

## LE RICADUTE DIDATTICHE DELLE RICERCHE SULL'INTERLINGUA

di  
Gabriele Pallotti<sup>1</sup>

### 1. Introduzione

Il presente intervento riguarda l'applicazione del concetto di interlingua alla didattica e riprende la linea di lavoro aperta da Bernini non solo con il lavoro sul lessico presentato in questa sede, ma anche con il Progetto Pavia, coordinato da Giacalone Ramat, che da venti anni sta compiendo interessanti ricerche sull'interlingua, cioè sui sistemi linguistici che sviluppano gli apprendenti di una L2.

I lavori condotti dal gruppo di Pavia hanno fornito numerosi dati su come si sviluppa l'interlingua, soprattutto di apprendenti spontanei, perciò oggi abbiamo una specie di tracciato naturale che un essere umano fa, indipendentemente dall'età e dalla L1, per avvicinarsi sempre di più all'italiano. Questi studi sono molto conosciuti, qui si fa riferimento soltanto al lavoro più recente curato da Giacalone Ramat (2003), *Verso l'italiano*, che raccoglie una serie di ricerche sull'italiano L2.

In questo contributo ci si propone di mediare fra le ricerche sull'interlingua e la pratica didattica. La didattica e la valutazione hanno due obiettivi principali: la competenza comunicativa e la competenza linguistica in senso stretto, cioè la fonetica, il lessico, la morfologia, la sintassi; in questo lavoro ci si occuperà specificamente della competenza linguistica, ma non certo perché la competenza comunicativa non sia rilevante, a questo proposito basti pensare all'importanza del *Quadro comune europeo di riferimento* (Consiglio d'Europa 2002), che presenta un insieme di descrittori relativi alla competenza comunicativa. Questa relazione verterà pertanto sulla descrizione della competenza linguistica e quindi su descrittori del tipo «Sa usare gli articoli determinativi e indeterminativi, sa coniugare i verbi al presente indicativo, sa coniugare i verbi al passato prossimo ecc.», che ovviamente non si trovano nel documento del Consiglio d'Europa, in quanto esso riguarda esclusivamente la competenza comunicativa.

### 2. Le sequenze di apprendimento per l'italiano L2

Se in base a quanto è stato detto il punto di partenza è ad esempio un descrittore come «Sa usare gli articoli», è importante domandarsi quando l'apprendente è in grado di farlo e come si sviluppa tale capacità. Come è ovvio, gli articoli non si imparano tutti in una volta. Infatti, lo sviluppo delle varie strutture di una lingua, nel caso specifico dell'italiano, avviene secondo fasi che sono state studiate e che sono riassunte molto sinteticamente qui di seguito.

<b>Temporalità</b>	forma basica > 'passato prossimo' > imperfetto > futuro
<b>Accordo</b>	articoli > aggettivo attributivo > aggettivo predicativo > participio passato
<b>Negazione</b>	no > non > niente/nessuno > neanche/mica

Tabella 1. Alcune sequenze di apprendimento per l'italiano L2

<sup>1</sup> Il presente saggio consiste in una trascrizione non riveduta dall'autore dell'intervento presentato al convegno ILSA del 2004.

Per quanto riguarda la temporalità, per esempio, inizialmente si ha una forma basica che non prevede la flessione del verbo, successivamente compare il passato prossimo – all’inizio è un participio passato, una forma strettamente legata al tema verbale, per esempio «mangiato», «guardato» –, che non viene acquisito presto, soprattutto nella sua interezza. Più tardi compare l’imperfetto, che esprime l’aspetto durativo del verbo.

Questa sequenza di apprendimento è stata proposta in seguito all’osservazione di decine e decine di apprendenti italiano L2, i quali sono passati tutti attraverso questi stadi. Si sottolinea che le ricerche hanno preso in considerazione sia bambini che adulti anche con una LM tipologicamente molto distante dall’italiano. Si può pertanto parlare di una sequenza di apprendimento universale e si può affermare che ogni individuo dotato di capacità normali imparerà l’italiano secondo questa sequenza. Tuttavia, non è così chiaro quando queste strutture della lingua vengano acquisite perfettamente. Infatti, per l’apprendente, un fatto è scoprire l’esistenza di una struttura, un altro scoprire come tale struttura funziona e un altro ancora fare tentativi per usarla. Fra la scoperta, i primi esperimenti di produzione e l’uso sistematico formalmente corretto passano numerosi anni.

