GRAMMATICA APPLICATA: APPRENDIMENTO, PATOLOGIE, INSEGNAMENTO

a cura di

Maria Elena Favilla - Elena Nuzzo

studi AltLA 2

AltLA

studi AItLA 2

GRAMMATICA APPLICATA: APPRENDIMENTO, PATOLOGIE, INSEGNAMENTO

a cura di
Maria Elena Favilla – Elena Nuzzo

Milano 2015

L'AItLA pubblica una collana di monografie e di collettanee sui diversi temi della linguistica applicata. I manoscritti vengono valutati con i consueti processi di revisione di pari per assicurarne la conformità ai migliori standard qualitativi del settore. I volumi sono pubblicati nel sito dell'associazione con accesso libero a tutti gli interessati.

Comitato scientifico

Giuliano Bernini, Camilla Bettoni, Cristina Bosisio, Simone Ciccolone, Anna De Meo, Laura Gavioli, Elena Nuzzo, Lorenzo Spreafico.

© 2015 AItLA - Associazione Italiana di Linguistica Applicata
Via Cartoleria, 5
40100 Bologna - Italy
email: info@aitla.it
sito: www.aitla.it

Edizione realizzata da
Officinaventuno
Via Doberdò, 13
20126 Milano - Italy
email: info@officinaventuno.com
sito: www.officinaventuno.com

ISBN edizione cartacea: 978-88-9765-707-1
ISBN edizione digitale: 978-88-9765-708-8

Indice

MARIA ELENA FAVILLA - ELENA NUZZO
Introduzione 5

PARTE I
Acquisizione e perdita di strutture grammaticali

JACOPO SATURNO
Manipolazione dell'input e elaborazione della morfologia flessionale 15

DANIELE ARTONI
L'acquisizione della morfologia del caso in russo L2: uno studio trasversale 33

MARCO MAGNANI
Lo sviluppo delle interrogative *wh-* in russo L2: uno studio trasversale 45

MARGHERITA PIVI - GIORGIA DEL PUPPO
L'acquisizione delle frasi relative restrittive in bambini italiani con sviluppo tipico e con dislessia evolutiva 59

MICHELA FRANCESCHINI - FRANCESCA VOLPATO
Comprensione e produzione di frasi relative e frasi passive: il caso di due bambini gemelli sordi italiani 75

PAOLO FRUGARELLO - FRANCESCA MENEGHELLO
CARLO SEMENZA - ANNA CARDINALETTI
Il ruolo del tratto di numero nella comprensione delle frasi relative oggetto in pazienti afasici italiani 91

PARTE II
Strategie di elaborazione della grammatica

REBEKAH RAST
Primi passi in un nuovo sistema linguistico 111

STEFANO RASTELLI - ARIANNA ZUANAZZI
Il *processing* delle dipendenze *filler-gap* nella seconda lingua. Uno studio su apprendenti cinesi di italiano L2 125

JACOPO TORREGROSSA
Asimmetrie tra percezione e produzione nell'acquisizione L2 della fonologia: uno studio pilota sulle interrogative polari inglesi 141

CHIARA BRANCHINI - CATERINA DONATI
Gli enunciati misti bimodali: un "esperimento naturale" 153

ELISA PELLEGRINO - ANNA DE MEO - VALERIA CARUSO
Chi compie l'azione? L'applicazione del *Competition Model* su sordi italiani 165

IRENE CALOI
La competenza sintattica in parlanti con deficit cognitivo.
Il caso della demenza di Alzheimer 179

PARTE III
La grammatica in classe

GIORGIO GRAFFI
Teorie linguistiche e insegnamento della grammatica 197

ADRIANO COLOMBO
"Applicazione"? Linguistica teorica e grammatiche scolastiche 213

PAOLO DELLA PUTTA
"Hai visto a tuo amico?" L'effetto dell'input su due tratti caratteristici
dell'interlingua italiana degli ispanofoni 231

CHIARA ROMAGNOLI
L'apprendimento dei classificatori in cinese L2 255

PATRIZIA GIULIANO
L'organizzazione del quadro spaziale in testi prodotti
da adolescenti "svantaggiati": carenze espressive e didattica del testo 273

SATOMI KAWAGUCHI
Il contributo didattico delle tecnologie digitali all'acquisizione
delle lingue straniere 285

Indice Autori 303

MARIA ELENA FAVILLA - ELENA NUZZO

Introduzione

Che cosa si intende per *grammatica applicata*? Quali sono i temi e i problemi considerati più rilevanti per il suo studio, in particolare nel panorama italiano? Quali sono le teorie e i metodi che meglio rendono conto di questi temi e problemi? Che tipo di dati e informazioni possono essere raccolti dall'analisi delle abilità di elaborazione di strutture grammaticali dei parlanti delle diverse lingue e varietà? E dall'analisi di queste abilità in sottotipi particolari di parlanti? Infine, i risultati della ricerca linguistica sulla grammatica possono essere utilizzati per rendere più efficace l'insegnamento esplicito della lingua nativa e di lingue seconde?

Il presente volume si propone di raccogliere dati utili a fornire risposte a queste domande, presentando i risultati di una serie di ricerche nazionali e internazionali su vari aspetti riconducibili al macrotema della grammatica applicata, con particolare attenzione alla lingua e/o ai parlanti italiani. L'idea del volume deriva dal XIV convegno dell'Associazione Italiana di Linguistica Applicata (AItLA), tenutosi all'Università di Verona nel febbraio 2014 e intitolato *Grammatica applicata: apprendimento, insegnamento, patologie*. La ricca e variegata serie di ricerche presentata e discussa durante il convegno ha mostrato la rilevanza di questo tema e l'utilità di un suo approfondimento. In questa prospettiva, il volume intende fornire un quadro generale delle più recenti ricerche sulla grammatica applicata ed esemplificare nel modo il più possibile rappresentativo le diverse articolazioni e sfaccettature di questo tema.

La struttura e i contenuti del volume riflettono un punto di vista e un'impostazione complessiva che è bene esplicitare sin dall'inizio.

In primo luogo, l'espressione *grammatica applicata* è qui da intendersi nella duplice prospettiva, da un lato, dello studio di come i principi teorici o i risultati della ricerca possono essere applicati all'apprendimento della grammatica, al suo insegnamento, alla comprensione e cura delle patologie e dei disturbi del linguaggio, dall'altro lato, dello studio di come le ricerche sull'apprendimento, sull'insegnamento e sulle patologie possono contribuire alle teorie grammaticali sondando la loro solidità nel rendere conto delle diverse lingue e varietà di lingue.

Si tratta di due prospettive che più in generale possono essere considerate alla base di tutta la ricerca in linguistica applicata e che sono contenute nella definizione di questa disciplina proposta dall'AILA, l'associazione internazionale di linguistica applicata a cui l'AItLA è affiliata:

> interdisciplinary field of research and practice dealing with practical problems of language and communication that can be identified, analysed or solved by applying available theories, methods and results of Linguistics or by developing new theo-

> retical and methodological frameworks in Linguistics to work on these problems. Applied Linguistics differs from Linguistics in general mainly with respect to its explicit orientation towards practical, everyday problems related to language and communication[1].

La frase finale della definizione, relativa alla differenza tra linguistica applicata e "linguistica in generale", sottolinea la difficoltà di distinguere in modo netto tra le due discipline. È chiaro che la linguistica applicata ha per obiettivo la soluzione di problemi pratici, mentre la linguistica generale mira all'elaborazione di teorie che rendano conto del funzionamento del linguaggio e di metodi che ne consentano lo studio e la comprensione. Nella pratica, però, questi due diversi tipi di obiettivi possono essere perseguiti sovrapponendo e capovolgendo di continuo le due prospettive. Le ipotesi e le teorie sul funzionamento del linguaggio e sulla sua organizzazione, infatti, sono ricavate da dati linguistici concreti, così che i dati che costituiscono il problema da risolvere possono al tempo stesso fornire l'evidenza per l'elaborazione di nuove ipotesi e teorie e per la conferma o confutazione delle ipotesi e teorie esistenti.

I contributi qui raccolti confermano la presenza di entrambe le direzioni. Confermano, inoltre, la difficoltà di distinguere in modo netto e preciso tanto le due direzioni della ricerca in grammatica applicata, dalle teorie ai dati e dai dati alle teorie, quanto i confini tra la linguistica teorica e quella applicata.

In secondo luogo, quanto ai temi e ai problemi che possono essere considerati più rilevanti per lo studio della grammatica applicata, questi sono organizzati nel volume in base agli obiettivi generali della ricerca. Un primo gruppo di contributi è volto principalmente a rendere conto dell'acquisizione/apprendimento o della perdita di strutture grammaticali in vari tipi di condizioni e soggetti. Un secondo gruppo mira soprattutto a ricavare informazioni più generali sulle strategie di elaborazione linguistica con particolare riferimento al livello grammaticale. Un terzo gruppo, infine, presenta riflessioni e indicazioni su come utilizzare le conoscenze teoriche e pratiche sulla grammatica e sulla sua acquisizione nell'insegnamento, intendendo con questo termine sia l'educazione linguistica scolastica in L1 sia l'insegnamento di lingue seconde.

In terzo luogo, nei diversi contributi del volume vengono analizzate le capacità di comprensione e produzione in soggetti, lingue e strutture grammaticali differenti. Tra i soggetti indagati compaiono bambini e adolescenti con sviluppo tipico e atipico, adulti e bambini sordi di varie fasce di età, apprendenti di lingue seconde, adulti afasici, affetti cioè da una patologia linguistica in senso stretto, e adulti con demenza di Alzheimer, nei quali il linguaggio è colpito nel quadro di un deterioramento generale delle abilità cognitive. Tra le lingue considerate sono incluse l'italiano e la lingua dei segni italiana, come L1, come L2 e in soggetti bilingui, e lingue con vari gradi di distanza genealogica e tipologica dall'italiano, come il polacco, il russo, l'inglese, il cinese e il giapponese. Tra le strutture indagate, infine, vi sono la

[1] http://www.aila.info/about.html, ultima consultazione dicembre 2014.

flessione del caso e il tratto di numero, le frasi interrogative, relative e passive, l'espressione dell'agentività e il suo rapporto con fenomeni quali ordine delle parole, animatezza, accordo, caso e intonazione, l'accusativo preposizionale, l'articolo davanti al possessivo, i classificatori, i riferimenti spaziali.

In definitiva, i contributi raccolti in questo volume tratteggiano un quadro generale della grammatica applicata il cui filo conduttore è rappresentato dall'insieme delle strategie e dei meccanismi coinvolti nell'elaborazione delle strutture grammaticali. In questo senso, il volume testimonia che la ricerca in grammatica applicata e, più in generale, in linguistica applicata non è più primariamente o soltanto una ricerca "applicata all'insegnamento delle lingue" e che anche l'interesse all'apprendimento/acquisizione delle lingue è sempre più inteso in termini di apprendimento/acquisizione del linguaggio, alla ricerca di regolarità, principi, meccanismi e strategie di elaborazione.

Questa ricerca di regolarità, principi, meccanismi e strategie coinvolti nell'elaborazione delle strutture grammaticali conduce a osservare che, per quanto l'articolazione in livelli di analisi sia utile e necessaria come principio ordinatore, i singoli livelli possono essere isolati solo in astratto, mentre sono strettamente interrelati tra loro negli usi reali che i parlanti fanno delle lingue. Così, l'elaborazione grammaticale in senso stretto risulta difficilmente isolabile sia come livello linguistico rispetto agli altri livelli linguistici, sia come abilità strettamente linguistica rispetto alle altre abilità cognitive. Dai vari contributi, infatti, sembra emergere che nell'elaborazione dei diversi tipi di strutture grammaticali da parte delle diverse tipologie di parlanti risultano rilevanti non solo gli aspetti morfologici e sintattici, ma anche quelli fonologici, prosodici, semantici e pragmatici. Inoltre, le strategie di elaborazione risultano fortemente condizionate da abilità cognitive generali, quali, ad esempio, memoria, attenzione e la capacità di fare inferenze.

Come anticipato, il volume è articolato in tre parti principali. Nella prima parte sono raccolti i contributi che meglio esemplificano l'intento della grammatica applicata di rendere conto dell'acquisizione/apprendimento e della perdita di strutture grammaticali in vari tipi di condizioni e soggetti.

Jacopo Saturno presenta alcuni dati relativi ai possibili effetti della manipolazione dell'input sulle capacità di elaborazione della flessione del caso in apprendenti italiani nelle fasi iniziali dello studio del polacco. I dati presentati, raccolti nell'ambito del progetto VILLA (*Varieties of Initial Learners in Language Acquisition: Controlled classroom input and elementary forms of linguistic organisation*), mostrano come l'esposizione a un input implicito o esplicito possa condizionare, almeno nelle fasi iniziali dell'apprendimento, le strategie applicate nell'elaborazione del caso. Dai risultati emerge, inoltre, che le capacità di elaborazione di una struttura linguistica sono condizionate dal contesto di apprendimento e possono essere facilitate da abilità non direttamente coinvolte nell'acquisizione di quella struttura.

Anche il contributo di Daniele Artoni riguarda l'acquisizione della morfologia del caso, questa volta da parte di apprendenti di russo con varie L1, tra cui l'italiano.

L'ambito teorico della sua ricerca è quello della Teoria della Processabilità. I risultati confermano le ipotesi sull'acquisizione della morfologia del caso formulate dalla teoria e forniscono indicazioni sulle sequenze di acquisizione dell'assegnazione del caso.

Sempre nel quadro teorico della Teoria della Processabilità e sempre con riferimento all'acquisizione del russo in apprendenti con varie L1, Marco Magnani prende in esame la sequenza di sviluppo delle interrogative wh- in una lingua nella quale alla complessità sintattico-pragmatica di queste strutture si aggiunge la complessità della marcatura morfologica del caso sul sintagma interrogativo.

Questa serie di ricerche sull'elaborazione morfo-sintattica da parte di apprendenti di lingue che richiedono di gestire la flessione del caso è seguita da tre studi che spostano l'attenzione sulle capacità di elaborazione di altri tipi di strutture grammaticali in parlanti italiani di vario tipo, analizzando le capacità di produzione e comprensione di frasi in una prospettiva di sintassi formale.

Margherita Pivi e Giorgia Del Puppo analizzano le capacità di produzione di frasi relative restrittive in un ampio campione di bambini con sviluppo tipico e in un più ristretto campione di bambini con dislessia evolutiva diagnosticata o sospetta. I risultati mostrano che la dislessia fa parte di quei disturbi che condizionano le capacità dei bambini di elaborare strutture sintattiche complesse, quali le relative restrittive.

Michela Franceschini e Francesca Volpato esaminano le capacità di produzione e comprensione di frasi relative e passive in due gemelli con sordità medio-moderata, generalmente meno studiata della sordità profonda, ed evidenziano che anche la sordità medio-moderata incide sulle capacità di elaborazione sintattica e ne richiede un potenziamento specifico. Inoltre, le differenze emerse nelle capacità dei due bambini, i quali, essendo fratelli gemelli, risultano ben confrontabili per quanto riguarda il contesto familiare e sociale, mostrano che non è ragionevole ritenere che il grado di competenza sia condizionato soltanto dal tipo di input al quale si è esposti.

Nell'ultimo contributo di questa sezione, Paolo Frugarello, Francesca Meneghello, Carlo Semenza e Anna Cardinaletti introducono l'aspetto della perdita delle capacità di elaborazione grammaticale in soggetti adulti a seguito di lesioni cerebrali. Indagando le capacità di comprensione del tratto di numero in frasi relative oggetto in quattro pazienti afasici italiani, gli autori concludono che le difficoltà che emergono nella comprensione di queste frasi, soprattutto quando soggetto e oggetto non condividono lo stesso tratto, non possono essere ricondotte alla cancellazione delle conoscenze sintattiche e sono da attribuire a una debolezza delle abilità procedurali o a una riduzione delle risorse implicate nell'elaborazione

La seconda parte raccoglie una serie di contributi che esemplificano come la ricerca in grammatica applicata sia anche una ricerca volta a ricavare indicazioni generali sulle strategie di elaborazione linguistica con particolare riferimento al livello grammaticale.

A partire dai dati ricavati dal già citato progetto VILLA, Rebekah Rast presenta un quadro generale degli stadi iniziali dell'apprendimento della L2 e di quello

che gli apprendenti sono in grado di fare già dopo periodi brevissimi di esposizione all'input. I dati raccolti evidenziano che gli apprendenti mettono in atto processi creativi, analoghi a quelli evidenziati anche da Jacopo Saturno nel suo studio della flessione del caso, che li portano a estrarre informazioni dall'input e a riutilizzarle nelle loro produzioni fin dalle fasi iniziali del percorso di apprendimento.

Stefano Rastelli e Arianna Zuanazzi studiano le interrogative *wh-* e le relative oggetto in apprendenti di italiano L2 con cinese L1, per verificare il ruolo di abilità cognitive non strettamente linguistiche, quali, in particolare, la memoria associativa e la memoria di lavoro, nell'elaborazione di queste strutture da parte degli apprendenti. I loro risultati evidenziano una maggiore importanza della memoria di lavoro rispetto a quella associativa e l'importanza di abilità cognitive generali, quali memoria, attenzione e capacità di fare inferenze, nell'elaborazione di strutture complesse in L2.

Concentrandosi sulle capacità di produzione e percezione dei profili intonativi implicati nell'elaborazione delle interrogative polari inglesi da parte di apprendenti con italiano L1, Jacopo Torregrossa mostra che l'accuratezza nella produzione del contorno prosodico di queste strutture non è necessariamente correlata alla sua percezione. I dati dello studio vengono discussi rispetto al dibattito sul rapporto fra contorno prosodico e tipo di frase, considerato soprattutto alla luce del confronto tra modalità dichiarativa e interrogativa e polarizzato nell'opposizione fra teoria universalista e teoria lessicalista.

I due contributi successivi utilizzano dati sull'elaborazione grammaticale da parte di soggetti sordi per raccogliere dati più generali sui meccanismi e sulle strategie implicati nell'elaborazione grammaticale di tutti i parlanti.

Chiara Branchini e Caterina Donati analizzano gli enunciati mistilingui nel particolarissimo caso della combinazione fra due lingue che utilizzano due canali distinti, quello acustico-articolatorio dell'italiano vocale e quello visivo-gestuale della lingua dei segni italiana, che permette che le due lingue non siano semplicemente alternate tra loro, ma prodotte anche simultaneamente. L'analisi dei diversi tipi di enunciati mistilingui simultanei riscontrati dalle autrici fornisce dati utili a chiarire il fenomeno e il ruolo della commistione fra codici in generale, e contribuisce alla discussione sui meccanismi e sull'organizzazione del linguaggio nei soggetti bilingui.

Elisa Pellegrino, Anna De Meo e Valeria Caruso indagano l'applicabilità del *Competition Model* alle strategie di elaborazione utilizzate dai sordi italiani, alcuni dei quali con l'italiano come L1, altri con la LIS come L1 e l'italiano vocale come L2. I risultati evidenziano il ruolo del canale comunicativo, della lingua materna e dell'esposizione all'input nella messa in atto delle possibili strategie volte al riconoscimento dell'agentività e forniscono dati sul ruolo svolto dai diversi tipi di indizi formali utili a questo riconoscimento.

Irene Caloi, infine, esamina le abilità di comprensione di frasi relative in soggetti affetti da demenza di Alzheimer per verificare la correlazione tra il deterioramento cognitivo generale implicato da questa patologia e le abilità di elaborazione sintat-

tica. I dati mostrano che la demenza di Alzheimer determina difficoltà di comprensione delle strutture sintattiche indagate e che tali difficoltà aumentano gradualmente con il progredire della malattia e del declino cognitivo generale.

La terza e ultima parte del volume è dedicata alle possibili relazioni tra le conoscenze teoriche e pratiche sulla grammatica e sulla sua acquisizione, da un lato, e l'insegnamento della L1 e delle lingue seconde, dall'altro.

Un primo aspetto, discusso nel contributo di Giorgio Graffi, riguarda la scelta del modello grammaticale da utilizzare per l'insegnamento scolastico. L'autore presenta e discute alcuni casi esemplari per illustrare la proposta di utilizzare la grammatica tradizionale come punto di partenza, cercando, da un lato, di integrare e correggere le nozioni tradizionali che risultano più insoddisfacenti, dall'altro, di aggiungere i fenomeni linguistici solitamente trascurati o trattati in modo sommario. Il contributo si chiude con alcune considerazioni su ragioni, modalità e tempi per l'insegnamento della grammatica a scuola.

Queste riflessioni sono completate da quelle di Adriano Colombo, che affronta la questione nella prospettiva inversa, concentrandosi sul rapporto tra insegnamento scolastico della grammatica e teorie grammaticali a partire da come i manuali di grammatica dalla terza elementare al biennio secondario superiore trattano determinati temi. L'analisi mostra che le grammatiche scolastiche sono meno normative che in passato e hanno ormai accolto vari concetti della linguistica teorica, ma non sembrano avere accolto l'aspetto metodologico essenziale che se ne dovrebbe ricavare, e cioè che la riflessione grammaticale a scuola dovrebbe essere intesa come un campo di ricerca sperimentale, da esplorare e discutere.

Le riflessioni sui rapporti tra teorie linguistiche e insegnamento della grammatica sono seguite da alcuni contributi volti a mostrare come i risultati della ricerca sull'apprendimento di determinate strutture possano fornire indicazioni su come rendere più efficace l'insegnamento di quelle strutture.

Paolo Della Putta presenta i risultati di un lavoro sperimentale volto a indagare l'efficacia di un intervento di potenziamento dell'input nell'apprendimento di due strutture dell'italiano che i parlanti di madrelingua spagnola tendono ad acquisire con difficoltà per interferenza negativa della L1. Il trattamento didattico dà risultati diversi per le due strutture, suggerendo che esse presentino, per la popolazione di apprendenti presa in esame, gradi differenti di difficoltà legati ai diversi percorsi implicati nell'impararle.

L'apprendimento del cinese da parte di studenti universitari italiani è al centro del contributo di Chiara Romagnoli, che esamina in particolare le difficoltà nell'uso dei classificatori. Oltre a sottolineare la scarsa attenzione a questi elementi linguistici nei manuali didattici destinati al pubblico italiano, l'autrice analizza il diverso peso della componente semantica e di quella sintattica dei classificatori nel processo di apprendimento.

Lo studio di Patrizia Giuliano confronta gruppi di parlanti con caratteristiche socioculturali diverse in relazione allo sviluppo di competenze testuali nella L1, concentrandosi sull'organizzazione del quadro spaziale nella produzione elicitata

di descrizioni e narrazioni orali. Dall'analisi dei dati emerge come i soggetti "svantaggiati" manifestino, rispetto ai coetanei "privilegiati", lacune in relazione alle informazioni selezionate e al modo in cui tali informazioni vengono concatenate nella strutturazione del testo; ciò suggerisce la necessità di progettare una didattica di recupero della grammatica testuale.

Infine, Satomi Kawaguchi chiude il volume con uno sguardo alle nuove tecnologie. A partire dai dati raccolti nell'ambito dei suoi corsi di giapponese all'università di Western Sydney, l'autrice mostra come l'uso di strumenti digitali, tra cui per esempio *chat* e *social network*, promuova lo sviluppo di competenze linguistiche, purché le attività svolte tramite le tecnologie informatiche siano correttamente allineate con gli obiettivi didattici sulla base di solidi riferimenti teorici.

In linea con la tradizione delle pubblicazioni dell'AItLA, questo volume non reca una dedica. Vorremmo però qui rendere omaggio a Camilla Bettoni, studiosa che ha posto la propria competenza ed energia intellettuale e personale ai lavori dell'AItLA fin dalla sua fondazione e alla quale siamo debitrici sotto più profili. Camilla ha concluso il suo lavoro presso l'Università di Verona nello scorso autunno. Abbiamo lavorato a questo volume sotto la spinta del suo esempio e tentando di seguirne e rinnovarne gli insegnamenti.

PARTE I

ACQUISIZIONE E PERDITA DI STRUTTURE GRAMMATICALI

JACOPO SATURNO[1]

Manipolazione dell'input e elaborazione della morfologia flessionale

This contribution evaluates the effects of input manipulation on the accuracy of case ending perception by initial Italian L1 learners of Polish L2. Within the VILLA project, two groups of participants took a 14-hour Polish course whose input differed in whether learners' attention was drawn to specific features of the target grammar (form-based vs. meaning-based). A Sentence Imitation test was used to verify if learners' accuracy in producing the correct inflectional marker would be affected by the target ending, the target sentence constituent order and the stem lexical transparency. As hypothesised, the meaning-based group proved sensitive to all parameters; the form-based group, on the other hand, only showed an effect for ending. It is argued that input manipulation reduces learners' sensitivity to the stimulus, prompting them to rely more explicitly on their interlanguage grammar.

1. *Introduzione: il progetto VILLA Italia*[2]

L'elaborazione dell'input nelle fasi iniziali dell'apprendimento di una L2 è un tema sempre più centrale nella ricerca acquisizionale, in quanto solo in queste fasi precoci del contatto con la lingua bersaglio è possibile osservare il primo sviluppo del futuro sistema morfosintattico dell'interlingua (vedi Rast, questo volume, per una sintesi). Proprio l'esplorazione di questo ambito di ricerca così cruciale, ma ancora poco noto e difficilmente praticabile è l'obiettivo del progetto VILLA, un'iniziativa internazionale dedicata ai primi stadi dell'apprendimento del polacco da parte di apprendenti adulti con varie L1, i quali sono stati esposti a input naturale sotto forma di un corso di lingua della durata di 14 ore. La novità metodologica dello studio risiede nel pieno controllo sull'input fornito agli apprendenti: il parlato dell'insegnante è stato interamente registrato, trascritto e annotato morfologicamente, così da poter correlare in modo rigoroso la produzione linguistica degli apprendenti con l'input ricevuto (Dimroth *et al.*, 2013).

