verbale e sul sistema di subordinazione, confrontando gruppi di apprendenti diversi (per età, madrelingua) oppure confrontando i risultati dei bambini italofofoni e quelli degli stranieri, o la produzione scritta e quella orale.

Il laboratorio, le cui modalità di svolgimento sono riportate in appendice e i cui risultati si possono vedere nelle relazioni individuali dei diversi partecipanti, è stato un utile punto di partenza per avviare con gli insegnanti una riflessione sulla nozione di errore e sull'opportunità di valutare la capacità linguistica a partire da compiti discorsivi strutturati e non su produzioni di singole frasi isolate; ha mostrato quindi una possibile direzione di lavoro, che insegnanti e ricercatori motivati possono intraprendere insieme.

In conclusione, le riflessioni di Anna Giacalone Ramat (Giacalone Ramat, 1993)<sup>19</sup>: «L'effetto di maggior portata che ci si può attendere dalla conoscenza delle ricerche sull'acquisizione è un cambiamento dell'atteggiamento degli insegnanti, un ripensamento del modo in cui essi sono abituati a considerare le produzioni dei loro allievi» valgono ancora oggi, non perché la ricerca non sia più andata avanti da quando queste affermazioni furono fatte, ma perché non lo è stata ancora abbastanza finora la divulgazione dei risultati ottenuti e la costituzione, a partire da questi, di gruppi di lavoro comuni ricercatori-insegnanti per avviare un discorso didattico.

L'esperienza del laboratorio e il corso hanno voluto essere un contributo in questa direzione.

## **Appendice.**

### **Il laboratorio *Analisi degli errori in chiave di Interlingua*.**

Il laboratorio, cui hanno partecipato le docenti Carola Garosci, Paola Panico, Rosa Rigato, Rosa Storchi e, in veste di conduttrice, Cecilia Andorno, ha analizzato testi in italiano L2 prodotti da alcuni studenti stranieri delle scuole elementari e medie di Torino muovendosi in prospettiva di Interlingua. L'attenzione è stata rivolta all'analisi dell'uso delle forme del sistema verbale e della subordinazione. Questa scelta ha avuto due motivazioni: la prima è l'ampiezza e la complessità di articolazione che la flessione verbale ha nel sistema morfologico italiano, e, di conseguenza,

---

<sup>19</sup>.

l'importanza che questo argomento riveste nel curriculum di insegnamento dell'italiano come lingua straniera; la seconda è la disponibilità nel campo della ricerca sull'acquisizione di italiano come L2 di analisi relative a questo argomento, caratteristica che ha permesso di lavorare con punti di riferimento prefissati sia dal punto di vista metodologico che di dati di confronto.

La diversità del campione raccolto dal gruppo di lavoro - apprendenti giovani, con esperienze di apprendimento guidato nella scuola italiana - rispetto ai campioni delle ricerche citate - apprendenti adulti per lo più totalmente spontanei - ha costituito invece un elemento di novità.

L'analisi iniziale si è basata su un approccio di "analisi degli errori", ovvero è partita dal confronto fra le forme prodotte dall'apprendente e quelle della lingua modello, l'italiano dei nativi. Non ci si è limitati però ad osservare gli elementi del testo dal punto di vista delle forme, ma si è anche cercato di ricostruirne la funzione nel testo.

Per studiare l'effettivo uso delle forme del sistema verbale nei testi, i soggetti testati sono stati sottoposti a una prova di tipo comunicativo: la descrizione / narrazione di una sequenza di vignette. Il compito è stato svolto in forma scritta, sullo stesso foglio che conteneva la consegna del compito e le vignette, che erano quindi disponibili al soggetto durante tutto lo svolgimento della prova. In alcune indagini, il compito è stato proposto anche in forma orale, oppure è stato riproposto più di una volta (cfr. relazioni specifiche delle diverse insegnanti).

Il lavoro del gruppo è proceduto attraverso due fasi.

In una prima fase, dopo aver ottenuto un primo campione di dati, questi sono stati analizzati e discussi comunitariamente, per fissare i criteri di etichettatura delle forme dei testi. Si è deciso innanzitutto di tenere separata l'analisi delle forme verbali nelle frasi indipendenti da quelle delle frasi dipendenti; le singole forme verbali delle frasi dipendenti sono state poi confrontate con le forme appropriate della lingua modello e valutate come 'appropriate' (+ nelle tabelle) o non appropriate: queste ultime hanno ricevuto una doppia descrizione, che ha tenuto conto sia di quale forma era stata effettivamente usata (etichettata come 'sovraestesa', cioè usata al posto di altra forma (++) nelle tabelle) sia di quale forma appropriata non era stata usata (etichettata come 'assente' (-nelle tabelle)). In questo modo, la descrizione finale del testo nelle tabelle comprendeva un quadro non solo degli errori, ma anche delle direzioni tendenziali dell'errore (ad esempio, non solo "forme dell'infinito usate in modo scorretto", ma piuttosto "forme dell'infinito sovraestese su forme del presente"). E' stata poi censita separatamente la presenza di frasi dipendenti di diverso tipo e l'appropriatezza delle forme verbali presenti nelle frasi dipendenti, secondo gli stessi parametri sopra descritti per le frasi indipendenti. In nessun caso si è tenuto conto degli errori puramente ortografici o degli errori nella flessione personale.