Pertanto, nella configurazione dell’interlingua quando un apprendente è giunto al terzo gradino di questa ipotetica scala riguardante la temporalità, cioè all’imperfetto, non si intende che il passato prossimo venga usato regolarmente in modo corretto, ci si riferisce al fatto che egli ha già lavorato un po’ sui participi passati quando compare l’imperfetto. Di conseguenza è assolutamente normale che un apprendente giunto a questo stadio di acquisizione dica «Ieri io mangia riso», «Ieri io ho mangiato riso»; «mangia» e «mangiato» coesistono nello stesso sistema interlinguistico. Allo stesso modo possono coesistere «Quando ero in Cina studiavo l’inglese» e «Quando ero in Cina studio l’inglese». L’interlingua è caratterizzata dunque da una forte variabilità sincronica: le sequenze di apprendimento riguardano l’*emergenza* delle forme, non il loro uso sistematico e corretto.

Per fare qualche altro esempio relativo ad aspetti morfologici, esaminiamo l’accordo fra l’articolo e il nome (cfr. tabella 2). Non tutti gli articoli compaiono nello stesso tempo: abbiamo inizialmente gli articoli determinativi «il» e «la», «il» per i nomi di genere maschile, «la» per i nomi di genere femminile, anche se quest’ultimo può essere sovraesteso. È infatti più frequente «la bambino» piuttosto che «il bambina», pertanto l’articolo determinativo femminile viene esteso al maschile, mentre non succede il contrario. Per quanto riguarda sempre gli articoli determinativi è importante sottolineare che alcuni compaiono in contesti fonologici particolari, mentre altri, come «lo» e «gli», «lo studente», «lo scolaro», si presentano molto più tardi e per molto tempo perdura l’uso di «il studente», «il scolaro». Gli articoli indeterminativi compaiono dopo i determinativi, ma tutto sommato abbastanza presto e abbastanza presto sono accordati in modo corretto con il nome. Anche l’accordo dell’aggettivo qualificativo con il nome è abbastanza precoce, per esempio, «casa piccola», «libri grandi» ecc., mentre l’accordo dell’aggettivo predicativo compare più tardi. Prima si ha «casa piccola» e solo successivamente «la casa è piccola». Infine, abbiamo l’accordo del participio passato con il soggetto, che viene acquisito ancora più tardi. Inizialmente si hanno forme come «i bambini sono tornato», «io sono caduto» (chi parla è una donna) ecc. e solo successivamente «la ragazza è arrivata», «gli amici sono partiti». Si segnala che il mancato accordo del participio passato con il soggetto è un errore molto frequente anche in apprendenti di livello avanzato.

<b>Forma basica</b>	un libro, tanti libro, la bambino
<b>articoli</b>	la bambina, il bambino; una donna, un uomo; la cinema, la problema
<b>aggettivo attributivo</b>	la bambina piccola, tanti amici italiani
<b>aggettivo predicativo; participio passato</b>	la bambina è piccola, i miei amici sono italiani; la ragazza è arrivata, gli amici sono partiti

Tabella 2. Genere e accordo.

La sequenza di apprendimento presentata è stata dimostrata, come è stato precedentemente ricordato, indipendentemente dalle caratteristiche specifiche degli apprendenti e dalla loro L1 e si configura come una sequenza di difficoltà. All'inizio ci sono le forme che gli apprendenti imparano molto presto in modo autonomo perché molto facili e alla fine ci sono le forme che sono acquisite successivamente, dopo le altre, che sono più complesse e che non tutti imparano.

Un'altra sequenza riguarda la negazione. L'avverbio di negazione «no» è una forma disponibile fin dall'inizio e il «non» compare abbastanza presto, la sintassi della negazione in italiano non è così complessa come per altre lingue. Se da principio abbiamo l'avverbio di negazione «no» davanti a una frase, per esempio, «Io no bambini a casa», abbastanza presto avremo «Io non ho bambini a casa». Più tardi compaiono alcuni indefiniti come «niente» e «nessuno» e successivamente dei rafforzativi come «neanche» e «mica». Queste ultime forme vengono apprese quando le precedenti sono già state inserite nel sistema interlinguistico.

A questo punto è importante chiedersi perché certe forme siano apprese prima di altre. Una spiegazione potrebbe essere di tipo funzionalistico: le strutture si imparano prima sono tendenzialmente più funzionali. Per «funzionale» si intende più frequente, più utile da un punto di vista comunicativo, più facile da un punto di vista cognitivo, cioè, per esempio, con una relazione molto trasparente tra una forma e una funzione.

Alcune strutture dell'italiano non è chiaro a cosa servono e quando si usano, e sono perciò apprese più tardi, altre; invece, la cui funzione è chiara, sono imparate prima. Per esempio, l'avverbio di negazione «no» ha una funzione chiarissima ed è estremamente utile, «neanche», invece, presenta numerose difficoltà. Per esempio, è difficile cogliere la differenza fra «Io non ho un libro» e «Io non ho neanche un libro», si tratta infatti di una differenza di significato molto sottile rispetto a quella esistente fra l'avverbio di affermazione «sì» e l'avverbio di negazione «no». Inoltre, «neanche» non è frequentemente nell'input. Pertanto, per tutti questi motivi «neanche» potrebbe essere una struttura che è appresa più tardi.