[1] Università degli Studi di Bergamo.

[2] L'edizione italiana del progetto VILLA e l'elaborazione dei dati rientrano nell'ambito del PRIN 2009 dal titolo *Lingua seconda/straniera nell'Europa plurilingue: acquisizione, interazione, insegnamento* coordinato a livello nazionale da Giuliano Bernini e a livello locale da Marina Chini (unità operativa di Pavia) e Giuliano Bernini (unità operativa di Bergamo). In particolare, l'autore di questo contributo è stato titolare per l'anno 2012-2013 di un assegno di ricerca dal titolo *Acquisizione di lingue seconde in classi italofone in condizioni di input controllato: per una prospettiva interlinguistica* presso l'Università degli Studi di Bergamo.

Questo lavoro è dedicato alla capacità degli apprendenti di elaborare le opposizioni di caso presenti nell'input dopo solo poche ore dal primo contatto con la lingua bersaglio: in particolare verranno analizzati gli effetti di una delle variabili previste dal progetto, ovvero la manipolazione dell'input. In ciascuna edizione del progetto, infatti, i medesimi contenuti (in termini di scelta e frequenza dei lemmi e di argomenti grammaticali trattati) sono stati presentati in due diverse versioni a gruppi separati di apprendenti. L'input implicito (*meaning-based* nella terminologia VILLA) ha carattere esclusivamente comunicativo, senza particolari manipolazioni da parte dell'insegnante. L'input esplicito (*form-based)*, viceversa, è modificato (Sharwood-Smith, 1993) mediante attività di focalizzazione su alcune regolarità formali dell'input (*focus on form,* Doughty - Williams, 1998) e abbondante feedback correttivo. Entrambe le versioni non fanno ricorso a linguaggio metalinguistico né a spiegazioni grammaticali: l'input ha inoltre natura prevalentemente orale, con la sola eccezione di alcune diapositive di supporto. Proprio queste ultime possono essere utili per evidenziare il diverso approccio alla lingua proposto nei due corsi (figure 1 e 2).

Figura 1 - *Esempio di input implicito*

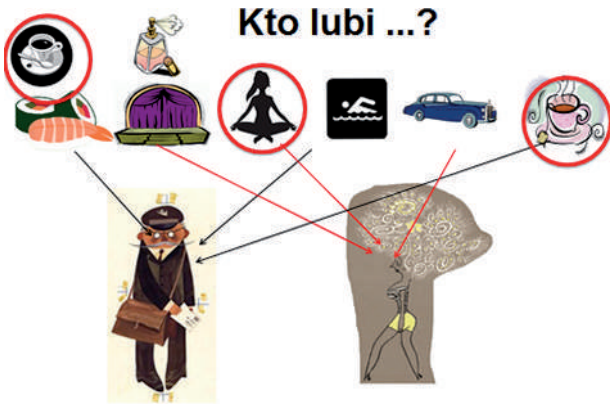
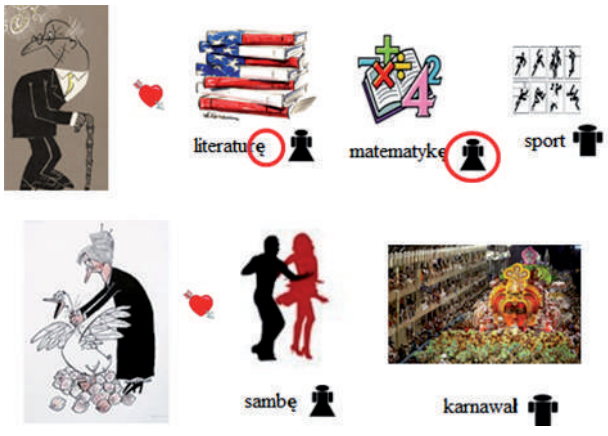


Figura 2 - *Esempio di input esplicito*



Entrambe le diapositive si riferiscono a costruzioni transitive del tipo *Dawid lubi literaturę,* "Dawid ama la letteratura": come si vede, però, nella figura 1 i referenti coinvolti sono semplicemente rappresentati da immagini, senza alcun accenno alle strutture linguistiche richieste. Nella figura 2 invece le illustrazioni sono glossate dalla parola polacca corrispondente, la cui terminazione di caso è presentata in grassetto. Accanto alla glossa compare anche un'icona indicante il genere del referente, necessario per selezionare il paradigma corretto. La stessa scansione da sinistra a destra delle figure potrebbe infine suggerire un ordine dei costituenti maggiori di tipo SVO. Sulla base di queste osservazioni si può concludere che laddove l'input implicito non si sofferma su alcun tratto in particolare della lingua bersaglio, la variante esplicita segnala evidenziandole alcune regolarità grammaticali su cui l'insegnante insiste specificamente, intervenendo anche sugli errori mediante feedback correttivo.

2. *Raccolta dati: il test Sentence Imitation*

Questo studio si concentra sull'elaborazione da parte degli apprendenti delle terminazioni -/a/ NOM e -/e/ ACC all'interno del paradigma dei nomi femminili in -a, es. *studentka* /stu'dɛntka/ "studentessa". Il polacco possiede una morfologia nominale estremamente ricca e complessa, comprendente due numeri (singolare e plurale), tre generi al singolare (maschile, femminile e neutro, in aggiunta alla sottocategoria dell'animatezza per il maschile) e due al plurale (virile e generico); oltre a ciò, i nominali sono declinati in sette casi (nominativo, genitivo, dativo, accusativo, strumentale, locativo, vocativo: tabella 1). Nel caso dei dati italiani, indagare l'elaborazione del sistema dei casi appare particolarmente interessante perché la lingua madre degli apprendenti non distingue questa categoria all'interno della flessione nominale, conservandone solo alcune tracce in quella pronominale.

Tabella 1 - *Flessione nominale, nomi femminili in -a*

Caso	NOM	GEN	DAT	ACC	STRUM	LOC	VOC
IPA	stu'dɛnt-k-a	stu'dɛnt-k-i	stu'dɛn-ts-e	stu'dɛnt-k-e	stu'dɛnt-k-ɔ̃w	stu'dɛnt-ts-e	stu'dɛnt-k-a
Ort.	student-k-a	student-k-i	student-c-e	student-k-ę	stu dent-k-ą	student-c-e	student-k-a

Per verificare l'elaborazione delle due terminazioni corrispondenti a NOM e ACC è stato usato il test *Sentence Imitation* (Klein, 1986), il quale permette di isolare tre parametri ritenuti significativi per ipotesi (vedi *infra*): la *terminazione* di caso richiesta dall'occorrenza obbligatoria (-/a/ NOM o -/e/ ACC), l'*ordine dei costituenti maggiori* della frase bersaglio (SVO o OVS) e la *trasparenza* degli elementi lessicali coinvolti. Per "elaborazione" si intende in questo lavoro la capacità di notare, memorizzare e ripetere un certo elemento dell'input: nel nostro caso, la terminazione bersaglio. Questa formulazione non prevede alcuna implicazione relativamente alla

capacità degli apprendenti di stabilire un'associazione tra forma e funzione, cioè nello specifico tra terminazione di caso e funzione sintattica del nome.

Agli apprendenti era richiesto dapprima di ascoltare una breve frase in polacco, poi di disegnare una semplice figura geometrica per inibire la memoria fonologica (Baddeley, 2003) e finalmente di ripetere il più accuratamente possibile la frase bersaglio nel microfono digitale. Una occorrenza obbligatoria è considerata correttamente elaborata quando la terminazione prodotta dall'apprendente corrisponde a quella richiesta.

Le frasi bersaglio (tabella 2) sono tutte composte di tre parole per un totale di nove sillabe. I due nomi differiscono quanto alla loro trasparenza lessicale[3]: i nomi trasparenti (T) sono facilmente riconducibili a una parola corrispondente della L1 degli apprendenti, es. *artystka* /arˈtɨstka/ e "artista FEM", laddove nel caso di nomi non trasparenti (NT) l'associazione è decisamente meno intuitiva: es. *dziewczynka* /dʑevˈʧɨnka/ e "bambina".

Tabella 2 - *Test* Sentence Imitation*, struttura delle frasi bersaglio*[4]

SVO	T-NT	artystk-/a/ woła dziewczynk-/e/
	NT-T	dziewczynk-/a/ woła artystk-/e/
OVS	T-NT	artystk-/e/ woła dziewczynk-/a/
	NT-T	dziewczynk-/e/ woła artystk-/a/

Come mostra la tabella, entrambi i nomi compaiono sia al caso nominativo sia all'accusativo e le frasi bersaglio hanno ordine dei costituenti maggiori SVO o OVS. Ogni coppia di nomi dà dunque luogo a quattro frasi bersaglio, le quali per ciascuna occorrenza obbligatoria (ciascuna terminazione nominale) permettono di isolare da un lato la trasparenza lessicale e il caso del nome, dall'altro l'ordine dei costituenti della frase. La rilevanza di questi ultimi due fattori è motivata dalle caratteristiche dell'input: nell'ambito del paradigma dei nomi femminili, -/a/ NOM è di gran lunga la terminazione più numerosa, risultando circa sei volte più frequente di -/e/ ACC e due volte più frequente della somma di tutte le altre terminazioni (tabella 3)[5]. Inoltre il caso nominativo compare in una grande varietà di contesti sintattici laddove l'accusativo è limitato alle sole frasi transitive.

[3] La trasparenza lessicale è stata determinata con un apposito test proposto a un gruppo di controllo prima dell'inizio del corso VILLA (Valentini - Grassi, in stampa).

[4] Traduzione: "l'artista (FEM) chiama la bambina" (frasi SVO T-NT; OVS NT-T); "la bambina chiama l'artista (FEM)" (frasi SVO NT-T; OVS T-NT).

[5] I valori assoluti delle frequenze sono basati su computazioni manuali e possono presentare un lieve margine di errore. L'etichettatura morfosintattica attualmente in corso permetterà in futuro di fornire dati più precisi.

Tabella 3 - *Frequenza delle terminazioni di caso*

Terminazione	-/a/	-/e/	≠ -/a/
freq.	2050	330	1340
a/altro	-	~ 6:1	~ 2:1

Relativamente all'ordine dei costituenti maggiori, di nuovo si riscontra una marcata disparità nella frequenza nei due tipi (tabella 4): SVO in particolare è circa due volte più frequente di OVS se si considerano i soli sintagmi nominali pieni (es. *Dawid lubi literaturę*, "Dawid ama la letteratura") e tre volte più frequente se si includono anche i pronomi personali soggetto (es. *On lubi literaturę*, "lui ama la letteratura"). La distribuzione dei valori assunti da questo parametro rispetta la diversa marcatezza dei due ordini dei costituenti nelle varietà native di polacco: grazie alla sua morfologia nominale ricca e complessa, infatti, questa lingua permette di fatto tutti i possibili ordini dei costituenti maggiori diversi da SVO, i quali però risultano meno frequenti e fortemente connotati in senso pragmatico: sulla base di queste considerazioni (Dryer, 2013a), il polacco viene normalmente considerato una lingua con ordine dei costituenti libero, ma prevalentemente SVO (Dryer, 2013b).

Tabella 4 - *Frequenza ordine dei costituenti maggiori*

Ordine costituenti	SVO (nomi)	SVO (nomi + pron.)	OVS
Freq.	30	40	15
SVO/OVS	~ 2:1	~ 3:1	

Nell'ambito del test *Sentence Imitation*, i valori assunti dai tre parametri *terminazione*, *ordine dei costituenti* e *trasparenza lessicale* si possono considerare organizzati in coppie di elementi marcati e non marcati, per cui nell'ambito di ciascuna coppia l'elemento meno marcato di ciascuna coppia sarebbe più accessibile agli apprendenti e quindi più incline ad emergere in un contesto di neutralizzazione. Relativamente alle terminazioni di caso, la marcatezza è funzione prevalentemente della frequenza, in quanto è ben noto che nelle varietà di apprendimento iniziali le parole tendono a comparire in una sola forma invariabile modellata sulla forma del paradigma più accessibile all'apprendente (Klein - Perdue, 1997), cioè di norma quella più frequente o saliente. Nel caso dell'ordine dei costituenti si aggiungono anche le considerazioni di pragmatica già menzionate, oltre al possibile influsso della L1 in cui l'ordine dei costituenti in frasi transitive non marcate è di norma SVO. Per tutti questi motivi, i valori -/e/ ACC e OVS dovrebbero essere sfavoriti nella varietà di apprendimento e passibili di sovraestensione da parte di -/a/ NOM e SVO.

Per quanto riguarda infine il parametro della trasparenza lessicale, la marcatezza può essere interpretata in termini del carico cognitivo imposto dall'elaborazione del nome: se la parola è trasparente, infatti, si può ipotizzare che l'apprendente avrà

meno difficoltà ad elaborare il livello semantico, considerato prioritario (Givòn, 1990), e potrà conseguentemente dedicare maggiori risorse all'elaborazione di altri livelli meno urgenti, quale nel nostro caso la morfologia flessiva. Questo ulteriore elemento di difficoltà si applica trasversalmente a tutte le occorrenze obbligatorie, indipendentemente dall'ordine dei costituenti della frase bersaglio e dalla terminazione richiesta.

Le otto combinazioni dei valori assunti dai tre parametri danno luogo al *contesto* dell'occorrenza obbligatoria. La struttura delle frasi bersaglio permette di ipotizzare *a priori* la marcatezza complessiva di ciascun contesto sulla base del valore assunto da ognuno dei tre parametri: le occorrenze obbligatorie meno marcate saranno dunque quelle che richiedono -/a/ NOM in frasi SVO e all'interno di parole trasparenti, laddove la massima marcatezza sarà data dalle occorrenze obbligatorie di -/e/ ACC in frasi OVS e facenti parte di parole non trasparenti (tabella 5).

Tabella 5 - *Marcatezza delle occorrenze obbligatorie*

	Contesto dell'occorrenza obbligatoria								
meno marcato	-/a/ SVO T	-/a/ SVO NT	-/a/ OVS T	-/a/ OVS NT	-/e/ SVO T	-/e/ SVO NT	-/e/ OVS T	-/e/ OVS NT	più marcato

3. *Ipotesi*

Passiamo ora a delineare i risultati attesi per il test *Sentence Imitation* relativamente ai due gruppi di apprendenti. Da una comparazione delle due lingue (Eckman, 1996) è possibile ipotizzare preliminarmente che per entrambi i gruppi la categoria del caso sarà particolarmente difficile da padroneggiare, a causa della sua assenza dalla L1 e della maggiore complessità morfosintattica che essa comporta.

In secondo luogo, sulla base dei fatti presentati finora è possibile sostenere che nel caso in cui una opposizione (tra terminazioni di caso o ordine dei costituenti) venga neutralizzata, il valore che emergerà sarà quello che abbiamo definito non marcato, ossia -/a/ NOM per quanto riguarda le terminazioni di caso e SVO per l'ordine dei costituenti. Ripetiamo qui che nel primo caso il fattore determinante è senz'altro la frequenza relativa delle due terminazioni in competizione, mentre per quanto riguarda l'ordine dei costituenti sarà opportuno prendere in considerazione anche la neutralità pragmatica di SVO, la diffusione a livello tipologico di questo tipo sintattico e infine il fatto che anche in italiano questo sia in molti casi l'ordine dei costituenti meno marcato. Ai fini del nostro test, tutto ciò significa che in caso di errore dovremo attenderci una sovraestensione di -/a/ NOM su -/e/ ACC e di SVO su OVS.

Scendendo nello specifico del confronto tra gruppi, studi precedenti (Saturno, in stampa a) hanno mostrato come il gruppo esposto a input implicito si sia rivelato sensibile a tutti i fattori specificati in precedenza, tanto che i contesti in cui

appaiono le occorrenze obbligatorie possono essere ordinati secondo la gerarchia presentata nella tabella 6. Il fattore di gran lunga più influente è naturalmente la *terminazione*, in quanto nelle occorrenze obbligatorie di -/a/ NOM l'elaborazione è in generale molto più precisa che non in quelle di -/e/ ACC: ciò d'altra parte non dovrebbe sorprendere se si considera che la forma di parola del nominativo coincide con quella invariabile assunta dalla forma base della parola. In secondo luogo, le occorrenze obbligatorie di -/e/ ACC sono elaborate con più precisione in frasi con ordine dei costituenti SVO che non OVS e, all'interno di ciascun ordine, la terminazione è riconosciuta più facilmente quando è parte di un nome trasparente.

Tabella 6 - *Gerarchia di accessibilità delle occorrenze obbligatorie*

-/a/	Tutti i contesti		*Massima accuratezza*
-/e/	SVO	T	
		NT	
	OVS	T	
		NT	*Minima accuratezza*

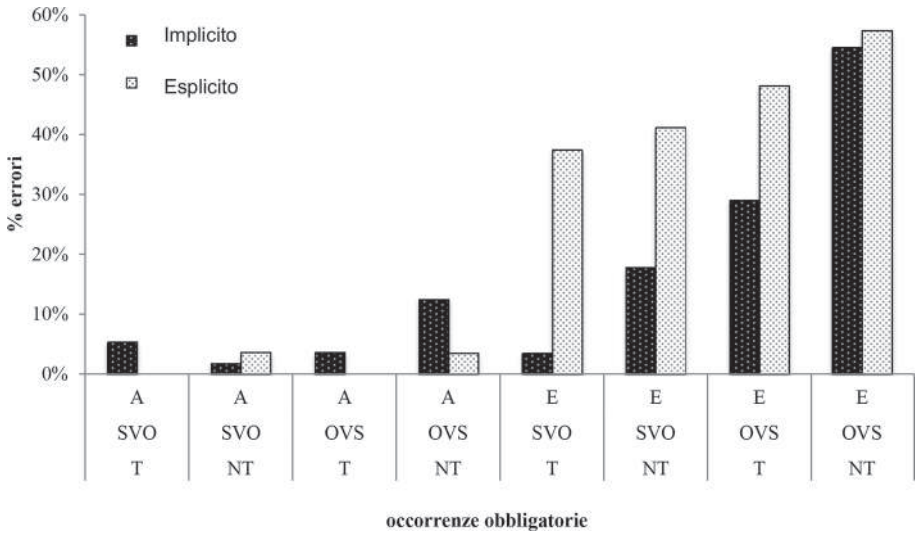
Questa distribuzione è stata spiegata argomentando che poiché gli apprendenti non ricevevano dall'insegnante alcun tipo di indicazione a guidarli nella loro elaborazione dell'input, la terminazione di caso "marcata" – in opposizione alla forma base della parola – viene riconosciuta tanto più agevolmente quanto più il contesto di occorrenza lo consente. Ciò accade in particolare quando la trasparenza lessicale del nome rende disponibili risorse sufficienti per gestire l'elaborazione del livello morfologico dopo quello semantico, ma soprattutto quando l'ordine dei costituenti massimizza la prominenza percettiva della terminazione (Saturno, in stampa b). Quando il contesto è meno favorevole, si creano le condizioni per la neutralizzazione dell'opposizione fra terminazioni di caso e l'emergere della forma base della parola.

Relativamente invece al gruppo esposto a input esplicito, tali condizionamenti del contesto di occorrenza non dovrebbero essere rilevanti: l'ipotesi è che questi apprendenti, avendo preso parte ad attività volte a evidenziare la struttura della costruzione morfosintattica nelle sue varie realizzazioni, dovrebbero essere più precisi in tutti i contesti, riconoscendo la struttura bersaglio e riproducendola nell'output. L'input esplicito avrebbe cioè l'effetto di costruire una rappresentazione astratta della struttura morfosintattica, che l'apprendente dovrebbe essere in grado di riconoscere e riprodurre indipendentemente dalle caratteristiche della frase bersaglio. In realtà, l'elaborazione di qualsivoglia struttura non può prescindere dalla sua identificazione nel flusso del parlato, e quindi dalla capacità di ascolto dell'apprendente. Questo lavoro vuole mostrare come proprio a questo livello si rendano osservabili gli effetti del diverso tipo di input.

4. *Risultati*

I risultati dell'esperimento al momento della prima rilevazione (T1, 9h) sono rappresentati graficamente per entrambi i gruppi nella figura 3 e riassunti analiticamente nella tabella 7. Per ciascun contesto i valori percentuali sono dati dal rapporto tra errori e occorrenze obbligatorie previste (56), dopo aver sottratto eventuali casi in cui l'intero elemento lessicale non sia stato riprodotto[6].

Figura 3 - *Risultati globali T1*



L'analisi qualitativa degli errori mostra che nella maggior parte dei casi questi sono costituiti da una sovraestensione di -/a/ NOM su -/e/ ACC; il caso contrario è estremamente raro. Ciò d'altra parte non dovrebbe sorprendere alla luce del fatto che proprio la forma in -/a/ per la sua elevata frequenza nell'input costituisce il modello per la forma base della parola, rappresentando così il termine non marcato nell'opposizione tra le due terminazioni - quella che ha più probabilità di emergere in caso di neutralizzazione dell'opposizione morfologica. Alla luce di tutto ciò, è perfino sorprendente che la forma più marcata in -/e/ possa sovraestendersi su quella in -/a/, seppur in rari casi: a questo proposito da un lato si può ipotizzare un ruolo per fenomeni di assonanza, per cui la terminazione -/e/ sarebbe richiamata da suoni simili nell'elemento lessicale; dall'altro lato la presenza di questi errori è il chiaro segno di un progresso nell'acquisizione, in quanto segnalano che la forma in -/e/ è stata almeno notata dagli apprendenti e che, se anche il suo dominio di utilizzo non

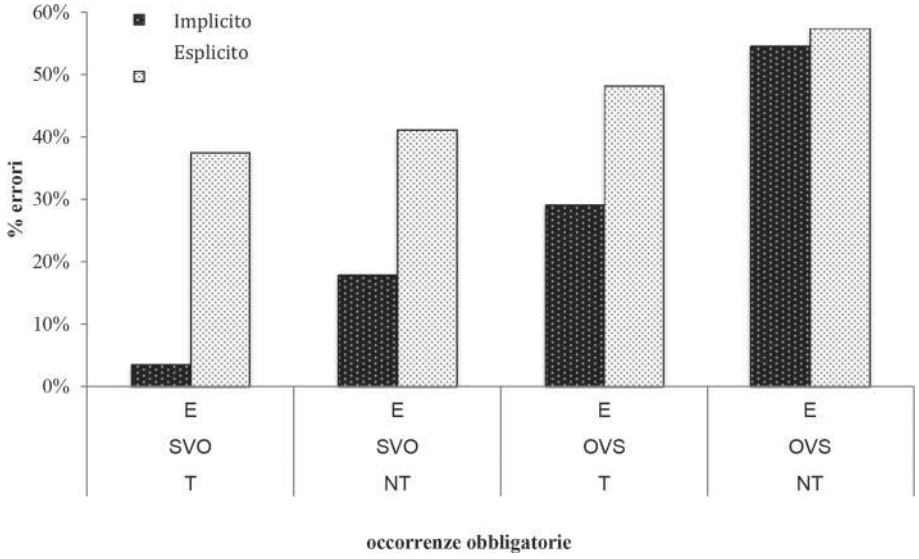
[6] In questi casi non è parso opportuno considerare come un errore il fatto che la terminazione non sia stata riprodotta nell'output insieme all'intero elemento lessicale, in quanto le cause sono probabilmente da ricercare nella memoria fonologica dell'apprendente piuttosto che nella sua capacità di elaborare la morfologia flessionale.

è ancora stato correttamente identificato, almeno se ne sperimenta l'uso verificando le ipotesi formulate durante l'elaborazione dell'input.

Tabella 7 - *Rapporto errori/occorrenze obbligatorie*

			Gruppo input implicito (n = 14)		Gruppo input esplicito (n = 14)	
contesto			errori	%	errori	%
A	SVO	T	3	5%	0	0%
		NT	1	2%	2	4%
	OVS	T	2	4%	0	0%
		NT	7	13%	2	4%
Tot. -/a/			*13*	*6%*	*4*	*2%*
E	SVO	T	2	4%	21	38%
		NT	10	18%	21	41%
	OVS	T	16	29%	27	48%
		NT	30	55%	31	57%
Tot. -/e/			*58*	*26%*	*100*	*45%*
tot.			71		104	

Figura 4 - *Risultati T1, -/e/ ACC*



Per la marginalità degli errori nelle occorrenze obbligatorie della forma base -/a/ NOM, in ogni caso, in questo lavoro ci occuperemo solo degli errori nelle occorrenze obbligatorie della forma marcata -/e/ ACC, riassunti sinteticamente nella figura 4.

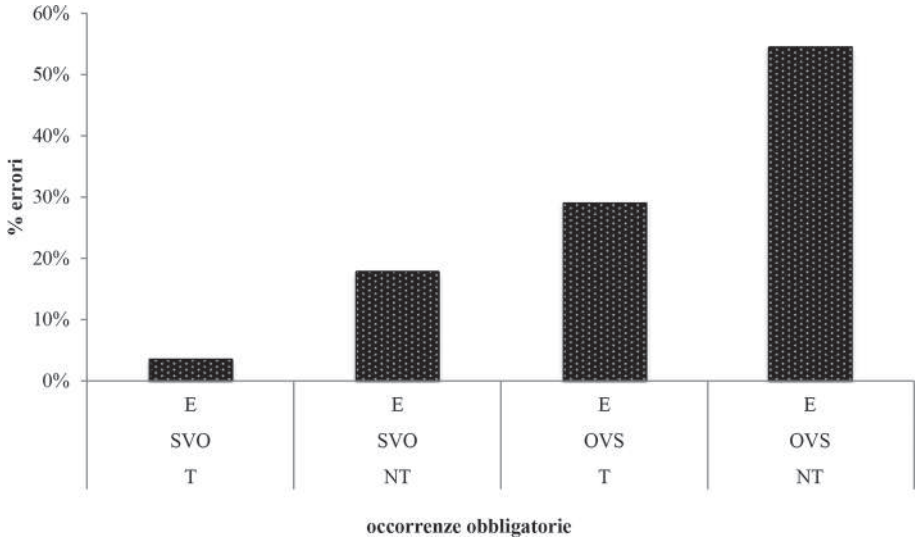
Una prima differenza tra i due gruppi riguarda il numero di errori a parità di contesto: come si vede, il gruppo esplicito realizza più errori in ciascuno, con uno

scarto via via minore all'aumentare della marcatezza dell'occorrenza obbligatoria (da sinistra a destra nel grafico). Il numero totale di errori poi è quasi doppio: 100 errori (45%) contro 58 (26%). La nostra ipotesi per cui il gruppo esplicito sarebbe stato più preciso di quello implicito dunque non trova una conferma nei dati, i quali anzi mostrano una tendenza addirittura opposta.