In un secondo momento, ciascun partecipante al gruppo ha raccolto individualmente propri dati con l'obiettivo di confrontare gruppi di soggetti in base a variabili diverse e osservare eventuali differenze sistematiche (al variare dell'età, della permanenza in Italia, della scolarizzazione, della madrelingua, della modalità comunicativa scritta e orale).

Nel corso degli incontri dedicati alla discussione di casi particolari, dubbi e problematici, è emersa chiaramente la necessità di adottare una prospettiva di analisi più ampia, che non tenesse conto delle forme isolate ma del testo nel suo complesso. In particolare è emerso come scelte diverse sul modo di affrontare il compito proposto influissero sulla scelta delle forme verbali e, quindi, sulla valutazione della loro appropriatezza: una sequenza di vignette può essere descritta 'vignetta per vignetta', con un continuo riferimento indicale alle vignette ("qui il bambino va al Luna Park...", "questo bambino va al Luna Park"), addirittura perdendo da una vignetta all'altra il riferimento ai personaggi (ad esempio, il bambino può restare sempre "un bambino", generico, mai identificato con lo stesso delle vignette precedenti), oppure le vignette possono essere cucite in una narrazione, a cui possono eventualmente essere aggiunte premesse ("era una bella giornata"), motivazioni, interpretazioni ("il bambino era contento, perché aveva vinto un pesce"). Inoltre, la storia può essere narrata - o descritta - con le forme del presente ("un bambino va al Luna Park") o del passato ("un bambino è andato al Luna Park"), fino a tramutare la storia in una sorta di favola, narrata con tutti gli stilemi del caso (il titolo, l'introduzione "c'era una volta", l'uso del passato remoto).

Tutti questi aspetti sono risultati fondamentali non solo per la valutazione globale della competenza dell'apprendente (valutazione della competenza comunicativa), ma anche per giudicare dell'appropriatezza delle singole forme verbali.

Considerazioni analoghe sulla limitatezza descrittiva della semplice categoria di "errore" sono emerse nell'analisi delle subordinate: forme di dipendenza più o meno articolate possono produrre tipi di errore in cui non incorrono gli apprendenti che usano strutture sintattiche più semplici. In questo senso, la sola segnalazione di assenza di errore non rende conto della capacità di articolazione sintattica e testuale.

Il lavoro sul campo ha quindi mostrato come l'analisi dell'errore, seppure momento importante della valutazione "oggettiva" della lingua di un apprendente, non è attuabile se non all'interno della valutazione della competenza comunicativa e testuale complessiva. Altre considerazioni emerse hanno riguardato poi le diverse possibili modalità di esecuzione del compito, in parte legate alla natura del compito proposto, in parte a modalità didattiche specifiche cui gli alunni possono essere abituati, e l'influenza che tali fattori hanno nel risultato della prova stessa: in questo senso ci si può chiedere quali prove siano più efficaci per valutare la competenza di un parlante straniero.

Tenendo conto di queste considerazioni e sulla base di questa prospettiva comune, le partecipanti al gruppo hanno infine steso una relazione sui propri dati, precisando le modalità di lavoro cui si sono attenute, presentando i risultati e commentandoli, osservando infine eventuali tendenze omogenee e correlazioni fra la competenza linguistica e le variabili da ciascuna prese in considerazione.

### **Bibliografia**

ANDORNO, C., in stampa, *Sintassi di frase*, in Giacalone Ramat, A. (a cura di).

BANFI, E. / BERNINI, G., in stampa, *Il verbo*, in Giacalone Ramat, A. (a cura di).

CHINI, M., in stampa, *Morfologia del nome*, in Giacalone Ramat, A. (a cura di).

GIACALONE RAMAT, A., (a cura di), in stampa, *Verso l'italiano. Percorsi e strategie di acquisizione*. Roma, Carocci.

GIACALONE RAMAT, A., 1993, *Italiano di stranieri*, in Sobrero, A. (a cura di), *Introduzione all'italiano contemporaneo*, vol. II: *La variazione e gli usi*. Bari, Laterza.

KLEIN, W. / DITTMAR, N., 1979, *Developing Grammars: the Acquisition of German Syntax by Foreign Workers*. Berlin, Springer.

Eliminato: Berlin.

PERDUE, C., 1993, *Adult language acquisition: Crosslinguistic perspectives*. Vol.I: *Field methods*; vol.II: *The results*. Cambridge, Cambridge University Press

SELINKER, L., 1972, *Interlanguage*. «International Review of Applied Linguistics» X/3: 209-231.