Quanto è stato detto per l'avverbio di negazione «no» vale per numerose altre strutture, come, per esempio, il participio passato, che ha un altissimo valore funzionale in quanto marca la differenza fondamentale fra presente e passato. Inoltre, si tratta di una forma abbastanza trasparente: l'utilizzo di «-to» per la forma del passato è una regola abbastanza semplice, utile e trasparente. Al contrario il congiuntivo ha buone motivazioni per essere imparato tardi. Esso non compare infatti molto di frequente nell'input, sebbene più di quanto si è soliti pensare, e ha una funzionalità non immediatamente chiara.

### 3. La teoria della processabilità

Le spiegazioni finora presentate per giustificare le sequenze di acquisizione dell'italiano L2 sono tutte legittime e importanti, tuttavia si vorrebbe qui proporre un altro tipo di spiegazione che è quello della «gerarchia di processabilità». Si tratta di una teoria proposta da Pinemann (1988) che cerca di spiegare le sequenze evolutive dell'interlingua sulla base di una serie di abilità procedurali (cfr. **tabella 3**) che sono gradualmente acquisite e messe in atto una dopo l'altra dall'apprendente di una L2.

Memoria lessicale	<i>lemma access</i>	parole, formule
Procedura categoriale	<i>category procedure</i>	modifiche "locali" di unità lessicali
Procedura sintagmatica	<i>phrasal procedure</i>	accordo nei sintagmi
Procedura frasale	<i>S-procedure</i>	accordo tra sintagmi
Procedura della proposizione subordinata	<i>sub clause procedure</i>	frasi subordinate

Tabella 3. La gerarchia della processabilità.

La teoria della processabilità prevede che per produrre determinate strutture linguistiche siano necessarie certe procedure di elaborazione cognitiva dipendenti l'una d'altra. Tali procedure si presentano infatti in ordine gerarchico *implicazionale*, cioè la procedura di un livello più basso è un prerequisito necessario per il funzionamento della procedura del livello successivo; inoltre non è possibile attivare una procedura, ad esempio di livello quattro, prima che siano diventate operative tutte quelle precedenti.

Il **primo livello** della scala acquisizionale (*lemma access*) consiste in una pura memoria lessicale, prevede l'identificazione dei lemmi. A questo gradino l'apprendente ricorda parole, frasi fatte del tipo «Come ti chiami?», «Come si chiama?». Queste espressioni sono imparate come parole uniche e in questa fase non è presente alcuna procedura specifica della lingua, agisce solamente la pura e semplice memoria.

Procedura	Strutture	Esempi
<i>Category procedure</i>	Numero e genere su nome e aggettivo Tempo/aspetto su verbo	<i>libri, sedie, rossi, piccole</i> <i>andato, andavo, andando</i>
<i>Phrasal procedure</i>	Accordo nel sintagma nominale Accordo nel sintagma verbale	<i>libri grandi, questi libri</i> <i>sono andato, sto andando, devo andare</i>
<i>S-procedure</i>	Accordo soggetto-sintagma verbale	<i>maria va, noi andiamo</i> <i>i libri sono grandi</i>
<i>Sub clause procedure</i>	Congiuntivo	<i>penso che vada, spero che arrivi</i>

Tabella 4. Sequenza prevista per l'italiano L2.

Il **secondo livello** della scala (*category procedure*) prevede l'applicazione di procedure specificamente linguistiche: si assegna alle voci lessicali una categoria grammaticale e si producono le marche morfologiche. La procedura categoriale implica una modifica locale delle parole, cioè una modifica della parola stessa, per esempio, quando «libro» al plurale diventa «libri», quando «sedia» al plurale diventa «sedie». È stato precedentemente detto che «andato» compare prima di «andavo», ma la teoria della processabilità non è in grado di spiegare questa sequenza di acquisizione, in quanto dal punto di vista della elaborabilità cognitiva le due forme non richiedono procedure diverse. Pertanto, la spiegazione di tale sequenza, passato prossimo > imperfetto, è da ricercare nella funzionalità delle due forme.

Il **terzo livello** (*phrasal procedure*) prevede l'attivazione della procedura sintagmatica, cioè la modificabilità degli elementi all'interno del sintagma, cioè c'è scambio di informazione tra la testa del sintagma e gli altri costituenti all'interno del sintagma, per esempio, «La casa grande», «I bambini buoni», ma anche «sono andato», «devo andare». Dopo che l'apprendente è in grado di flettere i singoli elementi, vi è dunque la capacità di costruire sintagmi nominali e sintagmi verbali accordando il nome con l'aggettivo, il soggetto con il verbo.