Una seconda osservazione riguarda la distribuzione degli errori tra i vari contesti. Abbiamo già osservato come il gruppo implicito sia particolarmente sensibile alla marcatezza del contesto in cui compare l'occorrenza obbligatoria (figura 5). Nell'ambito delle sole occorrenze di -/e/ ACC, si può notare come il numero minimo di errori si riscontri nel contesto meno marcato (SVO, T) per poi crescere rapidamente fino a raggiungere il picco nel contesto massimamente marcato (OVS, NT). Proprio questa distribuzione degli errori ha portato a identificare la gerarchia di marcatezza dei contesti discussa in precedenza (tabella 6) e a verificare il ruolo esplicativo e predittivo dei fattori *ordine dei costituenti* e *trasparenza lessicale*.

La figura 6 mostra come invece il gruppo esplicito si mostri piuttosto indifferente a questri due fattori, esibendo solo una ridottissima crescita nel numero di errori all'aumentare della marcatezza del contesto. L'analisi statistica[7] ha dimostrato la mancanza di significatività dei due fattori nel rendere conto di questa distribuzione.

Figura 5 - *Risultati T1, /e/ ACC, input implicito*



[7] Per questo studio è stato utilizzato un modello lineare misto generalizzato.

Figura 6 - *Risultati T1, /e/ ACC, input esplicito*

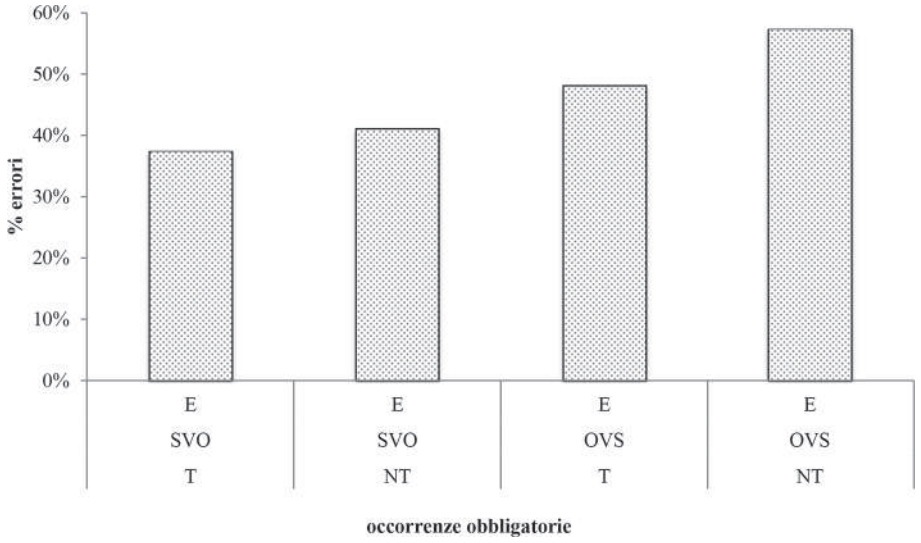
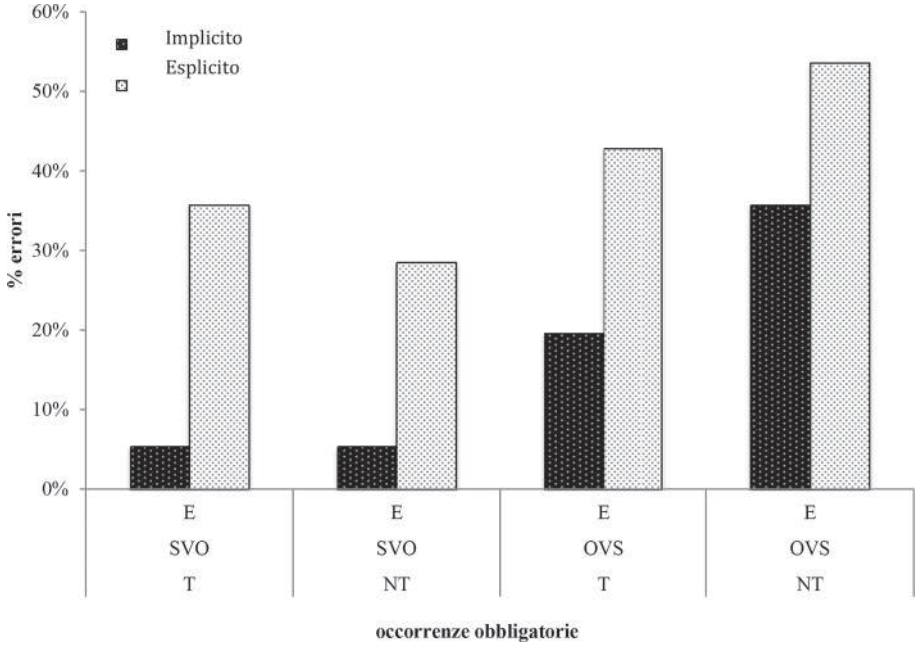


Figura 7 - *Risultati T2, /e/ ACC*



Sembra dunque che il gruppo esplicito sia solamente sensibile al fattore *terminazione*, cioè al fatto che l'occorrenza obbligatoria richieda -/a/ NOM oppure -/e/ ACC. La nostra seconda ipotesi è dunque confermata, in quanto il gruppo esplicito mostra un comportamento più uniforme tra i vari contesti – solo, contrariamente

alle ipotesi, commettendo in tutti i contesti più errori del gruppo implicito, e non meno come ci si attendeva.

I risultati al momento della seconda rilevazione (T2, 13h 30m), raccolti dopo quattro ulteriori ore di esposizione all'input, sono piuttosto coerenti con quelli appena discussi e non mostrano novità di rilievo (figura 7).

Si può osservare innanzitutto come per entrambi i gruppi il contesto massimamente marcato (-/e/, OVS, NT) rimanga quello che genera il numero più alto di errori; al tempo stesso, nel gruppo implicito il fattore *trasparenza lessicale* perde la sua significatività statistica, mentre anche quella del fattore *ordine dei costituenti* si riduce leggermente. Infine, per entrambi i gruppi e in tutti i contesti si riduce il numero di errori. Considerati insieme, questi dati sembrano indicare un effetto positivo del periodo di esposizione all'input, anche se non si può escludere *a priori* un effetto dovuto alla maggiore dimestichezza degli apprendenti con il test.

5. *Discussione*

È evidente che dal momento che le condizioni sperimentali per i due gruppi sono identiche, la ragione per la notevole differenza nei risultati deve essere ricercata nelle caratteristiche dell'input. Conviene forse a questo punto ricostruire il percorso che l'apprendente segue nelle primissime ore di esposizione all'input. Dapprima si trova esposto a un flusso ininterrotto di parlato, apparentemente impenetrabile. Col tempo però, mediante operazioni di *bootstrapping* partendo da pochi elementi riconoscibili – in quanto trasparenti dal punto di vista lessicale, o oggetto di particolare attenzione da parte dell'insegnante, o ancora particolarmente frequenti – l'apprendente comincerà a penetrare nel flusso di suono cercando di segmentarlo in unità dotate di significato: a questo livello la priorità è di estrarre ed elaborare il significato referenziale delle unità individuate (VanPatten, 2004). Col proseguire dell'esposizione all'input, l'apprendente comincerà anche a notare alcune regolarità formali della lingua bersaglio: nel caso in esame, il fatto che i nomi possano presentare diverse terminazioni in funzione di qualche regola che tenterà di identificare formulando delle ipotesi e verificandole nell'uso, cercando il riscontro dei nativi o confrontando la propria produzione linguistica con l'input bersaglio. È a questo livello che si colloca la principale differenza tra i due tipi di input: poiché il gruppo implicito non riceve né indicazioni sulle regolarità formali della lingua bersaglio né feedback correttivo, un ascolto preciso dell'input diventerà vitale sia per identificare le regolarità formali – i valori che un dato parametro può assumere e la loro distribuzione – sia per verificare le ipotesi via via formulate al fine di renderne conto. Ecco allora che il gruppo implicito ha sviluppato un approccio all'elaborazione dell'input particolarmente attento al dettaglio fonologico e al significato grammaticale che veicola. Questo spiega in particolare il ruolo fondamentale giocato dal parametro *ordine dei costituenti* nell'ambito del test analizzato in questo studio. Nell'ambito di frasi bersaglio come quelle utilizzate per questo studio, il cambio dell'ordine dei costituenti ha come conseguenza anche un

cambiamento della posizione dei nomi nell'enunciato: in particolare, il nome al caso accusativo si trova in posizione finale o iniziale a seconda che la frase abbia ordine SVO o OVS rispettivamente. Numerosi studi sembrano indicare che le posizioni iniziali e finali di enunciato sono particolarmente prominenti dal punto di vista percettivo (Gallimore - Tharp, 1981; Peters, 1985; VanPatten, 2000), applicando però tali generalizzazioni di norma all'intero elemento lessicale: se invece si prendono in considerazione i soli morfemi grammaticali, allora si può osservare subito come la terminazione marcata -/e/ ACC si trovi in fine di enunciato e quindi nella posizione più prominente nel caso di frasi SVO, mentre al contrario occupa una posizione interna e meno prominente nel caso di frasi OVS (esempio 1). Questo ha delle conseguenze immediate sui risultati del test: per la sua posizione poco prominente, la terminazione del primo nome rappresenterà un contesto particolarmente favorevole alla neutralizzazione dell'opposizione tra le due possibili forme di parola. Nel caso di frasi SVO, ciò non crea problemi in quanto la forma non marcata coincide con la forma bersaglio -/a/ NOM; nel caso di frasi OVS, al contrario, l'emergere in questa posizione della forma non marcata -/a/ in luogo della forma bersaglio -/e/ ACC provocherà un errore.

(1) a. artystk-/a/ woła dziewczynk-/e/[8]
b. dziewczynk-/e/ woła artystk-/a/

La proposta di questo lavoro è che proprio nella capacità degli apprendenti di percepire tali dettagli fonologici si concretizzi l'effetto della manipolazione dell'input. Nonostante le diverse posizioni che si sono avvicendate, sembra esserci oggi generale accordo sul fatto che i test di *Sentence Imitation* riescano ad accedere alla competenza implicita dell'apprendente e che abbiano una natura ricostruttiva, piuttosto che meramente ripetitiva (Vinther, 2002). È noto che apprendenti sia di L1 sia di L2 sono in grado di correggere nel loro output eventuali frasi bersaglio agrammaticali; accade anche spesso che sostituiscano nella loro produzione determinati elementi o strutture con altri. Håkansson (1989) ha mostrato per esempio come una bambina svedese di tre anni imparando la sua L1 riproducesse inizialmente la struttura bersaglio NEG – AUX come AUX – NEG, generalizzando la regola che si applica ai verbi pieni. L'accesso alla competenza implicita è facilitato se il test è condotto sotto pressione (per esempio cronometrando l'apprendente) e se la memoria fonologica viene inibita (Baddeley *et al.*, 1998), come è stato fatto nell'ambito di VILLA chiedendo agli apprendenti di disegnare una semplice figura geometrica.

Ad un esame attento tale posizione sembra essere confermata anche dai dati di questo studio, e in particolare dal fatto che il numero di errori del gruppo implicito si avvicini a quello del gruppo esplicito proprio nelle frasi con ordine delle parole OVS. Abbiamo ipotizzato inizialmente che in un contesto di neutralizzazione l'ordine OVS sarebbe stato sfavorito rispetto al concorrente SVO in ragione della sua

[8] Traduzione: "l'artista (F) chiama la bambina".

marcatezza, a sua volta determinata dalla minore frequenza e dalla sua specializzazione pragmatica. I dati mostrano però che molto raramente una frase con ordine dei costituenti OVS viene riprodotta come SVO, come vorrebbe l'ipotesi: piuttosto, la sola terminazione -/e/ corrispondente al caso accusativo si neutralizza nella forma non marcata in -/a/, producendo così degli enunciati agrammaticali secondo la norma del polacco. Possiamo allora argomentare che proprio la diversa prominenza percettiva associata alla posizione nell'enunciato possa spiegare il ruolo dell'ordine dei costituenti nel determinare l'accuratezza dell'elaborazione morfosintattica. Nelle frasi con ordine dei costituenti OVS, i risultati dei due gruppi si avvicinano perché la terminazione marcata è poco prominente e perciò troppo difficile da notare per la maggior parte degli apprendenti. In frasi SVO, viceversa, la terminazione marcata si trova in posizione finale di enunciato ed è perciò abbastanza prominente da essere notata e riprodotta da chi sia ben allenato a cogliere il dettaglio fonetico: è il caso del gruppo implicito, che risulterà più pronto a percepire eventuali indizi della struttura richiesta, fra cui principalmente le terminazioni di caso.

L'apprendente del gruppo esplicito, al contrario, non è abituato tanto a identificare dettagli fonologici, quanto a ragionare in termini grammaticali: ogni enunciato, di conseguenza, riflette lo sforzo sistematico teso a produrre frasi corrette secondo le regole evidenziate in classe. L'attivazione intenzionale della grammatica dell'interlingua spiega bene la scarsa dipendenza del gruppo esplicito dal contesto lessico-sintattico dell'occorrenza obbligatoria. Naturalmente però la grammatica a cui l'apprendente attinge a livello cognitivo non è quella della lingua bersaglio, ma piuttosto quella ancora in costruzione della varietà di apprendimento, con tutte le sue lacune in termini di automatizzazione delle procedure richieste dall'uso della lingua in tempo reale: stando ai dati dell'esperimento, la competenza dei nostri apprendenti non include ancora l'opposizione di caso nel paradigma nominale. Il minor numero di errori rilevato al tempo 2, dopo ulteriori 4:30 ore, sembra però segnalare un progresso in questo senso.

La conclusione di lunga portata che è possibile trarre è che nello stadio di acquisizione fotografato dal test l'opposizione tra casi non si è ancora consolidata, anche se gli apprendenti sanno in generale che "certe parole del polacco possono assumere più forme" e formulano delle ipotesi circa la loro distribuzione.

6. *Conclusioni*

Prima di generalizzare questi risultati, sarebbe auspicabile isolare il ruolo delle abilità percettive e della competenza produttiva, che nei test di *Sentence Imitation* possono invece parzialmente sovrapporsi. I test di questo tipo sono generalmente ritenuti capaci di fornire una misura precisa della competenza implicita dell'apprendente: attenendosi rigidamente a questa opinione, tuttavia, un'analisi superificiale dei dati porterebbe a concludere che la competenza del gruppo implicito sia più progredita di quella del gruppo esplicito. In realtà, se l'analisi proposta in queste pagine è corretta, i dati dovrebbero portare almeno ad una problematizzazione del concetto stesso di

competenza linguistica, rendendolo capace di abbracciare anche le varie strategie che l'apprendente è in grado di applicare a seconda del contesto di apprendimento. In questo lavoro si è cercato di argomentare che la competenza intesa nel senso più ristretto – quindi, nel nostro caso, la composizione del paradigma nominale, e prima ancora il fatto che un paradigma si sia formato, in sostituzione della precedente forma base della parola – si trovi al medesimo stadio di sviluppo nei due gruppi, come si vede nei contesti in cui il vantaggio dato dalla maggiore capacità di discriminare il dettaglio fonologico è annullato dalla scarsa prominenza dell'elemento bersaglio. Nonostante ciò, i risultati del test mostrano una sostanziale differenza dovuta alla capacità del gruppo implicito di cogliere il "suggerimento" fonologico fornito dalle stesse frasi bersaglio. Questo non ha nulla a che fare con la formazione di un paradigma, inteso come una serie di associazioni tra la forma di una parola e la sua funzione sintattica: pure i risultati di questi apprendenti sono migliori di quelli degli altri, e non è detto che tale loro capacità non possa effettivamente tradursi in un vantaggio in un'altra fase di sviluppo dell'interlingua o su altri versanti del processo di acquisizione. La nozione di competenza andrebbe dunque complessificata per arrivare a includere abilità non direttamente coinvolte nell'acquisizione di un tratto, ma che possono essere utilmente sfruttate dagli apprendenti.

Un'altra prospettiva di ricerca futura, implicita negli obiettivi del progetto VILLA, riguarda il confronto tra i dati di questo studio e quelli di altri apprendenti con diverse L1. Gli apprendenti tedeschi, in particolare, sono particolarmente interessanti da questo punto di vista a causa della maggiore ricchezza morfologica della loro lingua madre.

Un'avvertenza prima di chiudere: quanto discusso sinora non deve indurre a credere che un'istruzione guidata sia in realtà nociva all'apprendimento, che sarebbe una conclusione illegittima e parziale. I dati mostrano invece che in base al tipo di input ricevuto gli apprendenti sono in grado di applicare strategie diverse all'elaborazione dei medesimi tratti, concentrandosi sul dettaglio fonologico o sulla conoscenza esplicita della grammatica. La struttura del test permette di mettere in luce il fatto che, in determinate posizioni nell'enunciato, i medesimi elementi bersaglio possono risultare più prominenti e quindi accessibili: semplicemente, non tutti gli apprendenti sono in grado di sfruttare questa possibilità, in quanto ciò richiede un certo tipo di addestramento e di abitudini che, si ritiene – e questo è il nostro primo risultato – possono essere indotte dal tipo di input ricevuto. In particolare, un input implicito produrrà una maggiore attenzione al dettaglio fonologico, mentre un input esplicito avrà come conseguenza una maggiore focalizzazione sulla competenza grammaticale esplicita. A questo stadio tanto iniziale dell'acquisizione di una L2, la strategia indotta dall'input implicito si rivela più efficace in termini di accuratezza dell'elaborazione. La competenza implicita degli apprendenti di entrambi i gruppi, tuttavia, non sembra aver ancora assimilato la categoria del caso e la sua lessicalizzazione. In ogni caso, i dati mostrano come con ulteriore esposizione all'input i risultati nel test migliorino per entrambi i gruppi, suggerendo un effetto

benefico dell'esposizione alla lingua bersaglio sullo sviluppo delle capacità di elaborazione dell'input.

Ringraziamenti

Desidero ringraziare sinceramente tutti i membri del progetto VILLA, e in particolare i coordinatori delle sedi che hanno preso parte all'iniziativa: Giuliano Bernini, Marina Chini, Christine Dimroth, Rebekah Rast, Leah Roberts, Marianne Starren, Marzena Watorek. Ho inoltre un debito particolare verso Christine Dimroth e Rebekah Rast, che hanno progettato e coordinato i test *Sentence Imitation* e *Transparency Test* rispettivamente.

Bibliografia

Baddeley A. (2003), Working memory and language: an overview, in *Journal of Communication Disorders* 36: 189-208.

Baddeley A. - Gathercole S. - Papagno C. (1998), The phonological loop as a language learning device, in *Psychological Review* 105(1): 158-173.

Dimroth C. - Rast R. - Starren M. - Wątorek M. (2013), Methods for studying the learning of a new language under controlled input conditions: The VILLA project, in *EUROSLA Yearbook*, vol. 13, John Benjamins, Amsterdam: 109-138.

Doughty C.J.S. - Williams J. (1998), *Focus on Form in Classroom Second Language Acquisition*, Cambridge University Press, Cambridge.

Dryer M.S. (2013a), Order of subject, object and verb, in Dryer M.S. - Haspelmath M. (eds.), *The World Atlas of Language Structures Online*. Max Planck Institute for Evolutionary Anthropology, Leipzig, (http://wals.info/chapter/81).

Dryer M.S. (2013b), Determining dominant word order, in Dryer M.S. - Haspelmath M. (eds.), *The World Atlas of Language Structures Online*, Max Planck Institute for Evolutionary Anthropology, Leipzig (http://wals.info/chapter/s6).

Eckman F.R. (1996), A functional-typological approach to second language acquisition theory, in Ritchie W.C. - Bhatia T.K. (eds.), *Handbook of Second Language Acquisition*, Academic Press, San Diego: 195-211.

Gallimore R. - Tharp R.G. (1981), The interpretation of elicited sentence imitation in a standardized context, in *Language Learning* 31(2): 369-392.

Givón T. (1990), Natural language learning and organized language teaching, in Burmeister H. - Rounds P.L. (eds.), *Variability in Second Language Acquisition: Proceedings of the Tenth Meeting of the Second Language Research Forum*, University of Oregon, Eugene: 61-84.

Håkansson G. (1989), The acquisition of negative placement in Swedish, in *Studia Linguistica* 43(1): 47-58.

Klein W. (1986), *Second Language Acquisition*, Cambridge University Press, Cambridge.

Klein W. - Perdue C. (1997), The basic variety (or: Couldn't natural languages be much simpler?), in *Second Language Research* 13(4): 301-347.

Peters A.M. (1985), Language segmentation: operating principles for the analysis and perception of language, in Slobin D.I. (ed.), *The Crosslinguistic Study of Language Acquisition*, vol. 2, Lawrence Erlbaum Associates, Hillsdale, NJ: 1029-1067.

Rast R. (2014), *Primi passi in un nuovo sistema linguistico*. Questo volume.

Rast R. (2010), The use of prior linguistic knowledge in the early stages of L3 acquisition, in *International Review of Applied Linguistics* 48: 159-183.

Saturno J. (in stampa a), Case ending processing in initial Polish L2: the role of frequency, word order and lexical transparency, in Witkoś J. - Jaworski S. (eds.), *New Insights into Slavic Linguistics*, Peter Lang, Frankfurt.

Saturno J. (in stampa b), Perceptual prominence and morphological processing in initial second language acquisition, in De Dominicis A. (ed.), *pS-prominenceS: Prominences in Linguistics. Proceedings of the International Conference*, DISUCOM press, Viterbo: 76-95.

Sharwood-Smith M. (1993), Input enhancement in instructed SLA: theoretical bases, in *Studies in Second Language Acquisition* 15: 165-179.

Valentini A. - Grassi R. (in stampa), Oltre la frequenza. L'impatto della trasparenza e dell'accento sull'apprendimento del lessico in L2, in Corrà L. (a cura di), *Sviluppo della competenza lessicale. Acquisizione, apprendimento, insegnamento*, Aracne, Roma.

Vanpatten B. (2000), Thirty years of input (or intake, the neglected sibling), in Schwierzbin B. - Morris F. - Anderson M. - Klee C. - Tarone E. (eds.), *Social and Cognitive Factors in Second Language Acquisition: Selected Proceedings of the 1999 Second Language Research Forum*, Cascadilla Press, Somerville: 287-311.

Vinther T. (2002), Elicited imitation: a brief overview, in *International Journal of Applied Linguistics* 12(1): 54-73.

DANIELE ARTONI[1]

L'acquisizione della morfologia del caso in russo L2: uno studio trasversale

This paper aims at investigating the acquisition of case morphology in L2 Russian. The hypotheses here introduced are based on Processability Theory (Pienemann, 1998), which claims that learners move through universal stages of acquisition. My hypotheses on L2 Russian are tested on a group of 15 learners with different L1 backgrounds and levels of proficiency. The analysis of their oral production confirms the developmental hypotheses. In addition, this paper investigates the sequence in which cases are acquired at the phrasal procedure stage, the stage that introduces the highest variety of case-marked structures.

1. *Introduzione*

Questo studio trasversale è stato condotto nel quadro teorico della Teoria della Processabilità (in seguito TP, Pienemann, 1998; Pienemann *et al.*, 2005; Bettoni - Di Biase, in stampa) e ha l'obiettivo di verificare se apprendenti di russo L2 diversi per grado di competenza, L1 e natura dell'esposizione all'input seguano tuttavia stadi di acquisizione della morfologia del caso simili. Nella seconda sezione, espongo brevemente le caratteristiche principali del caso in russo e ne propongo le ipotesi di sviluppo in L2. La terza sezione è dedicata alla metodologia e alla raccolta dati. Nella quarta infine presento l'analisi dei dati.

2. *Il caso in russo e le ipotesi del suo sviluppo*

Questa sezione presenta prima i tratti salienti del caso in russo e poi le ipotesi del suo sviluppo in russo L2. Poiché la TP usa il modello descrittivo della Grammatica Lessico-Funzionale (Bresnan, 2001), anche la mia descrizione e le mie ipotesi usano questo impianto teorico.

Dal punto di vista morfologico il russo ha sei casi, marcati su nomi, pronomi e aggettivi: nominativo, genitivo, dativo, accusativo, strumentale, prepositivo. La notevole complessità formale delle terminazioni dei casi è dovuta al fatto che i casi sono sensibili alle variazioni di numero (singolare o plurale), genere (maschile, femminile e neutro), animatezza e classe (vedi tab. 1).

[1] Università degli Studi di Verona.

Tabella 1 - *Paradigma delle marche di caso sui nomi*

	SINGOLARE				
	MASCHILE		NEUTRO	FEMMINILE	
	ANIMATO	INANIMATO		I CLASSE	II CLASSE
NOM	-ø	-ø	-o/-e	-a/-ja	-'ø
GEN	-a/-ja	-a/-ja	-a/-ja	-y/-i	-i
DAT	-u/-ju	-u/-ju	-u/-ju	-e	-i
ACC	-a/-ja	-ø	-o/-e	-u/-ju	-'ø
STR	-om/-em	-om/-em	-om/-em	-oj/-ej	-'ju
PREP	-e	-e	-e	-e	-i
	PLURALE				
	MASCHILE		NEUTRO	FEMMINILE	
	ANIMATO	INANIMATO		ANIMATO	INANIMATO
NOM	-y/-i	-y/-i	-a/-ja	-y/-i	-y/-i
GEN	-ov/-ev/-ej	-ov/-ev/-ej	-ø /-ej	-ø/-ej	-ø/-ej
DAT	-am/-jam	-am/-jam	-am/-jam	-am/-jam	-am/-jam
ACC	-ov/-ev/-ej	-y/-i	-a/-ja	-ø/-ej	-y/-i
STR	-ami/-jami	-ami/-jami	-ami/-jami	-ami/-jami	-ami/-jami
PREP	-ax/-jax	-ax/-jax	-ax/-jax	-ax/-jax	-ah/-jax
	Quando *-o* e *-a* sono atone, vengono entrambe pronunciate /ə/				

Fonte: Kempe - MacWhinney, 1998

Dal punto di vista funzionale il caso è innanzitutto elemento costruttore di relazioni sintattiche. Infatti, secondo la classificazione tipologica in Nordlinger (1998), la lingua russa presenta caratteristiche di scarsa configurazionalità, ammettendo tutte le possibili permutazioni fra i principali elementi costitutivi della frase, ovvero SOGG, V e OGG. Ne vediamo un esempio in (1), dove tutte le frasi hanno lo stesso significato, ossia 'Masha-NOM beve acqua-ACC':

(1)
a. *Maš-a* *p'jot* *vod-u*
SOGG V OGG
b. *Maš-a* *vod-u* *p'jot*
SOGG OGG V
c. *P'jot* *Maš-a* *vod-u*
V SOGG OGG
d. *P'jot* *vod-u* *Maš-a*
V OGG SOGG
e. *Vod-u* *p'jot* *Maš-a*
OGG V SUBJ
f. *Vod-u* *Maš-a* *p'jot*
OGG SOGG V

La proprietà del caso di costruire relazioni sintattiche è basata sull'assegnazione di default dei casi nominativo e accusativo rispettivamente alle funzioni grammaticali di soggetto e oggetto. Il caso non è l'unico mezzo morfologico utilizzato in russo

per costruire le relazioni sintattiche: il verbo infatti accorda in persona, numero e talvolta genere con il soggetto.

Accanto al caso utilizzato per costruire relazioni sintattiche, King (1995) individua nella lingua russa anche assegnazioni di caso di natura lessicale e semantica. Occorrenze di caso lessicale, ovvero quando il caso è lessicalmente selezionato dalla testa, sono molto frequenti in russo, sia quando la testa è una preposizione (2a), sia quando è un verbo (2b). Meno frequente risulta essere il caso assegnato lessicalmente da un aggettivo (2c).

(2) a. s '*con*' P (↑ OBJ CASE) = STR
S *drug-om*
Con amici-STR

b. upravljat' '*gestire*' V (↑ OBJ CASE) = STR
On *upravljaet* *biznes-om*
Egli gestisce affare-STR

c. dovolen '*contento*' AGG (↑ OBJ CASE) = STR
Ja *dovolen* *rezultat-om*
Io felice risultato-STR

'Sono felice del risultato'

Un esempio di caso assegnato semanticamente è presentato in (3), in cui il ruolo semantico <strumento> è legato al caso strumentale.

(3) *Ivan* *pisal* *pis'mo* *karandaš-om*
Ivan scrisse lettera matita-STR

'Ivan ha scritto una lettera con una matita'

Le occorrenze di caso semantico sono molto rare tanto nella produzione dei parlanti nativi quanto in quella degli apprendenti e sono quindi state tralasciate nello studio che segue.

Per l'apprendente utilizzare e gestire tale varietà di forme è un compito complesso; esse verranno quindi acquisite gradualmente. La TP permette di formulare precise ipotesi di sviluppo degli stadi di acquisizione della morfologia comuni a tutti gli apprendenti. Questi stadi sono implicazionali, ovvero l'attivazione dello stadio immediatamente inferiore è necessaria per poter raggiungere lo stadio successivo. Gli stadi previsti dalla TP per la morfologia sono cinque, e si rifanno all'intuizione, derivata da Levelt (1989), secondo cui maggiore è la distanza sintattica fra gli elementi che richiedono scambio di informazione grammaticale, maggiore sarà il costo cognitivo richiesto dall'operazione di *processing*, e più tardo l'apprendimento in L2. Gli stadi di sviluppo della morfologia in una qualsiasi L2 individuati da Pienemann (1998) sono mostrati nella tab. 2, e quelli specifici del russo L2 sono proposti nella tab. 3.

Tabella 2 - *Ipotesi di sviluppo della morfologia*

STADIO	T1	T2	T3	T4	T5
INTER-FRASALE	–	–	–	–	Scambio di informazioni tra frasi
FRASALE	–	–	–	Scambio di informazioni tra sintagmi	+
SINTAGMATICO	–	–	Scambio di informazioni nel sintagma	+	+
CATEGORIALE	–	Variazione formale nel lessico	+	+	+
ACCESSO AL LEMMA	Formule e singole parole	+	+	+	+

Fonte: Pienemann, 1998

Tabella 3 - *Ipotesi di sviluppo della morfologia del caso in russo L2*

STADIO	ESITO MORFOLOGICO	STRUTTURA	ESEMPIO
FRASALE	MORFOLOGIA INTER-SINTAGMATICA	Unificazione di caso in TOPOGG V	*Knig-u čitaet mam-a [libro-ACC legge mamma-NOM]*
SINTAGMATICO	MORFOLOGIA NEL SV	V NCASO (NON ACC) caso assegnato lessicalmente	*Upravljaet biznes-om [gestisce business-INST]*
	MORFOLOGIA NEL SP	P NCASO caso assegnato lessicalmente	*S druz'j-ami [con amici-INST]*
CATEGORIALE	VARIAZIONE FORMALE NEL LESSICO	Marca di caso su N	*mama vs mamu [mamma-NOM vs mamma-NON NOM]*

In seguito a un primo stadio di accesso al lemma, in cui gli apprendenti producono casi solo in formule, viene attivato lo stadio della procedura categoriale, in cui gli apprendenti sono in grado di variare la marca di caso solo su singoli nomi, senza che ciò comporti scambio di informazioni con altri elementi dell'enunciato. Per tale motivo a questo stadio sono state prese in considerazione frasi con ordine canonico SVO, in cui il caso sul nome post-verbale può essere assegnato semplicemente per posizione. In un primo momento infatti gli apprendenti costruiscono stringhe con ordine canonico sottospecificate, in cui l'accordo tra soggetto e verbo viene marcato dalla terza persona singolare di default e il caso accusativo viene assegnato ai nomi post-verbali. Una marca accusativa su un nome post-verbale non può essere quindi prova di assegnazione funzionale.

A questo stadio gli apprendenti introducono prima una variazione formale minima tra la forma nominativa di default e una forma generica non-nominativa, marcata probabilmente dalle terminazioni *-e* e *-u*, forme altamente frequenti nell'input in funzioni diverse dal soggetto, come in (4).

(4) *Govorit* **mam-u*
Dice *mamma-NON-NOM
'*[Cappuccetto Rosso] dice a mamma'

Frequente a questo stadio dell'interlingua si trova anche la marca accusativa in posizione post-verbale, come in (5), che, come detto pocanzi, è determinata solo dalla posizione.

(5) *Videla* *mam-u*
Vide mamma-ACC

Lo stadio seguente prevede l'attivazione della procedura sintagmatica, grazie alla quale gli apprendenti sono in grado di scambiare informazione grammaticale tra elementi interni al sintagma. In questo studio consideriamo il sintagma preposizionale (SP) e quello verbale (SV), mentre escludiamo i sintagmi quantificatori (SQ) e aggettivali (SA) a causa della scarsità di occorrenze nella produzione degli apprendenti. Si è inoltre deciso di non considerare l'accordo tra aggettivo e nome nel sintagma nominale (SN), poiché di natura differente rispetto al caso nel SP e nel SV. Infatti, in entrambi i casi del SP e SV il caso è frutto di reggenza, mentre nel SN si tratta di accordo.

Per quanto riguarda il caso nel SP, ogni preposizione richiede lessicalmente che il proprio nome o pronome sia marcato da un caso specifico, come abbiamo visto nell'esempio (2a).

Poiché non considero il caso accusativo post-verbale in questo stadio, la prova di avvenuto scambio di informazione nel SV si ha nel caso lessicale, quando l'oggetto è marcato da un caso diverso dall'accusativo. Come per il SP, quindi, anche nel caso interno al SV lo scambio di informazione avviene tra la testa – in questo caso il verbo –, che richiede lessicalmente un determinato caso marcato sull'oggetto, e il nome (o pronome), come in (2b).

L'ultimo stadio di sviluppo morfologico del caso in russo L2 è determinato dall'unificazione del tratto di caso tra sintagmi diversi. La struttura che in russo esige tale scambio di informazione è la topicalizzazione dell'oggetto, ovvero quando l'oggetto occupa la prima posizione, ed è quindi esterno al VP, come in (6).

(6) *Knig-u* *čitaet* *mam-a*
Libro-ACC legge mamma-NOM
'Il libro lo legge la mamma'

Non esistono strutture appartenenti allo stadio inter-frasale poiché il russo non prevede assegnazioni di caso richieste da strutture che vanno oltre il confine della frase.

Vorrei infine porre l'attenzione sul fatto che le ipotesi prevedono che l'oggetto emerga a stadi diversi a seconda del caso con cui è marcato e dalla posizione in cui si trova rispetto al verbo. L'accusativo in posizione post-verbale emerge allo stadio della procedura categoriale, poiché tale caso può essere assegnato per posizione nelle frasi con ordine canonico. Allo stadio della procedura sintagmatica gli apprendenti sono in grado di assegnare un caso diverso dall'accusativo in posizione post-verbale quando richiesto lessicalmente dal verbo. Tale caso non default è prova dell'avvenuto scambio di informazione interno al SV tra verbo e nome. Infine, allo stadio della procedura frasale, l'accusativo assegnato all'oggetto pre-verbale è prova di avvenuto scambio di informazione tra il SV e il SNOGG che, trovandosi in posizione preverbale, è quindi esterno al SV.

3. *Metodologia*

Al fine di testare le mie ipotesi ho condotto uno studio trasversale su 15 apprendenti di russo L2. Le loro caratteristiche sono riassunte nella tab. 4. Le L1 includono l'azero, il georgiano, l'italiano e il serbo. Per quanto riguarda la presenza o meno di caso nelle L1 degli apprendenti, l'italiano ne ha un uso estremamente limitato solo su alcuni pronomi personali, il georgiano e l'azero lo marcano morfologicamente ma con marche diverse per forma da quelle del russo, mentre il serbo ha un sistema di marche molto simile a quello russo.

La maggior parte degli apprendenti – 5 maschi e 10 femmine – ha un'età compresa tra i 20 e i 26 anni. Per quanto riguarda le caratteristiche dell'apprendimento, 5 apprendenti hanno vissuto o vivono in un contesto di immersione della lingua russa, 2 sono apprendenti interamente spontanei, che non hanno mai studiato la lingua russa, e 7, tutti italiani, hanno imparato il russo all'università con un metodo molto tradizionale di esplicitazione delle regole grammaticali.

Tabella 4 - *Caratteristiche degli apprendenti*

APPRENDENTE	L1	ETÀ	SESSO	APPRENDIMENTO GUIDATO	IMMERSIONE NELLA L2
AB	Italiano	24	M	X	X
AL	Italiano	25	F	X	X
BB	Azero	21	M	X	X
BD	Georgiano	27	M		X
CA	Italiano	26	F	X	
CH	Azero	10	F		X
CR	Italiano	22	F	X	
EL	Italiano	20	F	X	
EV	Italiano	21	F	X	
JO	Serbo	22	F	X	
LK	Georgiano	25	F	X	
MA	Italiano	20	F	X	
MT	Italiano	22	M	X	
RO	Italiano	58	M	X	
TA	Georgiano	47	F	X	

Al fine di elicitare le strutture mostrate nelle ipotesi, gli apprendenti sono stati sottoposti a quattro compiti, le cui finalità sono le seguenti:

1. *Informazioni generali*: rispondendo ad alcune domande l'apprendente fornisce i dati della propria biografia sociolinguistica;
2. *Cappuccetto rosso*: attraverso immagini guida l'apprendente racconta la storia della fiaba, usata per elicitare la reggenza di casi diversi nel SP;
3. *Cosa accade a Cappuccetto rosso*: l'apprendente costruisce frasi partendo da immagini con i protagonisti della fiaba in situazioni diverse, richiedenti l'uso di strutture in cui il verbo richiede lessicalmente per il suo oggetto un caso diverso dall'accusativo;
4. *La festa*: sollecitato da una serie di immagini, l'apprendente descrive quali regali sono stati portati dagli invitati ad una festa, obbligato a partire a volte dall'invitato (agente e soggetto) altre dal regalo (tema e oggetto). In questo modo si alterna la struttura default SVO e la struttura topicalizzata TOPOGG V.

La produzione orale degli apprendenti durante l'esecuzione dei compiti è stata registrata e trascritta. Nei dati sono poi state identificate le marche di caso meno equivocabili, eliminando tutte quelle ambigue (vedi tab. 1). Vengono perciò analizzati i seguenti casi:

– genitivo: *-a* del maschile singolare, e tutte le forme plurali;
– dativo: *-u* del maschile singolare, e tutte le forme plurali;
– accusativo: *-u* del femminile singolare, *-a* del maschile singolare animato, e tutte le forme plurali animate;

– strumentale: tutte le forme;
– prepositivo: tutte le forme plurali.

Inoltre sono stati considerati tutti i pronomi, in quanto non presentano ambiguità. Dopo tale scrematura, il numero totale delle marche di caso analizzate è di 700, con una media di 46,67 per apprendente.

4. *Analisi dei dati*

La tab. 5 riporta i risultati dell'analisi, organizzati per stadi dal basso in alto come nella tab. 3 delle ipotesi. Dopo le strutture nella prima colonna, in quelle successive sono disposti gli apprendenti in ordine crescente di competenza, con i principianti sulla sinistra. Rifacendomi ai criteri di Pienemann (1998), il + precede il numero di strutture correttamente marcate, mentre il – indica il numero di strutture in cui l'apprendente non ha prodotto il caso richiesto.

A livello dello stadio della procedura categoriale, tutti gli apprendenti producono marche morfologiche diverse dal nominativo. Ovviamente, gli apprendenti a livello di competenza più basso producono una variazione formale minima, con marche non corrette nella lingua target, come mostrato da due frasi di AL in (7).

(7) AL: a. *Volk edila*
Lupo-NOM mangiò
b. *Videla* **volk-e*
Vide *lupo-NON NOM

A questo stadio è possibile trovare la marca dell'accusativo assegnato per posizione in frasi canoniche SVO, come in (8).

(8) EV: *Volk* *uvidet* *ejo*
Lupo-NOM vede lei-ACC

Allo stadio della procedura sintagmatica, per quanto riguarda il SP, 13 apprendenti su 15 sono in grado di marcare il nome retto da una preposizione con un caso diverso dal nominativo. Talvolta la selezione del caso non è accurata: in (9a), per esempio, EL produce un genitivo invece del prepositivo richiesto dalla preposizione *v* ('in'). Altri apprendenti mostrano invece maggiore accuratezza, come MT in (9b).

(9) EL: a. *V* **aprelj-a*
In *aprile-GEN
MT: b. *S* *drug-om*
Con amico-STR

I 2 apprendenti che non hanno attivato la procedura sintagmatica, EV e AL, producono variazione di caso nel SP solo in alcune formule, come in (10), ma ricadono nel nominativo di default quando si tratta di costruire il SP *on line*, come in (11).

(10) AL: *Učus'* *v universitet-e*
Studio in università-PREP
'Studio all'università'

(11) EV: *U* **babušk-a* *est'* *rot*
Presso *nonna-NOM essere bocca
'La nonna ha la bocca'

Guardando ora i dati del caso nel SV, si notano numeri bassi di occorrenze. Tale scarsità è dovuta al fatto che, come già detto, i casi con l'accusativo in posizione post-verbale possono essere assegnati per posizione e quindi non sono prova di scambio di informazione. Sono state pertanto considerate solo quelle strutture in cui l'oggetto non è accusativo, come nell'esempio (12) di BD.

(12) BD: *Chočet stat'* *balerin-oj*
Vuole diventare ballerina-STR

I 6 apprendenti che non marcano il caso richiesto lessicalmente dal verbo ricadono nelle forme default accusativa o nominativa, come nella produzione di CA in (13).

(13) CA: *Chočet stat'* **balerin-a*
Vuole diventare *ballerina-NOM

Dato il numero basso di occorrenze di caso non accusativo in posizione post-verbale, non sorprende osservare (tab. 5) che il caso nel SV emerge successivamente al caso nel SP.

L'ultimo stadio di acquisizione, che richiede l'attivazione della procedura frasale, è raggiunto da 7 apprendenti. In (14), un esempio dalle produzioni di BB, vediamo come sia impiegato il caso accusativo indipendentemente dalla posizione dell'oggetto.

(14) BB: *Butylk-u* *prinesla* *medsestr-a*
Bottiglia-ACC portò infermiera-NOM
'La bottiglia l'ha portata l'infermiera'

I restanti 8 apprendenti, pur essendo in grado di marcare l'oggetto in posizione post-verbale con l'accusativo, quando producono una struttura topicalizzata lo marcano con il nominativo di default, come in (15).

(15) JO: **Butylk-a* *prinesla* *medsestr-a*
*Bottiglia-NOM portò infermiera-NOM
'*La bottiglia portata l'infermiera'

Insomma, i dati confermano l'implicazionalità degli stadi acquisizionali. Nessun apprendente è infatti in grado di produrre strutture appartenenti a un determinato stadio senza aver attivato le procedure degli stadi inferiori.

Con i dati di questo studio è stato possibile condurre anche un altro tipo di analisi sull'acquisizione del caso. Partendo dagli stadi di acquisizione della TP or ora confermati, si è voluto vedere se sia possibile ipotizzare delle sequenze di emersione dei diversi casi all'interno dello stadio sintagmatico, che è quello che presenta il maggior numero di strutture e una grande varietà di casi. La tab. 6 mostra la distribuzione dei casi tra gli apprendenti al variare del tipo di sintagma.

All'interno del SP il primo caso non-nominativo a emergere è il prepositivo. Ciò non stupisce per il fatto che è molto semplice come forma (non varia secondo il genere, la classe e l'animatezza) e viene usato solo nel SP. Per quest'ultima ragione si può affermare che il prepositivo sia il caso di default del SP. In seguito, emergono il genitivo, lo strumentale e il dativo. Solo gli apprendenti più avanzati producono il caso accusativo nel SP, ovviamente quando lo richiede lessicalmente la preposizione.

All'interno del SV, l'accusativo è introdotto per primo, poiché anche gli apprendenti principianti lo assegnano al nome grazie alla sua posizione post-verbale. Nonostante in posizione post-verbale esso sia il caso di default, è interessante notare come l'accuratezza sia bassa anche in apprendenti avanzati, come AB, il quale non marca l'oggetto in accusativo 8 volte su 14. Dopo l'accusativo, in apprendenti intermedi emerge il dativo, seguito dallo strumentale, e infine dal genitivo.

Tabella 5 - *Distribuzione delle strutture marcate con caso tra gli apprendenti*

STRUTTURA	EV	AL	MA	RO	JO	CA	EL	LK	CR	MT	CH	BD	AB	TA	BB
OGGACC V	-4	-4	-4	-4	-3	-5	-4	-5	+3-1	+3	+11-2	+5	+4	+6	+9
V NCASO	-1	-1	-2	-1	-2	-2	+1-1	+2	+1-1	+2	+1	+2	+2	+2-1	+3
P NCASO	-6	-25	+6-3	+21-2	+9	+22-6	+20	+22-1	+31-2	+24-2	+26-3	+27	+40-12	+47	+52
Marca di caso su N	+5-9	+7-9	+5-1	+7-2	+12	+3-2	+5-6	+14-2	+10-2	+12-3	+8-2	+10-2	+6-8	+16	+14

Tabella 6 - *Distribuzione dei singoli casi tra gli apprendenti all'interno dello stadio sintagmatico*

STRUTTURA	CASO	EV	AL	MA	RO	JO	CA	EL	LK	CR	MT	CH	BD	AB	TA	BB
SV	NGEN												+1			+1
	NSTR	-2	-2	-2	-1	-2	-1	+1-1	+2	+1-1	+2	+1	+1	+2	+2-1	+1
	NDAT	-1	-4	-2	+4	-2	+1-1	-2	-1	+3-3	+3	+6	+2-2	+4	+3	+2
	NACC	+3-9	+2-9	+5-1	+7-2	+12	+3-2	+5-6	+14-2	+10-2	+12-3	+8-2	+10-2	+6-8	+16	+14
SP	NACC	+1-6	-4	+2-2	-5		+1-1	+1-2	-2	+1-2			+1-1	-2	+2	+2
	NDAT		-1			+1	+2-1	-2	+5	+4	-2	+4	+5	+5-3	+8	+11
	NSTR		+1-3	-2	+1-3	+2	+4-2	+4-1	+5-3	+5-1	+2-1	+3-1	+8	+9	+3	+7
	NGEN	-3	+1		+2-3	+4	+1		+2		+1-1	+1	+5	+7	+20	+17
	NPREP	+2-5	+2-17	+2-1	+7-1	+2	+6-10	+11	+6-1	+19-1	+14-3	+17-4	+7-1	+12-13	+14	+15

5. *Conclusione*

Lo studio trasversale condotto su 15 apprendenti di russo L2 conferma la validità delle ipotesi sull'acquisizione della morfologia del caso basate sulla TP. Nello specifico, tutti gli apprendenti hanno raggiunto lo stadio della procedura categoriale; 13 sono in grado di produrre il caso in strutture che richiedono l'attivazione della procedura sintagmatica. Solo 7 tra questi 13 marcano correttamente il caso quando richiesto da una struttura di natura frasale. All'interno dello stadio della procedura sintagmatica, il caso dipendente dalla preposizione viene marcato prima rispetto al caso dipendente dal verbo, se diverso dall'accusativo e se in posizione post-verbale.

Inoltre, pur non potendo generalizzare i risultati ottenuti a causa dello scarso numero di apprendenti, analizzando la produzione dei singoli casi all'interno dello stadio sintagmatico, si possono fare alcune interessanti osservazioni. Gli apprendenti producono fin da subito il prepositivo nel SP e l'accusativo nel SV. Solo in seguito introducono gli altri casi. Nei dati analizzati, la sequenza di emersione dei casi nel SP è opposta a quella del SV, e precisamente:

– nel SP: prepositivo > genitivo > strumentale > dativo > accusativo;
– nel SV: accusativo > dativo > strumentale > genitivo.

Pare quindi che gli apprendenti in principio assegnino il caso prototipico del contesto sintattico, ovvero l'accusativo nel SV e il prepositivo nel SP, e che solo in seguito introducano gli altri casi lessicalmente richiesti dalla testa del loro sintagma.

Bibliografia

Bettoni C. - Di Biase B. (eds.), (in stampa), *Grammatical Development in Second Languages: Exploring the Boundaries of Processability Theory*, EUROSLA Monograph n. 3.

Bresnan J. (2001), *Lexical-Functional Syntax*, Blackwell, Oxford.

Kempe V. - MacWhinney B. (1998), The acquisition of case-marking by adult learners of Russian and German, in *Studies in Second Language Acquisition* 20(4): 543-587.

King T.H. (1995), *Configuring Topic and Focus in Russian*, CSLI Publications, Stanford (CA).

Levelt W.J.M. (1989), *Speaking: From Intention to Articulation,* MIT Press, Cambridge (MA).

Nordlinger R. (1998), *Constructive Case. Evidence from Australian Languages*, CSLI Publications, Stanford (CA).

Pienemann M. (1998), *Language Processing and Second Language Development: Processability Theory*, Benjamins, Amsterdam.

Pienemann M. - Di Biase B. - Kawaguchi S. (2005), Extending Processability Theory, in Pienemann M. (ed.), *Cross-Linguistic Aspects of Processability Theory*, Benjamins, Amsterdam: 199-251.

MARCO MAGNANI[1]

Lo sviluppo delle interrogative *wh-* in russo L2: uno studio trasversale

Acquiring *wh-* questions is no mean feat for the L2 learner, in so far as they are sentences marked both pragmatically and linguistically. Pragmatically, they are used to request new information, and hence always have an element in focus; structurally, their focus must respond to language-specific constraints. This paper hypothesises a staged development of *wh-* questions in L2 Russian within the framework of Processability Theory (Pienemann *et al.*, 2005). Russian is a multiple fronting language which marks most question words by case, and thus offers an intriguing testing ground. Results of a cross-sectional study of 8 learners at different proficiency levels and from a variety of L1 backgrounds confirm the developmental hypotheses. They also reveal further interesting patterns at the interface between the development of *wh-* questions and that of declaratives in L2 Russian.