Al **quarto livello** (*S-procedure*) vi è lo scambio di informazioni tra i diversi costituenti della frase, sono assegnate le funzioni ai sintagmi che vengono poi assemblati in frasi, l'ordine delle parole rispecchia le norme della L2. Mentre nel sintagma nominale «La cucina piccola» l'accordo avviene all'interno del sintagma stesso, nella frase «La cucina è piccola» ci sono due sintagmi, uno nominale e uno verbale, e l'accordo li attraversa. Si veda anche «I ragazzi sono tornati» in cui l'accordo con il soggetto plurale maschile, «i ragazzi», e il verbo, «sono tornati» attraversa il confine fra il sintagma nominale e il sintagma verbale.

Infine, al **quinto livello** (*sub clause procedure*), abbiamo procedure specializzate per la produzione di frasi subordinate. Per l'italiano, pensando al congiuntivo, il modo tipico della subordinazione, avremo, per esempio, «Penso che Mario non vada al lavoro», «Spero che Anna arrivi in tempo» ecc. In altre parole l'apprendente applica una procedura che gli consente di distinguere le frasi principali da quelle subordinate e di costruire in modo diverso il verbo della frase principale da quello della subordinata.

La teoria della processabilità con le sequenze che propone è oggetto di ricerche da oltre venti anni, soprattutto in relazione alla lingua tedesca e inglese. Attualmente è in corso di applicazione allo svedese, cinese, arabo, giapponese e anche all'italiano. Questa teoria tenta di spiegare le sequenze evolutive dell'interlingua sulla base di una gerarchia universale di procedure. Pertanto, data la natura universale delle procedure e l'intento di avere uno scopo universale, la teoria della processabilità può essere applicata in sostanza a tutte le lingue e apprendenti linguistici sia in contesto guidato sia in contesto spontaneo, eccetto forse poche lingue. Per quanto riguarda il nostro paese, nei lavori in corso di svolgimento presso l'Università di Sassari si sta cercando appunto di applicare la teoria della processabilità all'italiano per verificarne la validità<sup>2</sup> e per descrivere in modo sistematico e quantitativo le interlingue degli apprendenti.

#### **4. L'applicazione della ricerca alla didattica**

In relazioni all'applicazione delle ricerche sull'interlingua e della teoria della processabilità alla didattica, si intendono in questa sede affrontare due aspetti: il primo riguarda la valutazione, il secondo l'insegnamento linguistico.

##### **4.1. La valutazione**

Le forme tradizionali per la verifica delle competenze linguistiche sono gli esercizi del tipo: «Volgi le seguenti frasi dal presente al passato», «Scrivi i verbi tra parentesi nella forma appropriata: «Ieri noi (dormire) molto», «Scrivi cosa hai fatto domenica» ecc., ma è importante chiedersi quali problemi comporti una valutazione basata su questo genere di prove. Si tratta di esercizi a carattere metalinguistico, orientati prevalentemente sulla forma, che richiedono che l'apprendente richiami alla memoria i corsi fatti, gli specchietti grammaticali visti, le coniugazioni imparate a memoria per poi produrre, con la calma che una prova scritta consente, molto probabilmente numerose frasi corrette. Tuttavia, l'impressione di molti insegnanti è che gli studenti, se da un lato sono capaci di svolgere in modo adeguato gli esercizi, dall'altro, quando si tratta di parlare e/o scrivere spontaneamente, commettono molti errori. Questo ovviamente dipende dal fatto che gli apprendenti, quando fanno gli esercizi sono concentrati su un unico aspetto della lingua, la forma appunto, mentre in altre situazioni di comunicazione devono tenere sotto controllo più aspetti, il significato, per esempio, e non hanno inoltre il tempo che hanno quando svolgono una prova scritta.

Attraverso lo scritto è possibile valutare non tanto la conoscenza implicita, profonda, procedurale dell'apprendente, quanto piuttosto la sua conoscenza esplicita, dichiarativa, transitoria, che in genere dura lo spazio di una settimana, se non solo quello del giorno della verifica. Queste conoscenze, infatti, scompaiono rapidamente.

La valutazione tradizionale presenta inoltre altri problemi, uno dei quali riguarda il fatto che si valuta avendo come punto di riferimento il modello della nostra lingua e ci limitiamo a dire quanto un apprendente si discosti da questo modello attraverso affermazioni del tipo: «Non usa le preposizioni in modo corretto», «Commette errori nel coniugare i verbi» ecc. Tutte considerazioni negative rispetto a quanto l'apprendente avrebbe dovuto apprendere e non ha appreso, che non tengono conto del concetto di interlingua come sistema autonomo con le sue regole e con la sua sistematicità. Nella valutazione tradizionale non a caso ci si limita a contare gli errori.

Il fatto di contare gli errori è una questione importante poiché chi si occupa di interlingua è consapevole dell'esistenza di percorsi a U, cioè un apprendente dall'uso corretto di una forma come «preso», passa a utilizzare «presato» e solo dopo qualche tempo torna a usare la forma corretta del

---

<sup>2</sup> I dati della ricerca (trascrizioni, tabelle per analisi, materiali per l'elicitazione) si possono trovare sul sito [www.gabrielepallotti.it](http://www.gabrielepallotti.it).

participio passato di «prendere». Nella fase iniziale «preso» era probabilmente una forma fissa, imparata a memoria, mentre «presato» dimostra invece la consapevolezza di una regola che viene sovraestesa. È probabile che l'apprendente abbia acquisito «preso» come forma base del verbo «\*presare», che al passato fa appunto «preso». Ora, basandosi sulla rappresentazione dell'apprendente del lessema «prendere», cioè «\*presare», si hanno delle informazioni importanti relative alla sua grammatica, che contempla una regola per formare il passato, una regola produttiva, che rappresenta un passo in avanti rispetto alla forma iniziale, per quanto corretta. Successivamente egli imparerà che «prendere» è un verbo con un paradigma irregolare che alcune volte esce in «prend-» e altre volte esce in «pres-» a seconda del tempo e poi che «preso» è un'eccezione. Concludendo, il percorso seguito dall'apprendente è il seguente: si passa da una prima fase di apprendimento mnemonico di una forma, a una seconda fase di verifica delle ipotesi su quella forma, a una terza fase in cui vi è la regolarizzazione della forma (cfr. figura 1).

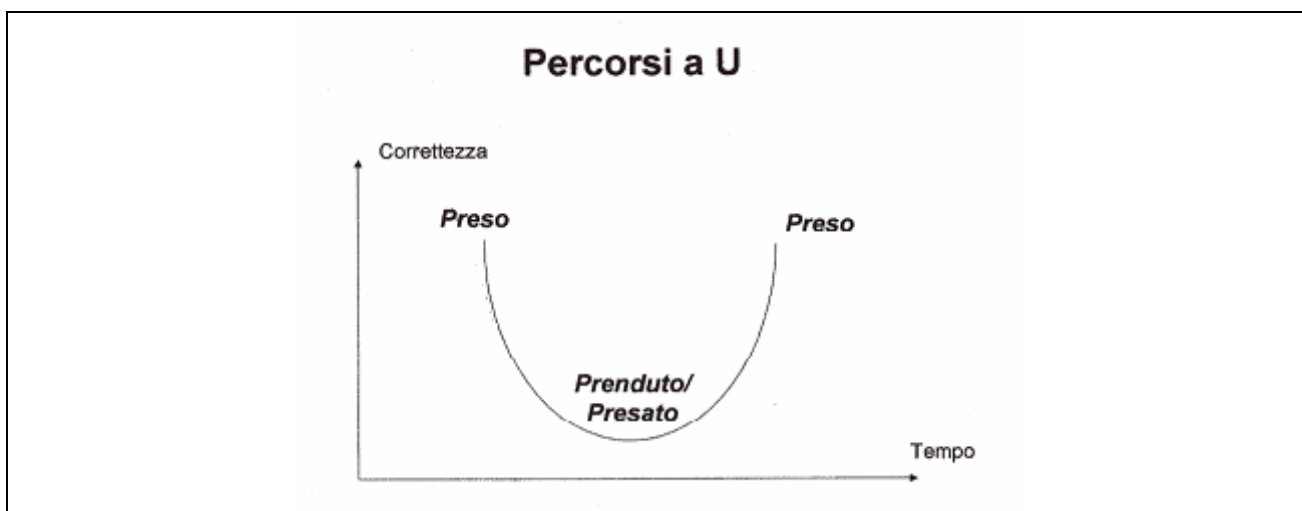


Figura 1. Percorsi a U.

In base all'approccio alternativo che qui si propone per la valutazione, sensibile ai dati che provengono dagli studi sull'interlingua, è preferibile usare prove comunicative, orientate al significato (conoscenza procedurale, automatica, in situazione) e orientate alle strutture dell'interlingua, in cui la misurazione è rapportata al concetto di sviluppo e di evoluzione del sistema. Si tratta pertanto di prove che non impongono all'apprendente di concentrarsi esclusivamente sulla forma e che permettono di osservare le competenze dello studente quando sta facendo altro: per esempio, descrivere un'immagine, raccontare la trama di un film ecc.

Attraverso queste prove si cerca di valutare le conoscenze automatiche, procedurali dell'apprendente misurandone i progressi in base al sistema interlinguistico e rapportandoli allo sviluppo del sistema stesso, senza chiedersi se egli sbaglia o meno. È importante piuttosto domandarsi se il sistema si stia sviluppando e se ci siano nuove ipotesi sul funzionamento della lingua oggetto di studio.