1. *Introduzione*

In questo contributo presenterò un'ipotesi di sviluppo delle interrogative *wh-* in russo L2, e lo farò nell'ambito della Teoria della Processabilità (TP; cfr. Pienemann, 1998; Pienemann *et al.*, 2005). In prospettiva acquisizionale, le interrogative *wh-* costituiscono un tipo di frase interessante, in quanto sono marcate sia pragmaticamente sia morfosintatticamente[2]. Dal punto di vista pragmatico, ricorrono meno frequentemente delle frasi dichiarative, e vengono usate dai parlanti per soddisfare un bisogno comunicativo cruciale, ovvero quello di richiedere una (o più di una) nuova informazione. Dal punto di vista morfosintattico, la nuova informazione richiesta si codifica come focus (FOC), e deve conformarsi a una serie di restrizioni sintattiche, che variano da lingua a lingua. Non sorprende dunque che le interrogative *wh-* siano acquisite dopo le dichiarative canoniche. Ne considererò quindi lo sviluppo anche all'interfaccia con quello delle dichiarative, proponendo i risultati di uno studio trasversale condotto tra otto apprendenti con diversi livelli di competenza della L2 e con diverse L1.

Organizzo il contributo nel seguente modo: prima descriverò le caratteristiche delle interrogative *wh-* in generale (§ 2) e quelle specifiche del russo (§ 3), poi ne presenterò un'ipotesi di sviluppo desunta dalla gerarchia universale della TP (§ 4), e infine porterò i risultati del mio studio (§ 5).

[1] Università di Verona.

[2] Lo sono, naturalmente, anche dal punto di vista prosodico, che però non verrà preso in considerazione in questo contributo.

2. *Le interrogative wh-*

Le interrogative *wh-* sono domande che contengono almeno un costituente interrogativo (il cosiddetto 'elemento *wh-*'). Possono essere semplici, come in (1), quando contengono solo un costituente interrogativo; oppure complesse, come in (2), quando ne contengono più di uno.

(1) Cosa ha fatto Carlo?
(2) Chi ha fatto cosa?

Caratteristica universale di tutte le interrogative *wh-* è l'attribuzione della funzione discorsiva FOC al costituente interrogativo, necessaria per rendere prominente l'informazione richiesta. Infatti, benché la focalità non sia una prerogativa delle interrogative *wh-*, in questo tipo di frasi il FOC è non solo prominente, ma anche obbligatorio (Mycock, 2007). Le lingue variano però a seconda della strategia sintattica con cui lo segnalano. Dal punto di vista tipologico, in questa sede, possiamo distinguerne due gruppi diversi: lingue *in situ* e lingue *fronting*.
Nelle lingue *in situ*, sia nelle interrogative *wh-* semplici sia in quelle complesse, qualsiasi costituente interrogativo occupa la stessa posizione del proprio equivalente nella frase dichiarativa. È il caso del giapponese, che, come esemplificato in (3)[3], prevede i pronomi interrogativi *doko-ni* e *nani-o* nella stessa posizione dei rispettivi costituenti *teburu-ni* e *ringo-o* nella frase dichiarativa.

(3)

Mari-ga	*teburu-ni*	*ringo-o*	*okimashita*
Mari-NOM	tavolo-LOC	mela-ACC	mettere.PASS
SOGG	OBL_{LOC}	OGG	VERBO

'Maria ha messo una mela sul tavolo'

Mari-ga	*doko-ni*	*nani-o*	*okimashita*	*ka*
Mari-NOM	dove-LOC	cosa-ACC	mettere.PASS	PART-Q
SOGG	OBL_{LOC}	OGG	VERBO	

'Dove ha messo cosa Maria?'

Nelle lingue *fronting*, invece, la questione è più complessa. Se l'interrogativa *wh-* è semplice, il costituente interrogativo ricorre sempre all'inizio della frase[4]. È il caso dell'italiano, che, come esemplificato in (4), realizza il pronome interrogativo oggetto *cosa* in posizione iniziale, a prescindere dalla posizione della controparte dichiarativa *una mela*.

[3] L'inventario delle funzioni grammaticali negli esempi di questo contributo è quello proposto dalla Grammatica Lessico-Funzionale (cfr. Bresnan, 2001; Falk, 2001; Dalrymple, 2001).
[4] O quanto meno in posizione preverbale. Infatti in italiano, così come in altre lingue *fronting*, è possibile avere uno o più elementi topicalizzati che precedono il costituente interrogativo (*il regalo a tua sorella quando lo porti?*) (Salvi - Vanelli, 2004).

(4)

Luigi	*mangia*	*una mela*
SOGG	VERBO	OGG

Cosa	*mangia*	*Luigi?*
OGG	VERBO	SOGG

Per quanto concerne l'interrogativa *wh-* complessa si può distinguere tra lingue con *fronting* singolo, come l'italiano e l'inglese, e lingue con *fronting* multiplo, come il russo. Nelle prime, solo un costituente interrogativo occupa la posizione iniziale, mentre tutti gli altri rimangono *in situ*. Per esempio, nella frase interrogativa italiana in (5), il pronome interrogativo *dove* ricorre all'inizio della frase (contrariamente alla controparte dichiarativa *nel garage*), mentre il pronome interrogativo *cosa* ricorre in posizione post-verbale (analogamente alla controparte dichiarativa *la macchina*).

(5)

Ho	*messo*	*la macchina*	*nel garage*
AUX	VERBO	OGG	OBL_{LOC}

Dove	*hai*	*messo*	*cosa?*
OBL_{LOC}	AUX	VERBO	OGG

Nelle seconde, tutti i costituenti interrogativi ricorrono in posizione iniziale. Infatti, nella frase interrogativa russa in (6), nessuno dei due pronomi interrogativi *kuda* e *čto* occupa la stessa posizione dei rispettivi costituenti *jabloko* e *na stol* nella dichiarativa.

(6)

Maša	*položila*	*jabloko*	*na*	*stol*
Masha-NOM	mettere.PASSPERF.FEM	mela-ACC	su	tavolo
SOGG	VERBO	OGG	OBL_{LOC}	

'Maria ha messo una mela sul tavolo'

Kuda	*čto*	*položila*	*Maša?*
dove	cosa	mettere.PASSPERF.FEM	Masha-NOM
OBL_{LOC}	OGG	VERBO	SOGG

'Dove ha messo cosa Maria?'

3. *Le interrogative wh- in russo*

Come si è visto in § 2, dal punto di vista tipologico il russo, per quanto riguarda le interrogative *wh-*, appartiene alle lingue che le realizzano con *fronting* multiplo (Zavitnevich, 1999). È infatti una lingua non-configurazionale (King, 1995), cioè caratterizzata da un'ampia libertà nell'espressione dell'ordine dei costituenti, a tal

punto che risulta ammissibile qualsiasi permutazione dell'ordine canonico SVO (Timberlake, 2004; Kallestinova, 2007). Questa libertà viene sfruttata dai parlanti quando per ragioni pragmatico-discorsive intendono dare prominenza a specifici costituenti. E nel caso delle interrogative *wh-* la prominenza richiesta interessa proprio il sintagma interrogativo, che in russo ricorre dunque di default in prima posizione. Ma c'è di più. Quando il soggetto di un'interrogativa *wh-* non è il FOC ed è referenziale, questo ricorre di default in posizione post-verbale, come in (7).

(7) *Gde* *živët* *Oleg?*
dove vivere.PRES.3.SG Oleg-NOM
FOC_{AGG} VERBO SOGG
'Dove vive Oleg?'

Inoltre, se subentrano altre esigenze pragmatico-discorsive oltre all'interrogazione, l'ordine dei costituenti può variare ulteriormente. Per esempio in (8), l'esigenza di topicalizzare l'oggetto comporta che il pronome interrogativo non ricorra più all'inizio della frase, anche se rimane pre-verbale.

(8) *Mašinu* *komu* *kupil* *otec?*
macchina-ACC chi.DAT comprare.PASSPERF.MASC padre-NOM
TOP_{OGG} FOC_{OBL} VERBO SOGG
'La macchina, a chi l'ha comprata il padre?'

Ovviamente questa libertà sintattica è concessa da una ricca flessione morfologica. Tra i vari tratti è di cruciale importanza il caso, perché è il mezzo principale con cui in russo vengono identificate le funzioni grammaticali. Per quanto riguarda le interrogative *wh-*, come si nota in tab. 1, i pronomi interrogativi *čto* ('cosa') e *kto* ('chi') hanno forme diverse per tutti e sei i casi del russo, eccetto le forme sincretiche di nominativo e accusativo in *čto*, e quelle di accusativo e genitivo in *kto*.

Tabella 1 - *Declinazione dei pronomi interrogativi čto e kto*

	čto ('cosa')	*kto* ('chi')
NOMINATIVO	*čto*	*kto*
GENITIVO	*čego*	*kogo*
DATIVO	*čemu*	*komu*
ACCUSATIVO	*čto*	*kogo*
STRUMENTALE	*čem*	*kem*
PREPOSITIVO	*čëm*	*kom*

Illustrate le caratteristiche salienti delle interrogative *wh-* in russo, è già intuitivo dedurne che il compito dell'apprendente non sarà affatto semplice. Oltre a gestire la complessità pragmatica dell'interrogazione, che è universale, dovrà:

– identificare la strategia (*in situ*, *fronting* singolo o *fronting* multiplo) con cui il russo realizza le interrogative *wh-*;
– imparare l'ordine dei costituenti richiesto dalle interrogative *wh-* in russo;
– annotare nel lessico le varie forme morfologiche dei costituenti interrogativi.

4. *L'ipotesi*

Per illustrare come avvenga lo sviluppo delle interrogative *wh-* negli apprendenti di russo L2, ricorro all'Ipotesi della Prominenza, elaborata nel quadro teorico della TP. È questa un'ipotesi che spiega specificamente lo sviluppo sintattico dell'apprendente della L2 a partire dalla rigidità dell'ordine canonico fino alla piena flessibilità degli ordini marcati della L2 motivati da questioni pragmatiche o discorsive. E lo fa ipotizzando una serie di stadi universali e implicazionali. Ne presenterò in questo paragrafo la più recente formulazione di Bettoni - Di Biase (in stampa), ma il suo impianto si rifà in modo sostanziale all'Ipotesi del Topic di Pienemann *et al.* (2005). Illustro prima (tab. 2) la gerarchia universale dello sviluppo sintattico secondo l'Ipotesi della Prominenza, e poi (tab. 3) la sua applicazione al russo L2 per quanto riguarda le interrogative *wh-*.

Tabella 2 - *Sviluppo sintattico universale secondo l'Ipotesi della Prominenza*

	STADIO	STRUTTURA
4	ORDINE NON CANONICO	TOP_{SX} ordini marcati FOC_{WH-} ordini marcati?
3	SX ORDINE CANONICO	TOP_{SX} SVO / SOV / ... FOC_{WH-} SVO / SOV / ... ?
2	ORDINE CANONICO	SVO / SOV / ... SVO / SOV / ... ?
1	ACCESSO AL LEMMA	parole singole; formule parole singole?; formule?

Fonte: Bettoni - Di Biase, in stampa

Tabella 3 - *Sviluppo sintattico delle interrogative wh- in russo L2 basato sull'Ipotesi della Prominenza*

	STADIO	STRUTTURA	ESEMPIO
4	ORDINE NON CANONICO	$FOC_{WH\text{-}OGG}$ SV / VS	*kogo ubil killer?* *[whom killed killer?]* *kogo on ubil?* *[whom he killed?]*
		$FOC_{WH\text{-}}$ VS	*kogda bylo vremja ubitstvo?* *[when was time of murder?]*
3	SX ORDINE CANONICO	$FOC_{WH\text{-}}$ SV(O)	*gde on živët?* *[where he lives?]*
2	ORDINE CANONICO	$FOC_{WH\text{-}SOGG}$ V(O) SV $FOC_{WH\text{-}}$	*Kto umer? [who died?]* *On žit' gde? [he live where?]*
1	ACCESSO AL LEMMA	parole singole ? formule ?	*čto? kogda? [what? when?]* *kak tebja zovut?[what's your name?]*

Allo stadio 1, l'apprendente sa produrre esclusivamente parole singole che si succedono le une alle altre senza grammatica, come in (9), e formule, come in (10).

(9) *Kogda urok?* 'Quando lezione?'
(10) *Čto eto?* 'Cos'è questo?'

Allo stadio successivo, all'inizio della grammaticalizzazione, l'ordine canonico viene prodotto grazie alla predicibilità della sua sequenza fissa. Ne consegue che l'apprendente di russo L2 produrrà perlopiù interrogative *wh- in situ*, come in (11), e dunque collocherà il sintagma interrogativo in prima posizione solo quando questo ha funzione di soggetto, come in (12).

(11) *Oleg* *uvidel* *čto?*
Oleg-NOM vedere.PASSPERF.SG cosa
SOGG VERBO FOC_{OGG}
'Oleg ha visto cosa?'

(12) *Kto* *umer?*
chi-NOM morire-PASSPERF.SG
FOC_{SOGG} VERBO
'Chi è morto?'

Un passo in avanti fondamentale avviene allo stadio 3, quando l'apprendente, formulando enunciati più lunghi e scegliendo di imprimervi una prospettiva diversa, antepone un sintagma (SX) all'ordine canonico. Questo passo in avanti indica che l'apprendente ha imparato a identificare il soggetto non più solo grazie alla sua posizione iniziale nella frase e a distinguerlo così dalla funzione discorsiva (TOP

nelle dichiarative e FOC nelle interrogative *wh-*) anteposta alla stringa canonica. Tipicamente, a questo stadio, il TOP e il FOC sono costituenti non marcati formalmente, come l'avverbio in (13). Se li riconosciamo come aggiunti o obliqui lo dobbiamo più al lessico (con l'avverbio o il sintagma preposizionale) che alla forma marcata con un caso.

(13) *Kogda* *on* *byl ubit?*
quando lui-NOM essere ucciso.PASSPERF.SG
FOC_{AGG} SOGG VERBO
'Quando è stato ucciso?'

Inoltre, dovendo ancora imparare a rompere la sequenza fissa dell'ordine canonico, a questo stadio l'apprendente collocherà il soggetto in posizione pre-verbale anche quando questo sia referenziale, come in (14), producendo così una frase agrammaticale.

(14) *Gde* *Oleg* *živët?*
dove Oleg-NOM vivere.PRES.3.SG
FOC_{OBL} SOGG-ref VERBO
'Dove Oleg vive?'

Allo stadio 4, l'apprendente è in grado di assegnare le funzioni grammaticali prescindendo dalla loro posizione nella frase. Dunque saprà focalizzare il pronome interrogativo oggetto in prima posizione marcandolo correttamente con il caso accusativo e produrrà interrogative *wh-* con il soggetto post-verbale, come in (15).

(15) *Kogo* *ubili* *oxotniki?*
Chi-ACC uccidere.PASSPERF.PL cacciatori-NOM
FOC_{OGG} VERBO SOGG
'Chi hanno ucciso i cacciatori?'

5. *Lo studio*

Per verificare le ipotesi presentate in § 4, riporto i risultati di uno studio trasversale condotto su otto apprendenti di russo L2 con diversi livelli di competenza e provenienti da L1 tipologicamente differenti (italiano, serbo, azero e georgiano). Anche i loro contesti d'apprendimento sono vari: la maggior parte degli apprendenti italiani ha studiato il russo all'università e lo pratica occasionalmente al di fuori delle lezioni; altri (tra cui tutti gli apprendenti azeri) l'hanno appreso in un contesto di immersione linguistica in paesi russofoni senza istruzione formale; altri ancora hanno fruito sia dell'intervento didattico sia del contesto russofono.

I dati sono di parlato semi-spontaneo, e sono stati rilevati per mezzo di un protocollo composto da task messi a punto per elicitare le strutture oggetto di questo studio.

In totale, per questo studio sono state considerate 36 interrogative *wh-* e 280 dichiarative escludendo dal corpus le frasi copulari al tempo presente, che in russo prevedono l'omissione della copula. Ne presento l'analisi nei due paragrafi che seguono, focalizzandomi prima sulle interrogative *wh-* (§ 5.1), e poi sul loro raffronto con le dichiarative (§ 5.2).

5.1 Analisi delle interrogative *wh-*

La tab. 4 riassume i risultati dello studio, ed è organizzata come segue. Nella colonna a sinistra sono elencate le strutture, raggruppate per stadio (escludendo quello lemmatico, già ampiamente superato da tutti gli apprendenti). Nelle colonne successive ne vengono riportate le relative occorrenze, distribuite tra gli otto apprendenti, elencati orizzontalmente in ordine di competenza.

Tabella 4 - *Risultati* (*interrogative* wh-)

STADIO	STRUTTURA	JOV	MAT	ALI	CAM	ALB	LIK	CHI	ABB
4	WH-.SOGG WH-.AGG$_{INST}$ V OGG$_{ACC}$?							1	
	TOP.SOGG WH-.OGG$_{ACC}$ V ?								1
	WH-.OGG$_{ACC}$ V ?						1		
	WH-.AGG/OBL V SOGG$_{NOM}$?				1	1	1	1	2
3	WH-.tema$_{NOM}$ SOGG V ?		1						
	TOP.SOGG WH.AGG V ?							5	1
	WH-.AGG/OBL V OGG ?	1		1					
	WH-.AGG/OBL SOGG V OGG ?	1	2	1	2	4	3	1	1
2	WH-.SOGG V (OGG) ?		1				1	1	

Prima di commentare i risultati, è necessario chiarire tre punti. Il primo riguarda la selezione delle strutture: in questo studio consideriamo solo le interrogative *wh-* il cui FOC ha una funzione argomentale: oggetto, come *čto* ('cosa'), soggetto, come *kto* ('chi') e obliquo, come *gde/kuda* ('dove'); oppure la funzione non argomentale di aggiunto, come *kogda* ('quando'). Escludiamo quindi le interrogative con *počemu* ('perché'), che comporterebbero ulteriori considerazioni sulla subordinazione, un'area ancora poco studiata nell'ambito della TP. Il secondo punto da chiarire riguarda la marcatura morfologica del caso: poiché questo studio non indaga specificamente lo sviluppo morfologico, nella tabella ci limitiamo a indicare il caso con cui è marcata la funzione grammaticale solo quando è necessaria la piena assegnazione funzionale dei costituenti per determinare l'acquisizione della struttura sintattica, come lo è per esempio con il *fronting* del sintagma interrogativo oggetto marcato all'accusativo o con il soggetto post-verbale marcato al nominativo. Il caso non vie-

ne invece indicato quando il sintagma si trova nella sua posizione canonica. Il terzo punto, infine, riguarda il criterio con cui consideriamo una struttura come prova di progresso a un determinato stadio: qui seguiamo Pienemann *et al.* (2005), secondo cui è sufficiente una struttura, purché – e questo è di cruciale importanza – ne venga appurata la produzione *on line* e non formulaica.

Allo stadio 2 dell'ordine canonico, notiamo che nei dati le interrogative *wh- in situ* prevedono tutte l'interrogazione del soggetto. L'esito risulta dunque grammaticale, come in (16), perché focus e soggetto coincidono in prima posizione.

(16) MAT:

Kto	*umer?*
chi-NOM	morire.PASSPERF.SG
FOC_{SOGG}	VERBO

'Chi è morto?'

Tutti gli apprendenti sanno premettere il FOC all'ordine canonico, come in (17), e hanno dunque raggiunto lo stadio 3.

(17) ALB:

Gde	*vy*	*našli*	*mërtvyj čelovek?*
dove	voi-NOM	trovare.PASSPERF.PL	uomo morto-NOM
FOC_{AGG}	SOGG	VERBO	OGG

'Dove avete trovato l'uomo morto?'

Oltre alla prototipica focalizzazione di un aggiunto o di un obliquo locativo, è interessante notare anche le altre due strutture prodotte a questo stadio 3. Per esempio i due apprendenti CHI e ABB, oltre a premettere il FOC con funzione di aggiunto all'ordine canonico (qui rappresentato solo dal verbo), antepongono il soggetto come tema sospeso, come in (18).

(18) CHI:

Vremja ubijstva	*kogda*	*byla?*
ora di omicidio-NOM	quando	essere.PASS.SG
TOP_{SOGG}	FOC_{AGG}	VERBO

'L'ora dell'omicidio, quand'è stata?'

Interessante è anche la struttura prodotta da MAT. In (19) il pronome tema, che dovrebbe essere marcato come oggetto, è in prima posizione. Tuttavia, poiché l'apprendente non riesce ancora a gestire la marca accusativa in posizione non canonica, la funzione del FOC rimane sottospecificata, ovvero è marcata con il caso default nominativo: un evidente esempio di incertezza funzionale (*functional uncertainty*, cfr. Bresnan, 2001).

(19) MAT:

Kto	*on*	*ubil?*
chi-NOM	lui-NOM	uccidere.PASSPERF.SG
$FOC_{?\text{-tema}}$	SOGG	VERBO

'Chi [OGG] ha ucciso?'

Cinque apprendenti su otto hanno raggiunto lo stadio 4, poiché non solo focalizzano l'aggiunto o l'obliquo locativo, ma anche posizionano il soggetto dopo il verbo, come in (20).

(20) CAM:

Gde	*živët*	*čelovek?*
dove	vivere.PRES.3.SG	uomo-NOM
FOC_{AGG}	SOGG	VERBO

'Dove vive l'uomo?'

A un livello più complesso di non canonicità, due apprendenti dimostrano di sapere anche focalizzare il pronome oggetto, marcandolo correttamente con il caso accusativo. L'appendente LIK lo antepone al verbo omettendo il soggetto, come in (21), mentre ABB antepone anche il soggetto come tema sospeso, come in (22).

(21) LIK:

Kogo	*ubil?*
chi-ACC	uccidere.PASSPERF.SG
FOC_{OGG}	VERBO

'Chi [OGG] ha ucciso?'

(22) ABB:

On	*kogo*	*ubil?*
lui-NOM	chi-ACC	uccidere.PASSPERF.SG
TOP_{SOGG}	FOC_{OGG}	VERBO

'Chi [OGG] ha ucciso?'

Infine, CHI è l'unica apprendente che realizza un'interrogativa *wh-* complessa, e lo fa nel pieno rispetto del *fronting* multiplo, come in (23).

(23) CHI:

Kto	*čem*	*ubil*	*čeloveka?*
chi-NOM	cosa-STRUM	uccidere.PASTPERF.SG	uomo-ACC
FOC_{SOGG}	FOC_{AGG}	VERBO	OGG

'Chi [SOGG] ha ucciso con cosa l'uomo?'

5.2 Interrogative *wh-* e dichiarative: analisi a confronto

Dai risultati di due studi trasversali sullo sviluppo sintattico dell'italiano L2 e del tedesco L2 nell'ambito della TP, Bettoni - Di Biase (2011) e Jansen (in stampa) rilevano che l'ordine non canonico dei costituenti nelle interrogative tende a emergere prima che nelle dichiarative. Vediamo in questo paragrafo se la loro constatazione

è confermata dai dati del russo L2. Se osserviamo la tab. 5, che riassume lo sviluppo delle dichiarative negli otto informanti di questo studio, e la raffrontiamo con la tab. 4 in § 5.1, notiamo alcune differenze nello sviluppo dei due tipi di frase.

Tabella 5 - *Risultati (dichiarative)*

STADIO	STRUTTURA	JOV	CAM	ALI	LIK	ALB	MAT	CHI	ABB
4	OBL_{DAT} V $SOGG_{NOM}$						1	1	1
	OGG_{ACC} V $SOGG_{NOM}$					4	3	4	6
	OGG_{ACC} $SOGG_{NOM}$ V							1	
3	AGG V (OGG)				1	1	1	1	
	AGG SOGG V (OGG)			1	1	9	3	3	4
2	$tema_{NOM}$ V $agente_{NOM}$	3	4	4	3				
	SOGG V (OGG)	26	29	28	30	28	26	20	33

In primo luogo, CAM e LIK sono più avanzate nelle interrogative *wh-*, in cui hanno entrambe raggiunto l'ultimo stadio dell'ordine non canonico, mentre nelle dichiarative CAM raggiunge lo stadio 2 producendo solo frasi con l'ordine canonico, come in (24), e LIK lo stadio 3 topicalizzando l'aggiunto, come in (25).

(24) CAM: *Oficant* *prinës ložku*
cameriere-NOM portare.PASSPERF.SG cucchiaio-ACC
SOGG VERBO OGG

'Il cameriere ha portato il cucchiaio'

(25) LIK: *Sejčas'* *ja* *učus'* *russkij jazyk*
adesso io-NOM studiare.PRES.1.SG lingua russa-ACC
AGG SOGG VERBO OGG

'Adesso studio la lingua russa'

Inoltre, non avendo ancora imparato a topicalizzare l'oggetto, realizzano entrambe diverse frasi agrammaticali con tema e agente entrambi marcati con il caso default nominativo, come in (26).

(26) LIK: Vilka prinësla balerina
forchetta-NOM portare.PASSPERF.SG ballerina-NOM
tema VERBO agente

'la forchetta ha portato la ballerina'

Al contrario, MAT risulta più avanzato nelle dichiarative, in cui sa già topicalizzare l'oggetto, come in (27), mentre – come si è visto in (19) – non lo sa focalizzare correttamente nelle interrogative, producendo una struttura dello stadio 2.

(27) MAT: *Grušu* *prinës* *prepodavatel'nica*
pera-ACC portare.PASSPERF.SG professoressa-NOM
OGG VERBO SOGG

'La pera l'ha portata la professoressa'

In secondo luogo, notiamo che le interrogative prodotte da CAM e LIK all'ultimo stadio rivelano gradi diversi di non canonicità: mentre entrambe realizzano il soggetto post-verbale, solo LIK sa focalizzare il pronome oggetto marcato con il caso accusativo.