Se analizziamo la presenza della categoria del numero secondo un approccio tradizionale i dati della **tabella 5** possiamo affermare che la prova non è accettabile in quanto l'apprendente ha commesso un numero elevato di errori, cinque su otto. Invece è importante valutare qualitativamente ogni errore in termini di sviluppo interlinguistico. Nel caso specifico gli errori rivelano che è presente una regola generalizzata in base a cui l'apprendente usa tutte le volte il morfema *-i* quando compare il plurale, indipendentemente dal fatto che la parola termini in *-a*, in *-o* oppure in *-e*, per esempio, «due forchetti», «due libri», «due sergenti»; tuttavia, dato il fatto che le regole dell'interlingua non sono categoriche, vi sono delle eccezioni, dei tentativi di consapevolezza in base a cui l'apprendente ipotizza che i plurali non siano tutti in *-i* e che vi siano plurali in *-e*, quando la forma base è in *-a*, per esempio, «due

probleme». Se ci si limitasse a contare gli errori, si metterebbe in un solo fascio fenomeni che appartengono ad ambiti diversi.

Inoltre, quanto alla pluralità di «due amico» si può affermare che essa è presente, sebbene in assenza di marca morfologica, attraverso il ricorso a strategie lessicali, in base a cui il numero è segnato attraverso quantificatori o numerali che rendono la desinenza del plurale sul nome funzionalmente ridondante. Si tratta quindi di una strategia di semplificazione, si potrebbe definire un errore di inerzia da parte dell'apprendente. Per quanto concerne il caso di «due computri», non si tratta di una forma sbagliata di numero, poiché l'apprendente probabilmente non sa ancora che le parole di origine straniera rimangono invariate al plurale, la forma è da considerarsi quindi una conferma creativa della presenza di questa categoria.

Singolare	Plurale	Corretto/scorretto
una forchetta	due forchetti <sub>i</sub>	x
un libro	due libri	✓
un ragazzo	due ragazzi	✓
un sergente	due sergenti	✓
una sedia	due sedi <sub>i</sub>	x
un amico	due amico <sub>o</sub>	x
un computer	due computri <sub>i</sub>	x
un problema	due probleme <sub>e</sub>	x

Tabella 5. Volgi dal singolare al plurale. *Approccio tradizionale e analisi quantitativa dell'errore.*

In altre parole, contare gli errori come si fa nell'approccio tradizionale alla valutazione e dire che l'apprendente sbaglia cinque plurali su otto, non ci dà alcuna informazione su come egli stia procedendo nell'apprendimento. Gli errori non sono infatti tutti uguali. Per prima cosa essi possono riguardare diversi livelli linguistici (fonologico, lessicale, grammaticale), inoltre una forma che complessivamente appare sbagliata può presentare alcuni aspetti specifici corretti, si osservi, per esempio la frase «Anche negozi tutti hanno parlato tedesco» per dire, «Nei negozi tutti parlavano tedesco»: la scelta dell'aspetto verbale (passato prossimo al posto dell'imperfetto) è sbagliata, ma la costruzione «Tutti hanno parlato» è in sé grammaticalmente corretta. Infine, alcuni "errori" segnalano che l'apprendente sta formulando ipotesi interessanti, e magari evolutivamente efficaci, sulla L2. Per esempio, se un apprendente dice «Lui era sempre mangiare a classe», per «Lui mangiava sempre in classe», sebbene commetta un errore, segnala il tentativo di trovare un modo per esprimere l'aspetto durativo nel passato, attraverso la costruzione perifrastica «essere a...». In tal modo si scopre una regola della sua interlingua, che comunque è un'evoluzione rispetto a forme come «Lui sempre mangiare a classe», in cui non vi è alcun tentativo di flettere il verbo per tempo, aspetto e persona.

Se si considerano le frasi della **tabella 6**, ci si rende conto che fra i primi due errori, «Io arriva ieri» e «Io arrivato», e quelli contenuti nelle quattro frasi successive vi è una notevole differenza: nel caso dei primi due siamo in uno stadio di molto iniziale dell'interlingua, mentre negli altri il sistema interlinguistico è molto più sviluppato, sebbene debba essere messa a punto una regola più complessa.

Frase	Risultato	Analisi
<i>Io arriva ieri</i>	errore	Forma basica: manca <i>category procedure</i> e ogni forma di flessione
<i>Io arrivato</i>	errore	C'è <i>category procedure</i> : prima forma di flessione
<i>Io ho arrivato</i>	errore	C'è <i>phrase procedure</i> : costruzione del sintagma verbale; errore lessicale: scelta errata ausiliare
<i>Noi siamo arrivato</i>	errore	C'è <i>phrase procedure</i> : costruzione del sintagma verbale; errore grammaticale: mancato accordo soggetto-sintagma verbale

<i>Noi abbiamo arrivati</i>	errore	C'è <i>S-procedure</i> : accordo soggetto-sintagma verbale; errore lessicale: scelta errata dell'ausiliare
<i>Noi siamo arrivati</i>	corretto	C'è <i>S-procedure</i> : accordo soggetto-sintagma verbale; inoltre, scelta corretta dell'ausiliare

Tabella 6. Gli errori non sono tutti uguali: il passato prossimo.

Concludendo, una valutazione basata sui processi di sviluppo dell'interlingua è utile per descrivere più accuratamente lo sviluppo linguistico degli apprendenti, per svolgere interventi più mirati di attenzione alla forma (per esempio, spiegazioni, esercitazioni, correzioni) e per costruire un sillabo psicologicamente plausibile dal punto di vista dell'apprendente.

#### 4.2. L'applicazione della ricerca alla didattica

Se si parte dal presupposto che l'insegnamento di una L2 serve a qualcosa, cioè se si condivide l'idea che l'istruzione ha il più delle volte effetti positivi che generalmente duraturi nel tempo, che l'istruzione esplicita produce effetti più significativi dell'istruzione implicita e che attrarre l'attenzione sulle singole forme linguistiche in isolamento o all'interno di scambi comunicativi produce effetti equivalenti, il quesito che sorge riguarda come la ricerca sull'interlingua possa aiutare la didattica delle lingue.

Esistono vari tipi di sillabo (cfr. tabella 6), cioè modi diversi di programmare la didattica. I sillabi procedurali e, nozionali- funzionali sono maggiormente improntati alla competenza comunicativa. Si tratta infatti dello sviluppo della competenza dell'apprendente relativamente a determinate funzioni linguistiche, per esempio, presentarsi, chiedere informazioni ecc. e a nozioni familiari quali la casa, la famiglia ecc., per passare poi a nozioni più complesse come, per esempio, il lavoro, la politica ecc., mentre nei sillabi procedurali si parte da azioni più concrete. Tuttavia, in questa sede si sta parlando della competenza linguistica, si fa riferimento quindi al sillabo strutturale, cioè a una modalità che stabilisce un ordine di presentazione delle strutture della lingua, nel caso specifico dell'italiano.

<b>Procedurale (<i>task-based</i>)</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Disegnare una mappa → scrivere indicazioni → scrivere un progetto</li> </ul>
<b>Nozionale-funzionale</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Funzioni</i>: presentarsi → chiedere informazioni → richiedere beni e servizi → discutere</li> <li>• <i>Nozioni</i>: la casa → la famiglia → il lavoro → la politica</li> </ul>
<b>Strutturale</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Presente &gt; passato &gt; futuro</li> <li>• Articoli &gt; dimostrativi &gt; quantificatori</li> <li>• Verbi regolari &gt; ausiliari &gt; verbi modali &gt; verbi irregolari</li> <li>• Accordo nei sintagmi &gt; accordo tra i sintagmi</li> </ul>

Tabella 6. Tipi di sillabo.

A questo punto è importante chiedersi quali problemi ci siano a costruire un sillabo strutturale basato sul concetto di interlingua. Un primo problema riguarda il fatto che alcune strutture molto frequenti, perciò molto utili, sono anche complesse e possono essere apprese solo molto tardi. Pertanto, ci si trova di fronte a un *aut aut*: si insegna questa struttura perché è utile oppure non la si insegna perché è difficile?

Il secondo problema riguarda il fatto che esistono regole complesse costituite da sottoinsiemi di regole, si pensi, per esempio, al passato prossimo: l'uso della marca del passato

–to e l'accordo fra sintagmi diversi («Anna è andata a casa»). In questo caso che cosa è giusto fare: insegnare tutto subito o insegnare le strutture un poco alla volta?

Il terzo problema concerne la difficoltà di accertare con precisione il livello raggiunto da un apprendente in una sequenza acquisizionale per stabilire la struttura successiva da presentare. Inoltre, si tenga presente che di frequente le classi sono composte da apprendenti che si trovano a livelli diversi e per i quali bisogna approntare attività che risultino utili a tutti.

Quanto al primo aspetto, si ritiene importante distinguere fra *input* per la comprensione e *input* per la produzione. Se una struttura è difficile, questo non significa che essa non vada presentata anche ai livelli più bassi di competenza, tuttavia non si può pretendere che gli apprendenti la usino in modo produttivo. Certe strutture possono essere presenti nell'*input* linguistico, ma non saranno richieste in attività di produzione. Oppure, se esiste la necessità di dire frasi come «Noi siamo arrivati», sarà necessario tollerare per molto tempo forme non corrette tipo «Noi arrivato», «Noi siamo arrivato» ecc. In altre parole, non tutti gli errori possono essere corretti subito, si correggono solo quelle forme scorrette che l'apprendente è pronto a mutare. Un'altra possibilità riguarda il fatto di insegnare, quando è possibile, le forme corrette all'interno di formule fisse da imparare a memoria. Per esempio, «Siamo andati a casa» come modalità automatica, mnemonica che sarà ripresa in un momento successivo in modo analitico.