Possiamo dunque concludere che anche in russo L2 gli ordini marcati emergono prima nelle interrogative *wh-* che nelle dichiarative? Certamente è così per quanto concerne la produzione del soggetto post-verbale marcato al nominativo. Abbiamo infatti notato che CAM, la meno avanzata nelle dichiarative, sa già collocare il soggetto dopo il verbo nelle interrogative. Ed è anche interessante notare che gli apprendenti che non producono interrogative *wh-* con il soggetto post-verbale collocano solo i soggetti pronominali in posizione preverbale, e mai quelli referenziali, in cui la sequenza soggetto-verbo risulta agrammaticale. I dati appaiono invece meno chiari per quanto concerne la focalizzazione del pronome interrogativo oggetto marcato con il caso accusativo: mentre LIK la realizza correttamente senza sapere ancora topicalizzare l'oggetto nelle dichiarative, MAT la produce in modo agrammaticale pur sapendo topicalizzare l'oggetto nelle dichiarative. Su quest'ultimo punto, però, andrebbero considerati ulteriori fattori, come per esempio l'interfaccia con lo sviluppo morfologico e l'annotazione nel lessico del pronome oggetto accusativo.

6. *Conclusione*

Se l'acquisizione delle interrogative *wh-* costituisce un compito complesso in qualsiasi L2 per ragioni sia sintattiche sia pragmatiche, tale compito risulta ancora più insidioso nel russo L2, dove alla complessità sintattico-pragmatica dell'interrogazione si aggiunge la marcatura morfologica del caso sul sintagma interrogativo. In questo contributo abbiamo ipotizzato la sequenza di sviluppo delle interrogative *wh-* in russo L2 basandoci sull'Ipotesi della Prominenza nell'ambito della TP, e l'abbiamo verificata attraverso uno studio trasversale di otto apprendenti. Questa ipotesi parte dall'assunto che la sintassi si sviluppa a partire dall'ordine canonico, in cui i costituenti sono marcati secondo la posizione che occupano, fino al raggiungimento della flessibilità degli ordini non canonici, in cui i costituenti sono marcati funzionalmente a prescindere dalla loro posizione nella frase. Nel caso delle interrogative *wh-* del russo, ciò significa che l'apprendente passa dal produrre inizialmente domande *in situ* ad anteporre poi il FOC all'ordine canonico, e a produrre infine

domande con ordini marcati che richiedono il soggetto post-verbale e la marcatura del sintagma interrogativo oggetto con il caso accusativo.

Per quanto riguarda lo sviluppo sintattico in generale, l'implicazionalità della sequenza di sviluppo risulta confermata, in quanto nessun apprendente produce strutture di uno stadio superiore senza averne prodotta almeno una dello stadio precedente. Per quanto riguarda lo sviluppo delle interrogative *wh-* in particolare, abbiamo osservato che, malgrado la loro complessità, tutti gli apprendenti sanno già anteporre il FOC all'ordine canonico. Dunque il primo passo in avanti dopo lo stadio lemmatico sembra già consistere nel *fronting* del sintagma interrogativo (cfr. anche Bettoni - Ginelli, in stampa). Inoltre, la maggior parte degli apprendenti ha anche raggiunto l'ultimo stadio di sviluppo, producendo alcune interrogative con il soggetto post-verbale. Alcuni di questi apprendenti le realizzano prima di aver raggiunto lo stadio dell'ordine non canonico nelle dichiarative. Se però ci si addentra nell'ampia gamma di strutture appartenenti all'ultimo stadio di sviluppo, si nota che solo pochi apprendenti sanno focalizzare il pronome oggetto delle interrogative *wh-* marcandolo con il caso accusativo o produrre interrogative *wh-* complesse con il *fronting* multiplo. La maggior parte di questi sa anche accuratamente topicalizzare l'oggetto nelle dichiarative.

Rimangono tuttavia alcune aree importanti da esplorare. Tra queste, l'interfaccia con lo sviluppo morfologico è di cruciale importanza, perché permetterebbe un'analisi dettagliata della marcatura del caso sul sintagma interrogativo. Sarebbe inoltre interessante includere nello studio trasversale un numero maggiore di apprendenti e di strutture, che potrebbero rivelare ulteriori correlazioni con lo sviluppo delle frasi dichiarative.

Bibliografia

Bettoni C. - Di Biase B. (eds.) (in stampa), *Grammatical Development in Second Languages: Exploring the Boundaries of Processability Theory*. EUROSLA Monographs Series.

Bettoni C. - Ginelli G. (in stampa), The development of constituent questions in Italian as a second language, in Bettoni C. - Di Biase B. (eds.), *Grammatical Development in Second Languages: Exploring the Boundaries of Processability Theory*, EUROSLA Monographs Series: Ch. 8.

Bettoni C. - Di Biase B. (2011), Beyond canonical order. The acquisition of marked word orders in Italian as a second language, in Roberts L. - Pallotti G. - Bettoni C. (eds.), *EUROSLA Yearbook 11*, Benjamins, Amsterdam: 244-272.

Bresnan J. (2001), *Lexical-Functional Syntax*, Blackwell, Oxford.

Dalrymple M. (2001), *Syntax and Semantics: Lexical Functional Grammar,* Academic Press, San Diego (CA).

Falk Y.N. (2001), *Lexical-Functional Grammar: An Introduction to Parallel Constraint-based Syntax*, CSLI Publications, Stanford (CA).

Jansen L. (in stampa), Acquiring V2 in declarative sentences and constituent questions in German as a second language, in Bettoni C. - Di Biase B. (eds.), *Grammatical Development in Second Languages: Exploring the Boundaries of Processability Theory*, EUROSLA Monographs Series: Ch. 9.

Kallestinova E.D. (2007), *Aspects of Word Order in Russian*, PhD diss., Iowa City, IA: University of Iowa.

King T.H. (1995), *Configuring Topic and Focus in Russian*, CSLI Publications, Stanford (CA).

Mycock, L. (2007), Constituent question formation and focus: A new typological perspective, in *Transactions of the Philological Society* 105(2): 192-251.

Pienemann M. (1998), *Language Processing and Second Language Development: Processability Theory*, Benjamins, Amsterdam.

Pienemann M. - Di Biase B. - Kawaguchi S. (2005), Extending Processability Theory, in Pienemann M. (ed.), *Cross-linguistic Aspects of Processability Theory*, Benjamins, Amsterdam: 199-251.

Salvi G.P. - Vanelli L. (2004), *Nuova grammatica italiana*, Il Mulino, Bologna.

Timberlake A. (2004), *A Reference Grammar of Russian*, Cambridge University Press, Cambridge.

Zavitnevich O. (1999), *On Wh-Questions and on Nature of WH-Words in Russian in Comparison with English*, Cambridge University Press, Cambridge.

MARGHERITA PIVI[1] - GIORGIA DEL PUPPO[1]

L'acquisizione delle frasi relative restrittive in bambini italiani con sviluppo tipico e con dislessia evolutiva

This work presents the results of an elicited production study on restrictive relative clauses in Italian children with typical development or with a diagnosis of developmental dyslexia or with suspected dyslexia. A generalized subject/object asymmetry was found, with subject relatives (SRs) outnumbering object relatives (ORs) in every group of participants. Only atypically developing children produced SRs with DP resumption and simple SVO sentences instead of the targeted relative clauses; moreover, they produced a lower amount of ORs and a higher amount of resumptive or subject relatives instead, compared to typically developing children. Suspected dyslexic children revealed the most divergent pattern, producing more simple SVO sentences, ungrammatical sentences, and fewer passive relative clauses instead of ORs. The results display a pattern of responses similar to those reported for SLI and hearing impaired children in oral production of relative clauses.

1. *La produzione elicitata delle frasi relative restrittive nello sviluppo tipico e atipico nelle diverse lingue*

Studi sul linguaggio spontaneo infantile (Diessel - Tomasello, 2000) e sulla produzione elicitata (Contemori, 2011; Crain *et al.*, 1990; Diessel - Tomasello, 2000; Guasti - Cardinaletti, 2003) hanno mostrato che i bambini producono le frasi relative soggetto (RS) e oggetto (RO) già dall'età di 3-4 anni. Inoltre, l'asimmetria soggetto/oggetto riscontrata nella modalità di comprensione (Adani, 2011; Friedmann - Novogrodsky, 2004) è stata confermata anche dagli studi di produzione: i bambini non hanno difficoltà a produrre frasi relative sul soggetto, nelle quali raggiungono percentuali di accuratezza vicine al 100%, mentre tendono a produrre le relative oggetto in percentuali molto più basse. Dopo l'esperimento pioneristico di Hamburger - Crain (1982), la produzione delle relative restrittive è stata ampiamente indagata in diverse lingue (Håkansson - Hansson, 2000 per lo svedese; Labelle, 1990 per il francese; McKee *et al.* 1998 per l'inglese; Novogrodsky - Friedmann, 2006 per l'ebraico), compreso l'italiano (Belletti - Contemori, 2010; Contemori, 2011; Guasti - Cardinaletti, 2003; Guasti *et al.*, 2012; Utzeri, 2006). Nello studio di Utzeri (2006) è stato utilizzato per la prima volta per l'italiano il Test della preferenza (Novogrodsky - Friedmann, 2006; vedi anche Franceschini - Volpato, questo volume), allo scopo di elicitare frasi relative restrittive in un gruppo di bambini italiani di 6-10 anni, confrontandolo con un gruppo di controllo di sog-

[1] Università Ca' Foscari Venezia.

getti adulti. Lo studio ha mostrato che entrambi i gruppi hanno cercato di evitare la relativizzazione dell'oggetto, trasformando le RO in RS. Tuttavia, mentre i bambini hanno utilizzato varie tipologie di risposta, gli adulti hanno prodotto prevalentemente relative passive, come (1).

(1) Vorrei essere il bambino che viene salutato dal signore.
RO target: Vorrei essere il bambino che il signore saluta.

In uno studio del 2010, Volpato ha confrontato la performance nella produzione delle relative restrittive italiane in diversi gruppi di età (bambini in età scolare, adolescenti ed adulti), mostrando come le percentuali di RS corrette prodotte nei tre gruppi fossero elevate (100% negli adolescenti, 98% negli adulti, 92% nei bambini), a differenza delle RO, prodotte nel 37% dei casi dai bambini ed evitate dal gruppo di adolescenti e dagli adulti, che hanno preferito ricorrere alle relative passive. La stessa asimmetria soggetto/oggetto è stata riscontrata da Contemori (2011) in bambini italiani di età compresa tra i 3;4 e gli 8;10 anni.

La produzione delle frasi relative restrittive è stata ampiamente indagata anche nelle popolazioni affette da disabilità linguistiche (per i DSL: Contemori - Garraffa, 2010; 2013 per l'italiano; Friedmann - Novogrodsky, 2004 e Novogrodsky - Friedmann, 2006 per l'ebraico; Håkansson - Hansson, 2000 per lo svedese; Stavrakaki, 2002 per il greco; per i bambini con sordità: Friedmann *et al*., 2008 per l'ebraico; Volpato, 2010 e Volpato - Vernice, 2014 per l'italiano). Stavrakaki (2002) ha esaminato un gruppo di bambini di lingua greca con DSL di età compresa fra i 5;4 e i 9;4 anni, confrontandoli con un gruppo di bambini normodotati di età media pari a 4;1 anni. La performance dei bambini con DSL si è rivelata significativamente peggiore, soprattutto nelle RO. In particolare, lo studio ha rivelato la tendenza dei bambini con DSL a ricorrere a frasi semplici SVO (63% *vs* 30% nello sviluppo tipico) in luogo delle frasi relative. Novogrodsky - Friedmann (2006) hanno paragonato la performance di 18 bambini di lingua ebraica con DSL (9;13-14;6) a quella di un gruppo di 28 bambini con sviluppo tipico (7;6-11;0), utilizzando il Test della preferenza ed un compito di descrizione di figure. Dai risultati è emerso che mentre i bambini con sviluppo tipico non mostravano difficoltà né nelle RS (98%) né nelle RO (94%), i bambini con DSL mostravano performance deficitarie in entrambe le strutture, sia nel Test della preferenza (60% RO, 94% RS) che in quello di descrizione di figure (46% RO, 83% RS). Contemori - Garraffa (2010) hanno elicitato frasi relative restrittive in 4 bambini di lingua italiana con DSL (4;5-5;9), usando un compito di descrizione di figure, il Test della preferenza e un compito di ripetizione ritardata. Nei primi due compiti, i bambini con DSL hanno avuto una performance peggiore rispetto al gruppo di controllo, sia nelle RS (13% *vs* 85%) che nelle RO (3% *vs* 22%). Inoltre, il numero di RS (0,8% *vs* 87%) e RO (1,6% *vs* 84%) ripetute correttamente è stato notevolmente inferiore. Gli errori più comuni riscontrati nei bambini con DSL sono stati l'omissione del complementatore e l'uso di frasi dichiarative semplici in sostituzione alle frasi relative. Friedmann *et al.* (2008)

hanno elicitato frasi relative restrittive in un gruppo di 14 bambini di lingua ebraica affetti da sordità (7;7-11;3) e in un gruppo di controllo composto da 28 bambini di pari età cronologica. I bambini sordi, a differenza dei coetanei, hanno raddoppiato la testa di frasi relative soggetto, come nell'equivalente italiano in (2), nel 3% dei casi, e usato un pronome di ripresa nella posizione di soggetto, come nell'equivalente italiano in (3), l'8% delle volte.

(2) Vorrei essere il bambino che il bambino insegue i cani.
(3) Vorrei essere il bambino che lui insegue i cani.

Nel caso delle RO, i bambini sordi utilizzavano frequentemente un pronome di ripresa dell'oggetto (42%), come nell'equivalente italiano in (4), oppure producevano una frase agrammaticale (24%).

(4) Vorrei essere il bambino che il signore lo saluta.

Infine, Volpato (2010) ha elicitato frasi relative restrittive in bambini sordi italiani in età scolare utilizzando il Test della preferenza. Rispetto ai controlli udenti, sia le RS (88% *vs* 99%) che le RO (6% *vs* 14%) si sono rivelate deficitarie nei bambini con sordità, i quali hanno mostrato di preferire le RO con ripresa del pronome clitico (43%), come in (5a), o del sintagma nominale relativizzato (32%), come in (5b).

(5) a. Vorrei essere il bambino che il signore lo saluta.
    b. Vorrei essere il bambino che il signore saluta il bambino.

2. *Il test di produzione elicitata*

2.1 Partecipanti

Hanno partecipato al nostro studio 116 bambini normodotati di età compresa tra i 6 e i 10 anni, di cui 19 bambini di età compresa tra 6;3 e 6;11 anni (età media 6;6: G1), 33 bambini di età compresa tra 7;0 e 7;11 anni (età media 7;4: G2), 27 bambini di età compresa tra 8;0 e 8;11 anni (età media 8;5: G3) e 37 bambini di età compresa tra 9;0 e 10;2 anni (età media 9;6: G4). Inoltre, la produzione di frasi relative è stata indagata in un gruppo di 6 bambini con diagnosi di dislessia evolutiva di età compresa tra 8;3 e 9;9 anni (età media 8;6: DE) e in un gruppo di 7 bambini con "dislessia sospetta" di età compresa tra 6;6 e 9;7 (età media 7;9: DEsosp), segnalati dalle maestre per le loro difficoltà scolastiche, ma privi di una diagnosi di dislessia. Inoltre, è stato esaminato un gruppo di controllo composto da 10 adulti tra i 19 e 30 anni, con un'età media pari a 23;8 anni (G5).

2.2 Materiali e metodi

Al fine di elicitare frasi relative restrittive sul soggetto e sull'oggetto abbiamo adattato e in parte modificato[2] il Test della preferenza, ideato per l'ebraico da Friedmann - Szterman (2006) e Novogrodsky - Friedmann (2006) e utilizzato in esperimenti precedenti sull'italiano (Belletti - Contemori, 2010; 2012; Contemori, 2011; Contemori - Garraffa, 2010; Utzeri, 2006; Volpato, 2010). Per ogni frase target, venivano presentati, in modalità Power Point, due disegni raffiguranti ciascuno un personaggio avente ruolo di agente o di paziente dell'evento raffigurato, a seconda che la frase da elicitare fosse una RS oppure una RO; al partecipante veniva chiesto di dire, di volta in volta, quale personaggio preferisse, iniziando con "Mi piace...". Complessivamente, i partecipanti sono stati sottoposti a 24 stimoli sperimentali, enunciati da alcuni pupazzi in un video: 12 stimoli vertevano sulle RS e 12 sulle RO. Gli eventi raffigurati erano semanticamente reversibili, contenevano referenti animati e si basavano sui seguenti verbi azionali transitivi: *lavare, sporcare, salutare, visitare, baciare, fermare, inseguire, toccare, sollevare, guardare, mordere, accarezzare, catturare, sgridare, premiare, pettinare, tirare, mandare via*.

Le RS sono state elicitate in due diverse condizioni: 6 item riguardavano una condizione di cambio di azione (6) e 6 item una condizione di cambio di paziente (7).

(6) PUPAZZO: Ci sono due dottori e due nonne. Un dottore saluta le nonne, l'altro dottore visita le nonne. Quale dottore ti piace?
SPERIMENTATORE: Inizia con mi piace...
TARGET: (Mi piace) il dottore che saluta/visita le nonne.

Figura 1

Figura 2

Figura 3

Figura 4

[2] Rispetto al test originale, sono state introdotte alcune modifiche metodologiche al fine di rendere il contesto discorsivo più naturale e pragmaticamente appropriato: sono sempre stati presentati tutti i personaggi coinvolti nell'evento e in ogni stimolo è stata cambiata la testa della relativa, evitando di utilizzare sempre "il bambino/la bambina" (vedi Pivi, 2014).

(7) PUPAZZO: Ci sono due vigili, due cani e due leoni. Un vigile ferma i cani, l'altro vigile ferma i leoni. Quale vigile ti piace?
SPERIMENTATORE: Inizia con mi piace...
TARGET: (Mi piace) il vigile che ferma i cani/i leoni.

Figura 5

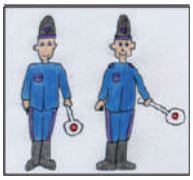


Figura 6

Figura 7

Figura 8

Come le RS, le RO sono state elicitate in due condizioni differenti: 6 stimoli nella condizione di cambio di agente (8) e 6 stimoli nella condizione di cambio di azione (9). Le figure utilizzate sono simili a quelle presentate sopra per le RS:

(8) PUPAZZO: Ci sono due bambini, due barbieri e due cani. I bambini pettinano un cane, i barbieri pettinano l'altro cane. Quale cane ti piace?
SPERIMENTATORE: Inizia con mi piace...
TARGET: (Mi piace) il cane che pettinano i bambini/i barbieri.

(9) PUPAZZO: Ci sono due nonni e due elefanti. I nonni sollevano un elefante e guardano l'altro elefante. Quale elefante ti piace?
SPERIMENTATORE: Inizia con mi piace...
TARGET: (Mi piace) l'elefante che (i nonni) sollevano/guardano.

2.3 Tipologie di risposta

Rispetto alla produzione di frasi relative sul soggetto, sono state contate come risposte corrette solo le RS aventi una testa lessicale (10) o pronominale (dimostrativo *quello/a*) (11).

(10) Mi piace *il bambino* che saluta le mucche.
(11) *Quello* che saluta i cani.

Abbiamo contato separatamente, invece, alcune RS con ripresa del soggetto (12).

(12) A me piace *quello* che *il bambino* saluta le mucche.
TARGET: (Mi piace) il bambino che saluta le mucche/i cani.

All'interno della categoria "SVO" sono state incluse alcune frasi semplici come (13):

(13) La maestra premia i bambini.
TARGET: (Mi piace) la maestra che premia/sgrida i bambini.

Sono state, inoltre, codificate come "altro" alcune frasi con sostituzione del complementatore *che* tramite introduttori come *dove* o *quando* (14), sporadiche RO (15) e RS con omissione dell'oggetto (16), alcune omissioni della testa della relativa (17) e sequenze agrammaticali (18):

(14) Mi piace la maestra quando sgrida i bambini.
(15) Mi piace quella che premiano i bambini.
(16) Quella che premia.
(17) Che saluta le nonne.
TARGET: (Mi piace) il dottore che saluta/visita le nonne.
(18) I vigili che ferma i cani.
TARGET: (Mi piace) il vigile che ferma i cani/i leoni.

Anche per quanto riguarda le RO, sono state classificate come frasi target quelle contenenti una testa lessicale (19) o pronominale *quello* (20). Non abbiamo invece contato come corrette le RO con pronome clitico di ripresa (21) o DP di ripresa (22).

(19) Mi piace il gatto che stanno accarezzando i bambini.
(20) Quella che stanno baciando i cani.
(21) Mi piace il cane che lo lavano.
TARGET: (Mi piace) il cane che (i papà) lavano/sporcano.
(22) Quella che i bambini guardano la scimmia.
TARGET: (Mi piace) la scimmia che guardano i bambini/i gatti.

Ulteriori tipologie di frasi prodotte dai bambini sono state le relative passive (23), le frasi contenenti introduttori come *dove/quando/in cui* in luogo del complementatore *che* (24), le frasi agrammaticali (25) e le RO trasformate in RS tramite un'inversione della testa (26) o un cambio del verbo (27).

(23) Mi piace il cane che viene pettinato dai barbieri.
TARGET: (Mi piace) il cane che pettinano i bambini/i barbieri.
(24) Quello dove i vigili salutano la maestra.
TARGET: (Mi piace) la maestra che i vigili salutano/fermano.

(25) A me piace quella che sono baciando i nonni.
TARGET: (Mi piace) la bambina che baciano i cani/i nonni.
(26) I gatti che guardano la scimmia.
TARGET: (Mi piace) la scimmia che guardano i gatti/i bambini.
(27) Il vigile che scappa dai cani.
TARGET: (Mi piace) il vigile che i cani mordono/inseguono.

3. *Il compito di ripetizione ritardata*

Dopo il compito di elicitazione, i medesimi partecipanti sono stati sottoposti ad un compito di ripetizione ritardata di 12 RO, corrispondenti alle frasi target del Test della preferenza, e 5 distrattori. A tal fine, sono stati utilizzati una presentazione Power Point con le stesse coppie di disegni relative a ciascun item e il video di un pupazzo che enunciava la frase da ripetere. Al bambino veniva richiesto di contare a voce alta fino a tre, prima di pronunciare la frase target. Di seguito riportiamo un esempio:

(28) PUPAZZO: Mi piace la tigre che vedono i bambini.

Figura 9

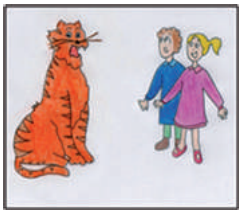


Figura 10

3.1 Tipologie di risposta

Abbiamo incluso fra le tipologie di risposta corrette quelle che avevano la stessa costruzione sintattica delle frasi target (29 e 30), includendo anche le RO con sostituzioni lessicali (31).

(29) Mi piace il cane che pettinano i barbieri.
(30) Mi piace il bambino che gli orsi accarezzano.
(31) Mi piace il gatto che i bambini *fermano*.
TARGET: Mi piace il gatto che i bambini mandano via.

4. *Risultati*

I risultati confermano la marcata asimmetria soggetto/oggetto riscontrata in letteratura e attestata negli studi precedenti sull'italiano: tutti i gruppi di partecipanti hanno prodotto percentuali molto elevate di RS (tab. 1), mentre le RO sono risul-

tate meno frequenti nei bambini e sono state tendenzialmente evitate dagli adulti (vedi sotto, tab. 2).

Tabella 1 - *Risultati dell'elicitazione di RS*

	G1	G2	G3	G4	G5	DE	DEsosp
RS	97%	98%	97%	98%	98%	98%	90%
SVO	0%	0%	0%	0%	0%	0%	2%
RIPRESA DP	0%	0%	0%	0%	0%	0%	2%
ALTRO	3%	2%	3%	2%	2%	2%	6%

Nonostante l'accurata prestazione dei bambini con dislessia e dislessia sospetta per quanto riguarda la produzione di frasi relative sul soggetto, nelle produzioni di questi due gruppi sono state rilevate delle RS con ripresa del DP nella posizione di soggetto (nell'1 e 2% dei casi rispettivamente), come in (32), che costituisce una tipologia di risposta del tutto assente nei bambini con sviluppo tipico.

(32) A me piace *quello* che *il bambino* saluta le mucche.
TARGET: (Mi piace) il bambino che saluta le mucche.

Inoltre, la produzione di frasi semplici SVO invece delle rispettive RS target è attestata solo nei bambini con dislessia sospetta (2%).

Per quanto riguarda la produzione di RO, i bambini con sviluppo tipico hanno prodotto, nel complesso, su un totale di 1392 item, 333 RO target (24%), 87 relative con clitico di ripresa (6%) e 70 con DP di ripresa (5%). La percentuale di RO prodotte dagli adulti è stata di molto inferiore (2%), mentre la strategia di risposta prevalente in questo gruppo è stata la frase relativa passiva (RP) (94%); ulteriori, poco frequenti tipologie di risposta hanno riguardato la trasformazione di RO in RS. Analizzando nello specifico la quantità di RO prodotte in ogni gruppo d'età, si nota come la quantità di risposte target cresca con l'aumentare dell'età, fatta eccezione per il gruppo di 8 anni (tab. 2).