Relativamente al secondo quesito, si ritiene che una struttura complessa come il passato prossimo debba essere presentata un poco alla volta e non come spesso si vede sui testi di italiano per stranieri in cui è esaurita in un'unica unità didattica. È bene avere come punto di riferimento l'apprendente e non la grammatica italiana, per cui il passato prossimo rappresenta una regola unica. L'apprendimento del passato prossimo per uno straniero comporta infatti una lunga serie di tante piccole scoperte, pertanto si ritiene più opportuno riprendere ciclicamente questo argomento grammaticale all'interno del percorso formativo approfondendo ogni volta un aspetto della regola più avanzato.

Infine, per quanto concerne il terzo aspetto, è importante essere consapevoli fra le relazioni esistenti fra processi di apprendimento e processi di insegnamento. Apprendere una struttura è un processo graduale che attraversa le fasi seguenti:

1. accorgersi della struttura;
2. analizzarla/capirla;
3. usarla in contesti controllati, familiari;
4. usarla in contesti spontanei, innovativi.

Ora, attraverso i processi di insegnamento, è possibile aiutare l'apprendente in tutte le fasi dell'apprendimento. Per esempio, si inizia con il fare osservare in modo guidato l'esistenza di una determinata struttura, si prosegue attraverso attività esercitative prima molto controllate, poi via via più complesse, infine si passa a una produzione libera. Riassumendo, si possono individuare i seguenti stadi operativi:

1. osservazione guidata;
2. pratica limitata (riconoscimento, combinazione);
3. pratica più complessa (esercizi di sostituzione, produzione controllata);
4. produzione libera, in condizioni complesse.

Ipotizzando che sia reale la possibilità di scomporre l'apprendimento di una regola nelle fasi precedentemente individuate, se si ha una classe composta da apprendenti di livelli diversi, si attiveranno processi diversi.

	L i v e l l o 0	accorgersi della struttura
<b>Livello 1</b>		formulare alcune ipotesi iniziali sul suo funzionamento
<b>Livello 2</b>		verificare e fissare le ipotesi
<b>Livello 3</b>		automatizzazione, fluenza, trattamento delle eccezioni

Tabella 7. *Diversi livelli, diversi processi.*

Per esempio, per uno studente di livello 0 (cfr. tabella 7) sarà già utile accorgersi dell'esistenza di una struttura, per un altro di livello 1, cioè consapevole della sua presenza, sarà utile fare qualche ipotesi sul suo funzionamento, per un altro di livello 2, che ha già formulato le proprie ipotesi, sarà proficuo fissarle e controllarle, per un altro di livello 3 si tratterà di automatizzarle e di renderle più veloci. Pertanto, a seconda del livello degli studenti agiremo in fasi differenti del processo di apprendimento. Concludendo, sebbene avere una classe omogenea per competenze sarebbe la situazione ideale, se ciò non si verifica, il tempo non va in ogni caso sprecato. Infatti, se gli apprendenti di livello 0 passano al livello 1, quelli di livello 1 al livello 2 e così via, possiamo considerare questo un risultato positivo. Mentre sarebbe ovviamente un fatto negativo se gli apprendenti non avanzassero o se addirittura regredissero.

### Riferimenti bibliografici

- Bettoni, C., 2001, *Imparare un'altra lingua.*, Laterza, Roma/Bari;  
 Ciliberti, A., 1994, *Manuale di glottodidattica*, La Nuova Italia, Scandicci (Firenze);  
 Giacalone Ramat, A., 2003, *Verso l'italiano. Percorsi e strategie di acquisizione*, Carocci, Roma;  
 Pallotti, G., 1998, *La seconda lingua*, Bompiani, Milano;  
 Pienemann, M., 1984, "Psychological constraints on the teachability of languages", in *SSLA*, 6: 186-214;  
 Pienemann, M., 1986, "L'effetto dell'insegnamento sugli orientamenti degli apprendenti nell'acquisizione di L2", in *L'apprendimento spontaneo di una seconda lingua*, a cura di Giacalone Ramat, A., Il Mulino, Bologna: 307-326;  
 Pienemann, M., 1989, "Is language teachable? Psycholinguistic experiments and hypotheses", in *Applied Linguistics*, 10: 52-79;  
 Pienemann, M., 1998, *Language Processing and Second Language Development. Processability Theory*, Benjamins, Amsterdam/Philadelphia;