Tabella 2 - *Risultati dell'elicitazione di RO*

	G1	G2	G3	G4	G5	DE	DEsosp
RO	18%	27%	14%	32%	2%	4%	5%
RP	18%	19%	41%	36%	94%	31%	8%
RIPRESA DP	9%	8%	3%	2%	0%	21%	17%
RIPRESA CLITICO	7%	10%	7%	3%	0%	4%	5%
INVERSIONE	26%	22%	18%	14%	2%	23%	35%
SVO	6%	0,2%	1,2%	0,2%	0%	4%	15%
RO>RS	0,8%	2,5%	3,2%	4%	2%	4%	1%
AGRAMM	3%	1,5%	1,5%	0,2%	0%	4%	4%
CHE>ALTRO WH	0,4%	6%	5%	5%	0%	0%	0%
ALTRO	11,8%	3,8%	6,1%	3,6%	0%	5%	10%

Dai risultati di una regressione logistica per misure ripetute (Dixon, 2008; Jaeger, 2008), è risultato che G4 è stato più accurato di G2 nella produzione di RO (Wald Z = 3.966, p < 0.001). Di tendenza opposta si è rivelata la produzione di RO con elemento di ripresa, clitico o DP: all'aumentare dell'età, infatti, le percentuali descrescono, mostrando come questa strategia di risposta sia preferita dai bambini più piccoli. L'asimmetria soggetto/oggetto riscontrata nei bambini con sviluppo tipico è stata rilevata anche nei bambini con sviluppo atipico: sia i dislessici diagnosticati (Wald Z = 7.084, p < 0.001) che i dislessici sospetti (Wald Z = 7.142, p < 0.001) hanno prodotto una maggior quantità di RS rispetto alle RO. Tuttavia, si evidenziano alcune importanti differenze: i bambini con dislessia hanno prodotto una quantità decisamente inferiore di RO target e un maggior numero di RO con ripresa del DP lessicale e RO trasformate in RS tramite inversione della testa come in (26). I bambini con dislessia sospetta hanno prodotto, inoltre, un numero inferiore di relative passive rispetto ai bambini con sviluppo tipico e rispetto anche ai dislessici diagnosticati; d'altra parte, essi hanno preferito trasformare le RO target in RS tramite inversione della testa, oppure hanno prodotto semplici frasi SVO.

Nel compito di ripetizione, tutti i gruppi di bambini con sviluppo tipico hanno ripetuto correttamente percentuali molto alte di RO, con un miglioramento nella performance dipendente dall'età (tab. 3).

Tabella 3 - *RO ripetute correttamente nel compito di ripetizione*

G1	G2	G3	G4	G5	DE	DEsosp
73%	86%	93%	90%	98%	68%	65%

La produzione di G1 è stata infatti meno accurata in confronto a tutti gli altri gruppi di età (G2 Wald Z = 2.153, p < 0.05; G3 Wald Z = 3.44, p < 0.001; G4 Wald Z = 2.911, p < 0.01). Il gruppo di adulti è risultato più accurato di G1 (Wald Z = 3.076, p < 0.01) e G2 (Wald Z = 2.130, p < 0.05).

Anche nel compito di ripetizione, i bambini con sospetta dislessia hanno avuto una performance meno accurata rispetto ai bambini con sviluppo tipico, nello specifico rispetto a G2 (Wald Z = -2.131, p < 0.05), G3 (Wald Z = -2.980, p < 0.01) e G4 (Wald Z = -2.717, p < 0.01), mentre i dislessici sospetti risultano meno accurati di G3 (Wald Z = 2.204, p < 0.05) e G4 (Wald Z = -2.161, p < 0.05).

5. *Discussione*

Nel presente studio, abbiamo elicitato frasi relative restrittive sul soggetto e sull'oggetto in bambini con sviluppo tipico o con dislessia diagnosticata o sospetta, allo scopo di verificare se la dislessia evolutiva possa influenzare la produzione orale di frasi relative restrittive, come è stato riscontrato nei bambini con Disturbo Specifico del Linguaggio e nei bambini con sordità. I risultati nel Test della preferenza hanno confermato l'asimmetria soggetto/oggetto riscontrata in esperimenti precedenti sull'italiano (Contemori, 2011; Guasti - Cardinaletti, 2003; Utzeri, 2006; 2007;

Volpato, 2010). Tale asimmetria può essere spiegata come il risultato dell'evitamento di strutture sintattiche particolarmente complesse. Infatti, la produzione di una RO richiede una maggiore quantità di risorse computazionali rispetto alla produzione di una RS, in quanto la relazione a distanza esistente fra l'antecedente della relativa e la posizione in cui questo viene interpretato (indicata in corsivo tra parentesi uncinate) è più lunga in una RO (34) che in una RS (33) (De Vincenzi, 1991).

(33) Il papà che _ bacia i gatti.
[$_{DP}$ Il papà] [$_{CP}$ che [$_{IP}$ [$_{DP}$ <*il papà*>] bacia i gatti]]

(34) L'elefante che i nonni guardano _
[$_{DP}$ L'elefante] [$_{CP}$ che [$_{IP}$ i nonni guardano [$_{DP}$ <*l'elefante*>]]]

Recentemente, l'asimmetria soggetto/oggetto è stata spiegata in termini strutturali (Friedmann *et al.*, 2009; Minimalità relativizzata): in una RO come quelle da noi attese, la presenza del sintagma nominale soggetto della frase relativa (*i nonni* in (34)) tra la testa della relativa (l'elefante) e la posizione interna in cui essa viene interpretata creerebbe un effetto di interferenza, assente in una RS, che rende la computazione di una RO più difficoltosa rispetto a quella di una RS.

Per quanto riguarda le RO con ripresa del clitico e del DP riscontrate nel gruppo di bambini con sviluppo tipico (6% e 5%, rispettivamente), si noti che queste strutture sono utilizzate da bambini parlanti diverse lingue, sia quelle che ammettono la ripresa come una strategia per formare le relative restrittive standard, sia quelle lingue che la utilizzano come sola forma colloquiale della lingua parlata (Cinque, 2011). Come ipotizzato da Suñer (1998), è possible che le RO con ripresa riscontrate nella produzione infantile di molte lingue debbano essere considerate delle strategie alternative alla modalità standard per formare le relative restrittive, vale a dire un parametro della Grammatica Universale esplorato prima di sintonizzarsi sulle proprietà della propria lingua. Nello studio di Cinque (2011), si mostra come nella lingua Kombai (Trans-New Guinea; Papua, Indonesia) le relative con raddoppiamento di DP lessicale siano attestate come forma standard di relativa restrittiva. La frase in (35a) è una RO con due copie dello stesso DP lessicale, mentre in (35b) il sostantivo esterno alla relativa è più generico. In (35c), riportiamo infine una RS con ripresa del DP, dove il nome esterno è ancora una volta più generico (de Vries, 1993: 77-78, citato in Cinque, 2011).

(35) a. [[*doü* adiyano-no] *doü*] deyalukhe.
[[*sago* give$_{3\ PL.NONFUT\text{-}CONN}$] *sago*] finished$_{ADJ}$.
The sago that they gave is finished.
b. [[*gana* gu fali-kha] *ro*] na-gana-y-a.
[[*bush.knife* ^{2SG} carry-go$_{2SGNONFUT}$] *thing*] my-bush.knife-$_{TR\text{-}PRED}$
The bush knife that you took away, is my bush knife.
c. [[*yare* gamo khereja bogi-n-o] *rumu*] na-momof-a.

[[*old.man* join.$_{SS}$ work do$_{DUR3SG.NF-TR-CONN}$] *person*] my-uncle-$_{PRED}$
The old man who is joining the work is my uncle.

Se paragoniamo i risultati ottenuti nei vari gruppi sperimentali, vediamo innanzitutto che i bambini dislessici, diagnosticati o sospetti, mostrano la stessa asimmetria soggetto/oggetto riscontrata nei bambini con sviluppo tipico e negli adulti, producendo un numero di RS pari a quello dei gruppi di controllo. Questo risultato è in contrasto con lo studio di Contemori - Garraffa (2013) su bambini italiani con DSL di età prescolare, i quali hanno avuto una prestazione decisamente inferiore nella produzione di RS rispetto al gruppo di controllo. Ciò suggerisce che, per l'italiano, una produzione scarsa di RS possa rivelarsi un efficace indicatore di disabilità linguistica nei bambini in età prescolare, ma non più nei bambini in età scolare.

Inoltre, alcuni bambini con diagnosi di dislessia e dislessia sospetta hanno prodotto delle frasi relative con ripresa del DP nella posizione di soggetto, mentre ciò non si è mai verificato nei bambini con sviluppo tipico. Tale fenomeno è stato invece riscontrato per la lingua ebraica da Novogrodsky - Friedmann (2006) in bambini con DSL e da Friedmann *et al.* (2008) in bambini con sordità. In questi studi, gli autori hanno suggerito di considerare la ripresa nella posizione di soggetto come indicatore di disabilità linguistica, vale a dire una strategia utilizzata dai bambini per far fronte a limiti nel processamento del movimento sintattico. Anche nel caso delle RO, i bambini dislessici hanno ampiamente utilizzato la ripresa del DP (21% nei dislessici diagnosticati e 17% nei dislessici sospetti), mentre le RO target sono state prodotte in percentuali più basse rispetto ai bambini normodotati. Inoltre, i bambini dislessici hanno prodotto una maggiore quantità di RS con inversione della testa, frasi SVO e frasi agrammaticali, e nei bambini con dislessia sospetta si riscontrano percentuali più basse di relative passive, anche rispetto ai bambini dislessici. In aggiunta, si segnala che le frasi relative passive prodotte dal gruppo di bambini dislessici sospetti provengono da un unico bambino di 6;6 anni: alcune di esse contengono l'ausiliare *venire* al passato prossimo (36) e una preposizione sbagliata, *con,* invece di *da* per formare il complemento d'agente (37).

(36) "Quello che viene stato pettinato".
(37) "Quella che viene stata guardata con i gatti".

Le tipologie di errore prodotte dai bambini con dislessia sospetta, come l'uso di un pronome clitico scorretto (38) o di una preposizione sbagliata (37), errori nella morfologia verbale (36), l'uso della ripresa del DP nella posizione di soggetto (39) e il numero consistente di frasi SVO, inversioni della testa e frasi agrammaticali, ci lasciano supporre che all'interno di questo gruppo ci siano alcuni bambini che manifestano un disturbo del linguaggio; in effetti, produzioni simili sono state riscontrate in bambini con DSL o sordità in esperimenti condotti su altre lingue (Contemori - Garraffa, 2010; Jakubowicz *et al*., 1998; Novogrodsky - Friedmann, 2006; Friedmann *et al.*, 2008; Guasti, 2013).

(38) *Quello* che gli orsi *li* accarezzano.
(39) A me piace *quello* che *il bambino* saluta le mucche.

In aggiunta, le alte percentuali di RO con ripresa del DP e la presenza della ripresa anche nella posizione di soggetto nelle RS prodotte dai dislessici diagnosticati lasciano supporre che anche questo gruppo di bambini possa avere un deficit di linguaggio orale (cfr. Guasti, 2013 per conclusioni simili). Se confrontiamo i nostri risultati sullo sviluppo atipico con quelli di Novogrodsky - Friedmann (2006), Friedmann *et al.* (2008) e Contemori - Garraffa (2010), vediamo emergere significativi parallelismi: nello studio di Novogrodsky - Friedmann (2006), i bambini con DSL hanno prodotto meno RS, sia nel Test della preferenza (94% *vs* 99%) che nel task di descrizione di figure (83% *vs* 98%) in misura significativa. Inoltre, i bambini con DSL hanno impiegato una frase semplice SVO al posto di una RS il 6% delle volte, così come i dislessici sospetti del nostro studio sono stati gli unici a produrre frasi SVO quando si elicitava una RS. I bambini DSL esaminati da Novogrodsky - Friedmann (2006) hanno a volte ripreso il soggetto di una RS con un pronome clitico (6%) o con un DP lessicale (5%), come è stato riscontrato anche da Friedmann *et al.* (2008) nei bambini sordi e dal nostro studio nei bambini dislessici. Infine, l'uso di frasi SVO e di frasi incomplete nei bambini DSL parlanti ebraico è stato riscontrato anche quando si elicitava una RO, come nel gruppo dei sospetti dislessici del nostro esperimento. L'uso di semplici frasi dichiarative è attestato anche da Contemori - Garraffa (2010) in bambini italiani con DSL (età 4;5-5;9).

Infine, i bambini con sviluppo atipico del nostro esperimento hanno ripetuto correttamente percentuali inferiori di RO rispetto ai bambini normodotati. Questo risultato sottolinea l'utilità di un compito di ripetizione ritardata nell'indagare la capacità di ricostruire strutture sintattiche complesse, come le frasi relative restrittive, nei bambini con difficoltà di linguaggio.

6. *Conclusioni*

Nell'esperimento qui descritto, è stata elicitata la produzione di frasi relative soggetto e oggetto in bambini italiani con sviluppo tipico e atipico. A nostra conoscenza, si tratta del primo studio sulla lingua italiana volto ad indagare la produzione di relative restrittive in bambini affetti da dislessia evolutiva. I risultati dell'esperimento lasciano supporre che la dislessia, come il DSL e la sordità, possa influenzare la capacità del bambino di produrre strutture sintattiche di una certa complessità, come le frasi relative restrittive. Infatti, sono emersi importanti parallelismi tra i bambini dislessici del nostro esperimento e i bambini con DSL/sordità coinvolti in esperimenti precedenti sull'italiano e su altre lingue. Tali risultati trovano conferma in studi molto recenti sull'italiano (Guasti, 2013; Zachou *et al.*, 2013), in cui sono stati riscontrati quadri divergenti nei bambini con dislessia per quanto riguarda la produzione di strutture morfo-sintattiche complesse, quali i pronomi clitici e le frasi interrogative introdotte da *quale*+NP. Resta da determinare se questi deficit

linguistici siano dovuti ad una comorbidità con il DSL, o piuttosto a caratteristiche intrinseche alla dislessia evolutiva non ancora indagate approfonditamente, che porterebbero a considerare la dislessia non solo come una difficoltà di apprendimento, ma anche come una vera e propria disabilità linguistica.

Bibliografia

Adani F. (2011), Re-thinking the acquisition of Relative Clauses in Italian: Towards a grammatically-based account, in *Journal of Child Language* 3*:* 141-165.

Belletti A. - Contemori C. (2010), Intervention and Attraction. On the production of Subject and Object Relatives by Italian (young) children and adults, in Costa J. - Lobo M. - Pratas F. (eds.), *Language Acquisition and Development* 3, Cambridge Scholar Press, Cambridge: 39-52.

Cinque G. (2011), On double headed relative clauses, in *Revista de Estudos Linguísticos da Universidade do Porto* 6(1): 67-91.

Contemori C. (2011), *The Comprehension and Production of Relative Clauses in Italian across Populations and in Different Modalities*, Tesi di dottorato, Università degli studi di Siena.

Contemori C. - Garraffa M. (2010), A cross modality study on syntax in SLI: the limits of computation as a measure of linguistic abilities, in *Lingua* 8(120): 1940-1955.

Contemori C. - Garraffa M. (2013), Subject relative clauses as a clinical marker for SLI: evidence from Italian, in Stavrakaki S. - Lalioti M. - Konstantinopoulou P. (eds.), *Advances in Language Acquisition,* Cambridge Scholars Publishing, Newcastle upon Tyne: 386-394.

Crain S. - McKee C. - Emiliani M. (1990), Visiting relatives in Italy, in Frazier L. - de Villier J. (eds.), *Language processing and language acquisition*, Springer: 335-356.

De Vincenzi M. (1991), *Syntactic parsing strategies in Italian: The minimal chain principle* (Vol. 12), Kluwer Academic Publishers, Dordrecht.

De Vries L. (1993), *Forms and Functions in Kombai, an Awyu language of Irian Jaya,* Australian National University (Pacific Linguistics, Series B-108), Canberra.

Diessel H. - Tomasello M. (2000), The development of relative clauses in spontaneous child speech, in *Cognitive Linguistics* 11(1/2): 131-151.

Dixon P. (2008), Measures of accuracy in repeated-measures designs, in *Journal of Memory and Language* 59: 447-496.

Franceschini M. - Volpato F. (questo volume), Comprensione e produzione di frasi relative e frasi passive: il caso di due bambini gemelli sordi italiani.

Friedmann N. - Belletti A. - Rizzi L. (2009), Relativized relatives. Types of intervention in the acquisition of A-bar dependencies, in *Lingua* 119: 67-88.

Friedmann N. - Novogrodsky R. (2004), The acquisition of relative clause comprehension in hebrew: A study of SLI and normal development, in *Journal of Child Language* (31): 661-681.

Friedmann N. - Novogrodsky R. - Szterman R. - Preminger O. (2008), Resumptive pronouns as last resort when movement is impaired: Relative clauses in hearing impairment,

in Armon-Lotem S. - Danon G. - Rothstein S. (eds.), *Current Issues in Generative Hebrew Linguistics*, series Linguistics Today, John Benjamins, Amsterdam: 267-290.

Friedmann N. - Szterman R. (2006), Syntactic movement in orally-trained children with hearing impairment, in *Journal of Deaf Studies and Deaf Education* 11: 56-75.

Guasti M.T. (2013), Oral skills deficit in children with Developmental Dyslexia, in S. Stavrakaki - Lalioti M. - Konstantinopoulou P. (eds.), *Advances in Language Acquisition*, Cambridge Scholars Press, Newcastle: 416-424.

Guasti M.T. - Cardinaletti A. (2003), Relative clause formation in romance child's production, in *Probus* 15: 47-89.

Guasti M.T. - Branchini C. - Arosio F. - Vernice M. (2012), A developmental study of subject and object relative clauses in Italian, in *Revue Roumaine de Linguistique* 78(2): 105-116.

Håkansson G. - Hansson K. (2000), Comprehension and production of relative clauses: A comparison between Swedish impaired and unimpaired children, in *Journal of Child Language* 27: 313–333.

Hamburger H. - Crain S. (1982), Relative acquisition, in Kuczaj S. (ed.), *Language Development, vol. 1: Syntax and Semantics*, Erlbaum, Hillsdale, NJ: 245-274.

Jaeger T.F. (2008), Categorical data analysis: Away from ANOVAs (transformation or not) and towards logit mixed models, in *Journal of Memory and Language* 59: 434-446.

Jakubowicz C. - Nash L. - Rigaud C. - Gérard C. (1998), Determiners and clitic pronouns in French speaking children with SLI, in *Language Acquisition* 7 (2): 113-160.

Labelle M. (1990), Predication, Wh-movement and the development of relative clauses, in *Language Acquisition* 1: 95-119.

McKee C. - McDaniel D. - Snedeker J. (1998), Relatives children say, in *Journal of Psycholinguistic Research* 27: 573-596.

Novogrodsky R. - Friedmann N. (2006), The production of relative clauses in syntactic SLI: A window to the nature of the impairment, in *Advances in Speech-Language Pathology* 8: 364-375.

Pivi M. (2014), On the Acquisition of Restrictive Relative Clauses in Typical and Atypical Development, Tesi di dottorato, Università Ca' Foscari Venezia.

Stavrakaki S. (2002), A-bar movement constructions in Greek children with SLI: Evidence for deficits in the syntactic component of language, in Fava E. (ed.), *Clinical linguistics: Theory and applications in speech pathology and therapy*, John Benjamins, Amsterdam Philadelphia: 131-153.

Suñer M. (1998), Resumptive Restrictive Relatives: A Crosslinguistic Perspective, in *Language* 74(2): 335-364.

Utzeri I. (2006), *Produzione e acquisizione delle frasi relative sul soggetto e sull'oggetto in italiano: un contributo sperimentale allo studio comparativo*, Tesi di laurea, Università di Siena.

Utzeri I. (2007), The production and acquisition of subject and object relative clauses in Italian, in *Nanzan Linguistics, Special Issue* 3: 283-314.

Volpato F. (2010), *The acquisition of relative clauses and phi-features: evidence from hearing and hearing-impaired populations*, Tesi di dottorato, Università Ca' Foscari Venezia.

Volpato F. - Vernice M. (2014), The production of relative clauses by Italian cochlear-implanted and hearing children, in *Lingua* 139: 39-67.

Zachou A. - Partesana E. - Tenca E. - Guasti M.T. (2013), Production and comprehension of direct object clitics and definite articles in Italian children with Developmental Dyslexia, in Stavrakaki S. - Lalioti M. - Konstantinopoulou P. (eds.), *Advances in Language Acquisition*, Cambridge Scholars Press, Newcastle: 464-471.

MICHELA FRANCESCHINI[1] - FRANCESCA VOLPATO[1]

Comprensione e produzione di frasi relative e frasi passive: il caso di due bambini gemelli sordi italiani

Abstract: This study investigates the comprehension and production of relative and passive sentences by two orally trained male twins with mild-to-moderate hearing loss tested at the age of 7;6 and 9. It enters a lively debate on the acquisition of relative and passive sentences by children with typical and atypical development and aims at determining whether the twins show the same level of language proficiency and whether their performances differ from those of hearing children.

The results reveal that despite the same degree of hearing loss and the same family background, some differences between the twins' performances are observed. The comparison with hearing children shows that even mild-to-moderate hearing loss has effects on the syntactic competence attained. Nonetheless, the longitudinal analysis highlights an improvement in relative and passive sentences comprehension for both children.

1. *La sordità e le sue implicazioni*

I bambini acquisiscono la propria lingua madre in modo naturale e spontaneo nei primi anni di vita tramite esposizione diretta all'input linguistico. L'esposizione alla lingua entro una determinata finestra temporale (il cosiddetto 'periodo critico') è fondamentale per stimolare il sistema linguistico del bambino (Lenneberg, 1967).

La mancanza di esposizione precoce alla lingua orale e l'accesso ad un input impoverito o degradato durante questo periodo può compromettere il normale sviluppo delle abilità linguistiche (Furth, 1966), nonostante la presenza, in ciascun individuo, di una facoltà del linguaggio integra. La differenza principale tra l'acquisizione della lingua nei bambini normoudenti e l'acquisizione nei bambini sordi è che questi ultimi non hanno accesso diretto all'input linguistico che, a causa di un danno al canale uditivo, risulta essere impoverito qualitativamente e quantitativamente. Anche se la facoltà del linguaggio e altre abilità cognitive non sono deficitarie, generalmente i soggetti sordi manifestano difficoltà linguistiche specialmente morfosintattiche, rispetto ai coetanei normoudenti: vocabolario scarso, uso di frasi brevi, difficoltà nell'acquisizione di frasi passive e frasi relative, errori di accordo di genere e numero, difficoltà nell'uso di morfologia verbale (uso del verbo all'infinito, omissione di copula, ausiliari e verbi modali), omissione o sostituzione di elementi funzionali (determinanti, pronomi clitici e preposizioni) (Caselli *et al.*, 1994; Chesi, 2006; Volpato, 2010).

[1] Università Ca' Foscari, Venezia.

La maggior parte degli studi si è concentrata sull'analisi della competenza linguistica in soggetti con un'entità di perdita uditiva profonda, per i quali un danno al canale uditivo compromette pesantemente lo sviluppo linguistico. È stato tuttavia osservato che anche alcuni soggetti con grado di sordità medio-moderato mostrano comunque difficoltà nell'acquisizione di diverse proprietà morfosintattiche del francese (Delage - Tuller, 2007). Gli studi su tali popolazioni sono carenti, ma meritano una certa attenzione perché anche una sordità di entità lieve o moderato può comportare un ritardo significativo nell'acquisizione della lingua.

La ricerca in questione si colloca all'interno del dibattito sull'acquisizione di frasi relative e passive da parte di bambini con sviluppo tipico e atipico. Queste frasi sono strutture complesse dal punto di vista linguistico in quanto comportano un movimento dei costituenti (dando origine, ad esempio nelle frasi relative sull'oggetto e nelle frasi passive, ad un ordine non canonico degli elementi nella frase) e dipendenze a lunga distanza tra gli elementi della frase. Queste frasi, in particolare le relative sull'oggetto e le passive, sono tipiche del linguaggio formale, rare quindi nella lingua colloquiale, frequenti nei testi scolastici e nei libri a cui i bambini sono esposti.

Partendo da tali premesse, questo studio si propone di indagare la comprensione e la produzione di frasi complesse (frasi relative e frasi passive) in due gemelli con sordità medio-moderata per valutare se questi soggetti hanno difficoltà con l'acquisizione della lingua e con tali strutture. Un'analisi di tipo longitudinale permetterà di confrontare i dati ottenuti in due momenti diversi, per determinare se si è osservato un miglioramento linguistico a distanza di 15 mesi tra la prima e la seconda somministrazione. Questo studio intende confrontare la *performance* dei due bambini, cercando di valutare se i due gemelli mostrano lo stesso livello di competenza linguistica, considerando che hanno lo stesso background familiare e linguistico. Inoltre, questa ricerca si propone di confrontare la *performance* di ciascun bambino sordo con quella di bambini normoudenti per stabilire se l'accesso ad un input impoverito in presenza di una perdita uditiva medio-moderata abbia influenzato l'acquisizione di determinate proprietà dell'italiano.

Questa ricerca contribuisce ad arricchire la letteratura sulla comprensione e la produzione di frasi relative e frasi passive da parte di bambini sordi italiani. Alcuni studi sulla comprensione e sulla produzione di frasi relative in italiano in un contesto di sordità sono stati condotti su bambini con impianto cocleare (Volpato - Adani, 2009; Volpato, 2012; Volpato - Vernice, 2014); tuttavia, per quanto riguarda l'acquisizione di frasi passive, non ci sono ricerche effettuate su bambini sordi italiani. Inoltre, questo risulta essere il primo studio effettuato su bambini gemelli, entrambi sordi.

2. *Le frasi relative: struttura e acquisizione*

Le frasi relative sono strutture subordinate complesse caratterizzate da dipendenze a lunga distanza tra i costituenti sintattici. Esse comportano il movimento di un elemento (il soggetto o l'oggetto) dalla posizione in cui riceve interpretazione (interna a IP) ad una posizione che precede il complementatore (Spec/CP), come mostrano gli esempi in (1) e (2):

(1) [$_{CP}$ la tigre che [$_{IP}$ <la tigre> [$_{VP}$ colpisce gli elefanti]]]
(2) [$_{CP}$ gli elefanti che [$_{IP}$ la tigre [$_{VP}$ colpisce <gli elefanti>]]]

Nelle frasi relative, lo spostamento implica la creazione di una catena di tipo A' (non argomentale) che collega due posizioni, quella da cui si origina il movimento, occupata dalla copia non pronunciata del costituente mosso, e la posizione finale in cui il costituente relativizzato viene pronunciato. Nelle relative sul soggetto (RS), come in (1), è il soggetto che si muove dalla posizione incassata, mentre nelle relative sull'oggetto (RO), come in (2), è l'oggetto a muoversi. Nelle RS l'ordine canonico soggetto-verbo-oggetto (SVO) è preservato, mentre le RO sono caratterizzate da un ordine non canonico dei costituenti, in cui l'oggetto precede linearmente il soggetto incassato.

Per la loro complessità strutturale, queste frasi sono acquisite relativamente tardi, in alcuni casi oltre i 6 anni (Hakansson - Hansson, 2000; Sheldon, 1974;).

Studi effettuati su diverse popolazioni e su lingue diverse hanno dimostrato che le RO sono più problematiche rispetto alle RS sia in comprensione sia in produzione. Questa asimmetria tra RS e RO è stata osservata da diversi studi condotti sull'italiano (bambini normodotati: Adani, 2008; Guasti - Cardinaletti, 2003; Utzeri, 2007; Volpato, 2010; adulti normodotati: De Vincenzi, 1991; Volpato, 2010; bambini con disturbo specifico del linguaggio: Adani, 2008; pazienti agrammatici: Garraffa - Grillo, 2008; bambini con deficit uditivo: Volpato, 2012; Volpato - Vernice, 2014).

In produzione, le RO hanno percentuali di occorrenza piuttosto basse rispetto alle RS. Per evitare la produzione di una RO, sia bambini sia adulti preferiscono adottare altre strategie. In particolare, i bambini producono frasi con pronomi clitici, utilizzano frasi causative, frasi passive, frasi semplici SVO. Negli adulti la strategia che prevale è l'uso sistematico di passive relative.

Recentemente, per l'italiano, sono stati condotti alcuni studi sull'acquisizione delle frasi relative in bambini affetti da sordità profonda (età: 7;9-10;8) a cui è stato applicato l'impianto cocleare. Anche per questa popolazione è stata notata la tipica asimmetria tra RS e RO sia in produzione (Volpato - Vernice, 2014), sia in comprensione (Volpato, 2012).

3. *Le frasi passive: struttura e acquisizione*

Le frasi passive sono strutture complesse caratterizzate anch'esse da dipendenze a lunga distanza. La passivizzazione implica una riorganizzazione dei costituenti e lo spostamento dell'oggetto (tema) del verbo alla posizione di soggetto della frase.

(3) [$_{IP}$ Marco è visto da [$_{VP}$ Sara <visto Marco>]]

Questo tipo di movimento comporta la creazione di una catena argomentale (catena A).

Alcuni studi condotti sull'acquisizione delle frasi passive in inglese hanno osservato che l'acquisizione di tali costruzioni non avviene prima dei 5 anni poiché solo a partire

da quell'età vi è accesso al meccanismo trasformazionale coinvolto nella formazione delle frasi passive (Borer - Wexler, 1987; Maratsos *et al.*, 1985). Per questo motivo, i primi passivi prodotti e compresi dai bambini comportano un'interpretazione stativa, in quanto sono considerati aggettivi e non verbi. Infatti, mentre i passivi verbali (o eventivi), che indicano un processo, sono il risultato di una trasformazione sintattica, quelli aggettivali (o stativi), che descrivono stati, sono costruiti nel lessico (Wasow, 1977).

Studi sull'acquisizione del passivo da parte di bambini italiani normoudenti hanno evidenziato un miglioramento nella comprensione e nella produzione di frasi passive intorno ai 5 anni, quando vengono acquisite frasi passive contenenti verbi irreversibili e verbi transitivi con soggetti inanimati. Il bambino è in grado di assimilare frasi reversibili e frasi il cui evento è improbabile all'età di 5;6 anni (Chilosi - Cipriani, 2006). Tuttavia, studi più recenti (Volpato *et al.*, 2013) hanno dimostrato che i bambini italiani già ad un'età compresa tra i 3;5 e i 6 anni sono in grado di comprendere correttamente strutture passive contenenti l'ausiliare *venire* (*Marco viene spinto dalla mamma*) che sottolineano lo svolgimento di un evento espresso dal verbo. L'ausiliare *venire*, diversamente dall'ausiliare *essere*, permette solo una lettura di tipo eventivo; pertanto i passivi dei bambini sono passivi verbali sin dalle prime fasi di acquisizione della lingua.

In produzione talvolta i bambini più piccoli, anziché produrre frasi passive, tipiche di un registro formale, utilizzano strategie più colloquiali, comunque adeguate dal punto di vista pragmatico, come ad esempio frasi attive con pronomi clitici, oppure frasi semplici SVO, che risultano invece inadeguate al contesto di elicitazione.

Gli studi sull'acquisizione delle frasi passive in soggetti sordi sono carenti. La maggior parte di essi sono stati condotti su adolescenti americani e risalgono agli anni Settanta e Ottanta. Schmitt (1968) ha valutato la comprensione e la produzione di frasi passive attraverso un task di selezione di figura proposto a 48 partecipanti di età compresa tra 8 e 17 anni. I risultati hanno evidenziato difficoltà in comprensione e in produzione fino ai 14 anni; inoltre, all'età di 17 anni, queste costruzioni non sono ancora acquisite pienamente. Uno studio successivo (Power - Quigley, 1973) ha mostrato come le difficoltà maggiori in comprensione e in produzione sono legate all'assenza della *by-phrase,* mentre alte percentuali di accuratezza sono state riscontrate in frasi irreversibili.

Uno studio condotto da Gormley - McGill-Franzen (1980) ha mostrato come l'esposizione continua a testi scritti contenenti frasi passive può facilitare la comprensione di queste strutture. Al contrario, una frase in isolamento non aiuta il bambino nella comprensione del significato perché priva di un contesto in grado di disambiguare le relazioni grammaticali tra parole (Gormley - McGill-Franzen, 1980: 942).

4. *L'esperimento*

4.1 Partecipanti

Hanno partecipato all'esperimento due gemelli italiani, SA e SB, affetti da ipoacusia neurosensoriale bilaterale di media entità, diagnosticata all'età di 2;6 anni. Dopo la diagnosi, sono stati immediatamente protesizzati e hanno sempre indossato le

protesi acustiche convenzionali. Hanno un QI nella norma e non mostrano altre disabilità associate. Sono nati da genitori udenti e nella loro famiglia non sono stati riscontrati altri casi di sordità o disturbi di linguaggio. Non utilizzano e non conoscono la lingua dei segni. In ambiente familiare sono esposti alla lingua italiana e alla varietà dialettale parlata nella provincia di Macerata.

Dai 3 ai 7 anni hanno svolto sedute di logopedia ininterrottamente e regolarmente, due volte la settimana. Attualmente, su suggerimento della terapista, i cicli di logoterapia sono stati interrotti. SA e SB sono stati esaminati in due momenti diversi: a dicembre 2011, all'età di 7;6 anni e a marzo 2013, all'età di 9 anni.

I risultati dei soggetti del gruppo sperimentale sono stati confrontati con quelli di bambini italiani normoudenti che fungevano da controlli. Nello specifico, per quanto riguarda la comprensione e la produzione delle frasi relative, la loro *performance* è stata confrontata con quella di un gruppo di 16 bambini normoudenti di età compresa tra 5;3 e 7;5 anni (Volpato, 2010) e di 13 bambini normoudenti di età compresa tra 7;5 e 10;3 anni (Volpato - Vernice, 2014).

Nel test di comprensione delle frasi passive il gruppo di controllo era composto da 75 bambini normoudenti di età compresa tra 3;4 e 6;2 anni (Volpato *et al.*, 2013), mentre per il confronto delle *performance* sulla produzione sono stati selezionati 75 bambini normoudenti di età compresa tra 3;5 e 6;2 anni (Volpato *et al.*, 2013).

4.2 Materiali e metodi

I test sulla comprensione e sulla produzione di frasi relative e frasi passive sono stati preceduti dalla somministrazione del Test di Comprensione Grammaticale per Bambini (TCGB, Chilosi - Cipriani, 2006), un test standardizzato necessario per misurare le loro abilità linguistiche e morfosintattiche generali. Questo test è utile per valutare l'età linguistica dei soggetti sperimentali al fine di confrontare la loro *performance* con quella dei soggetti normodotati.

Sulla base dei dati normativi del TCGB, nel 2011, all'età di 7;6 anni, la *performance* di SA era comparabile a quella di bambini di età pari a 6;6 anni, mentre quella di SB corrispondeva a bambini di età pari a 6-6;6 anni. Nel 2013 si è osservato un miglioramento nelle abilità linguistiche generali: all'età di 9 anni l'età linguistica di SA era pari a 7;6 anni, quella di SB a circa 8 anni. SA e SB sono stati valutati individualmente in modalità orale in entrambe le sessioni, nella loro abitazione, in una stanza neutra e senza alcun tipo di distrazione. I bambini normoudenti sono stati esaminati in modalità orale in una o più sessioni nella scuola che frequentavano.

I test sulle frasi relative sono stati presentati su supporto cartaceo, mentre quelli sulle frasi passive sono stati presentati su computer. Tutte le prove sono state precedute da una parte pre-sperimentale in cui è stata verificata la conoscenza del lessico usato nei test.

4.3 Test di comprensione delle frasi relative

La comprensione delle frasi relative è stata valutata attraverso un task di selezione d'agente (Volpato, 2010). Per ciascuno stimolo al partecipante venivano mostrate

due immagini, una abbinata alla frase target e l'altra in cui l'azione era la stessa ma con i ruoli tematici invertiti. Al soggetto era chiesto di scegliere il referente corretto fra quattro possibili opzioni alla lettura della frase da parte dello sperimentatore. La batteria sperimentale prevedeva 48 frasi sperimentali e 8 condizioni sperimentali[2]. Il test si componeva di 12 frasi relative sul soggetto (RS), 24 frasi relative sull'oggetto con il soggetto della subordinata in posizione pre-vebale (RO) e 12 frasi relative sull'oggetto con il soggetto della subordinata in posizione post-verbale (ROp). In ogni tipologia di frase sono stati anche manipolati i tratti di numero, per cui i sintagmi nominali (la testa della relativa e il DP incassato) potevano essere entrambi singolari o plurali, oppure uno singolare e l'altro plurale (e viceversa).

La tabella 1 mostra tutte le condizioni sperimentali indagate.

Tabella 1 - *Condizioni sperimentali frasi relative*

RS	1	Il coniglio che colpisce i topi
	2	I conigli che colpiscono il topo
RO	3	Il coniglio che il topo colpisce
	4	I conigli che i topi colpiscono
	5	Il coniglio che i topi colpiscono
	6	I conigli che il topo colpisce
ROp	7	Il coniglio che colpiscono i topi
	8	I conigli che colpisce il topo

La figura 1 mostra un esempio di item sperimentale abbinato alla frase RS *Tocca il coniglio che colpisce i topi*.

Figura 1 - *Esempio di item abbinato alla frase* Tocca il coniglio che colpisce i topi

Nella batteria sperimentale tutte le frasi sono semanticamente reversibili, poiché entrambi i DP sono compatibili con l'azione espressa dal verbo. Le frasi sperimentali

[2] Il test originale prevede anche 12 frasi ambigue, in cui per ciascun item è possibile una doppia lettura, una sul soggetto e una sull'oggetto. Tuttavia, in questo studio non saranno prese in considerazione.

sono intervallate dalla presenza di 20 frasi *filler*, frasi semplici con soggetti animati e verbi intransitivi o transitivi seguiti da un complemento oggetto inanimato. La presenza di queste frasi serve a distogliere l'attenzione del soggetto dal vero obiettivo della prova e per incoraggiarlo, poiché sono item molto semplici a cui rispondere.

I nomi e i verbi usati per costruire le frasi sono stati controllati per numero di sillabe e frequenza.

4.4 Test di produzione delle frasi relative

La produzione di RS e RO è stata indagata attraverso l'uso di un task di preferenza (Volpato, 2010). Per le frasi sperimentali, lo sperimentatore mostrava e descriveva al soggetto un disegno con due figure in cui veniva rappresentato un bambino o un gruppo di bambini che compivano delle azioni. Il soggetto doveva esprimere una preferenza fra le due possibilità essendo così forzato a produrre una frase relativa.

Il test prevedeva la produzione di 12 RS e 12 RO.

Nella figura 2 viene mostrato un esempio di tavola corrispondente ad una RS.

Figura 2 - *Esempio di stimolo per l'elicitazione di una RS*

(4) Sperimentatore: Ci sono due disegni. Nel primo i bambini accarezzano il gatto. Nel secondo, i bambini colpiscono il gatto. Quali bambini ti piacciono?
Risposta target: "(*Mi piacciono*) *i bambini che accarezzano/colpiscono il gatto*".

Un'immagine che presuppone la produzione di una RO è invece mostrata nella figura 3.

Figura 3 - *Esempio di stimolo per l'elicitazione di una RO*

(5) Sperimentatore: Ci sono due disegni. Nel primo, la maestra sgrida i bambini. Nel secondo, la maestra premia i bambini. Quali bambini ti piacciono?
Risposta target: "(*Mi piacciono*) *i bambini che la maestra sgrida/premia*".

Le frasi sperimentali sono tutte semanticamente reversibili, contenenti verbi transitivi con soggetti e oggetti animati.

La batteria contiene anche 12 frasi *filler*.

4.5 Test di comprensione delle frasi passive

Per indagare la comprensione di frasi passive è stato utilizzato un task di abbinamento frase-foto (Verin, 2010). In questa prova il soggetto doveva selezionare la figura corretta scegliendo tra tre opzioni proposte, dopo la lettura di una frase da parte dello sperimentatore.

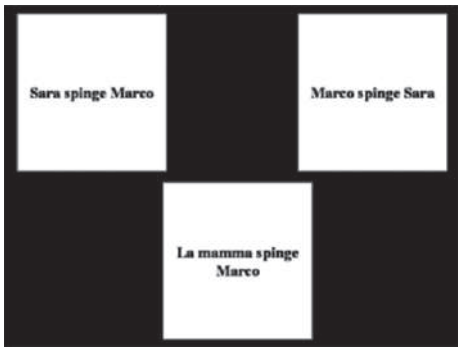
In questo task sono state presentate 40 frasi sperimentali, di cui 24 contenenti verbi azionali e 16 contenenti verbi non azionali. Inoltre, di queste frasi, 20 item sono stati costruiti con l'ausiliare *essere* e 20 con l'ausiliare *venire*. La tabella 2 mostra le condizioni sperimentali che sono state indagate:

Tabella 2 - *Condizioni sperimentali frasi passive*

Verbi azionali	*essere*	In quale foto Marco è spinto (da Sara)?
	venire	In quale foto Marco viene spinto (da Sara)?
Verbi non azionali	*essere*	In quale foto Marco è visto (da Sara)?
	venire	In quale foto Marco viene visto (da Sara)?

La figura 4 mostra un esempio di stimolo utilizzato per verificare la comprensione delle frasi passive.

Figura 4 - *Esempio di stimolo per la comprensione delle frasi passive*



Nella somministrazione del test, una sezione introduttiva precedeva la parte sperimentale e consisteva nella presentazione dei personaggi (Marco, Sara, la mamma e il papà) e dei verbi utilizzati per costruire gli stimoli.

4.6 Test di produzione delle frasi passive

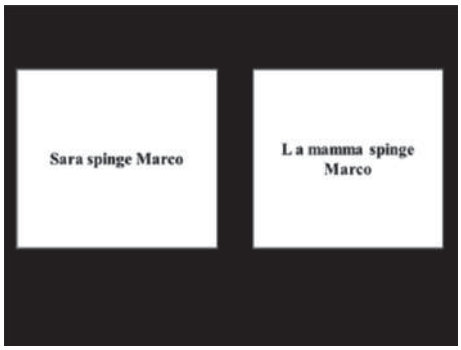
La produzione delle frasi passive è stata indagata utilizzando un task di produzione elicitata (Verin, 2010). Per ciascuno stimolo, al soggetto sono state mostrate due foto e gli è stata posta una domanda dall'esaminatore, in cui gli si chiedeva di descrivere cosa stava succedendo al paziente della frase in una delle due foto. Tale con-

testo, in cui il paziente è il topic del discorso, avrebbe dovuto forzare il soggetto a produrre una frase passiva.

La batteria di stimoli comprendeva 12 item costruiti con verbi azionali e 12 item con verbi non azionali.

La figura 5 e la descrizione in (6) mostrano un esempio di stimolo con verbo azionale per l'elicitazione di una frase passiva.

Figura 5 - *Esempio di stimolo per l'elicitazione delle frasi passive*



(6) Sperimentatore: *Nella prima foto Sara spinge Marco. Nella seconda foto, la mamma spinge Marco. Cosa succede a Marco nella prima foto?*
Risposta target: *Marco è/viene spinto da Sara.*

La batteria includeva anche 12 frasi *filler* che si intervallavano alle frasi sperimentali. In questi stimoli si chiedeva al soggetto di rispondere a domande semplici utilizzando frasi attive.

Le frasi sperimentali contenevano verbi transitivi in cui agente e paziente erano soggetti animati, mentre le frasi *filler* contenevano verbi transitivi con soggetti inanimati.

5. *Risultati*

5.1 Risultati test di comprensione delle frasi relative

La tabella 3 riassume le percentuali di comprensione per ciascuna tipologia di frase da parte dei singoli partecipanti e del gruppo di controllo (GC).

Dalla tabella si può notare immediatamente una differenza di *performance* nei gemelli. SA non mostra la classica asimmetria tra RS e RO; infatti, le percentuali di accuratezza ottenute nelle relative sull'oggetto con soggetto incassato pre-verbale sono maggiori rispetto a quelle raggiunte nelle relative sul soggetto. SB, invece, mantiene il pattern tipico: le relative sull'oggetto risultano più problematiche delle relative sul soggetto. In SB, la comprensione di relative sul soggetto è pari al 100% in entrambe le somministrazioni.

Le relative sull'oggetto con soggetto incassato post-verbale risultano essere più complesse, soprattutto per SB. Il gruppo di controllo presenta percentuali di accuratezza più basse dei gemelli sordi e conferma l'asimmetria presente tra RS e RO.

Tabella 3 - *% di accuratezza per ciascuna tipologia di frase*

		SA		SB		GC
		7;6	9;0	7;6	9;0	5;3-7;5
RS	Il coniglio che colpisce i topi	83%	67%	100%	100%	93%
	I conigli che colpiscono il topo	83%	83%	100%	100%	92%
Media RS		83%	75%	100%	100%	93%
RO	Il coniglio che il topo colpisce	100%	100%	83%	100%	59%
	I conigli che i topi colpiscono	100%	100%	67%	100%	63%
	Il coniglio che i topi colpiscono	83%	100%	100%	100%	73%
	I conigli che il topo colpisce	100%	100%	83%	83%	65%
Media RO		96%	100%	83%	96%	65%
ROp	Il coniglio che colpiscono i topi	83%	100%	0%	67%	49%
	I conigli che colpisce il topo	67%	67%	17%	33%	39%
Media ROp		75%	84%	9%	50%	44%
Media Totale		85%	86%	64%	82%	67%

5.2 Risultati test di produzione delle frasi relative

La tabella 4 mostra le percentuali di frasi relative sul soggetto e sull'oggetto prodotte da ciascun bambino e dai gruppi di controllo di comparabile età linguistica (GC1) e di comparabile età anagrafica (GC2).

Tabella 4 - *% di RS e RO prodotte*

	SA 7;6	SA 9;0	SB 7;6	SB 9;0	GC1 5;3-7;5	GC2 7;5-10;3
RS	75%	92%	92%	100%	92%	100%
RO	0%	17%	25%	33%	18%	13%
Media	38%	55%	59%	67%	55%	57%

La tabella evidenzia la tipica asimmetria tra RS e RO in tutti i gruppi. Le RS hanno percentuali di occorrenza più alte delle RO. Inoltre, vi è un miglioramento sia in SA sia in SB alla seconda somministrazione.

5.3 Strategie di risposta nella produzione delle frasi relative

I soggetti, oltre alla produzione di RS e RO target, hanno adottato alcune strategie.

La tabella 5 mostra le strategie adottate quando era elicitata una RS.

È interessante osservare che la strategia utilizzata con maggior frequenza al posto di una RS consiste nella produzione di frasi semplici SVO. Questa strategia è comune in SA. Nonostante la percentuale di SVO si riduca alla seconda somministrazione, rimane comunque più alta rispetto al soggetto SB e ai soggetti di controllo.

Tabella 5 - *Strategie di risposta nell'elicitazione di RS*

	SA 7;6	SA 9;0	SB 7;6	SB 9;0	GC1 5;3-7;5	GC2 7;5-10;3
RS target Il bambino che bacia i nonni	75%	92%	92%	100%	92%	100%
Frasi semplice SVO Il bambino bacia i nonni	25%	8%	0%	0%	2%	0%
Altre strategie	0%	0%	8%	0%	6%	0%

Tabella 6 - *Strategie di risposta nell'elicitazione di RO*

	SA 7;6	SA 9;0	SB 7;6	SB 9;0	GC1 5;3-7;5	GC2 7;5-10;3
RO target Il bambino che la mamma bacia	0%	17%	25%	33%	15%	13%
RO con clitico di ripresa Il bambino che il dottore *lo* cura	0%	33%	26%	59%	6%	1%
RO con DP di ripresa Il bambino che il papà sporca *il bambino*	0%	0%	8%	0%	16%	0%
Frase semplice SVO (Che) la mamma abbraccia il bambino	58%	8%	0%	0%	8%	0%
Altre strategie	42%	42%	41%	8%	55%	86%

I risultati di questo test mostrano alcune divergenze tra i gemelli, soprattutto nella produzione di RO. Mentre SB mostra percentuali di accuratezza più alte nella produzione di RO target, SA anche in questo caso produce poche frasi relative. La strategia più comune utilizzata durante l'elicitazione di frasi RO consiste nell'uso di frasi con clitico di ripresa e la percentuale è molto alta rispetto al gruppo di controllo.

Anche a 9 anni SA ha dei risultati comparabili a quelli dei bambini più piccoli. Sia alla prima che alla seconda somministrazione, SB produce più frasi relative. Alla seconda somministrazione SB produce più RO di tutti i gruppi.

È interessante notare come nella prima somministrazione SA produca frasi semplici SVO che solitamente si trovano nei bambini più piccoli, mentre nella seconda tende ad utilizzare più frasi con clitici, strategia che prevale in SB e che raddoppia nella seconda somministrazione. Queste frasi sono frequenti nella lingua colloquiale.

5.4 Risultati test di comprensione frasi passive

La tabella 7 mostra le percentuali di accuratezza dei soggetti SA e SB e dei 4 gruppi di controllo nella comprensione di passivi azionali e passivi non azionali.

La tabella evidenzia delle percentuali più alte nella comprensione dei verbi azionali rispetto ai verbi non azionali per tutti i soggetti e tutti i gruppi di controllo. È possibile inoltre osservare nei due bambini sordi un notevole incremento nelle percentuali di accuratezza durante la seconda somministrazione.

Tabella 7 - *% di accuratezza nella comprensione di frasi passive*

		SA 7;6	SA 9;0	SB 7;6	SB 9;0	T1 3;4-3;11	T2 4;0-4;8	T3 4;9-5;5	T4 5;6-6;2
Verbi	essere	92%	100%	84%	100%	83%	76%	92%	98%
azionali	venire	84%	92%	75%	100%	81%	76%	96%	96%
Verbi non	essere	25%	63%	25%	63%	63%	62%	56%	71%
azionali	venire	25%	63%	13%	75%	60%	51%	63%	85%

Il livello di comprensione è molto buono nei gemelli, se si considera l'elevata percentuale di risposte corrette soprattutto con i verbi azionali. I verbi non azionali risultano invece più problematici per tutti i gruppi. Tuttavia, il problema con i verbi non azionali è riconducibile alla loro difficile rappresentazione, come era già stato osservato per altri studi (Messenger *et al.*, 2009). Per questa ragione, tali verbi non saranno presi in considerazione in questa analisi.

Alla prima somministrazione, SA e SB sono comparabili con bambini più piccoli (GC1, GC2), mentre alla seconda somministrazione le percentuali aumentano notevolmente, raggiungendo quasi livelli massimi. È interessante notare che i soggetti hanno percentuali molto elevate con i verbi azionali sia con l'ausiliare *essere* sia con l'ausiliare *venire*.

5.5 Risultati test di produzione frasi passive

La tabella 8 mostra la percentuale di frasi passive e le strategie di risposta utilizzate nel test di elicitazione delle frasi passive.

Tabella 8 - *Strategie di risposta nel test di elicitazione di frasi passive*

	SA 7;6	SA 9;0	SB 7;6	SB 9;0	GC1 3;5-4;3	GC2 4;4-5;1	GC3 5;1-6;0	GC4 5;2-6;2
Frasi passive Marco è baciato da Sara	0%	0%	0%	0%	14%	2%	38%	0%
Frasi attive SVO Sara bacia Marco	54%	19%	39%	4%	16%	44%	26%	21%
Frasi attive con clitico (Sara) lo bacia	8%	11%	11%	4%	13%	27%	11%	43%
Altre strategie	38%	70%	50%	92%	57%	27%	25%	36%

Dalla tabella si può notare che i gemelli non hanno mai prodotto una frase passiva, diversamente da quanto è possibile osservare per i bambini normoudenti dei gruppi di controllo (ad eccezione del gruppo GC4). Sono state invece adottate alcune strategie, le più interessanti delle quali sono l'uso di frasi attive SVO e di frasi attive con clitico.

Entrambi hanno prodotto frasi attive SVO in entrambe le somministrazioni, ma SA con percentuali molto più alte. Le percentuali di frasi attive SVO sono comparabili a quelle di bambini più piccoli, di età compresa tra i 4 e i 6 anni. Alla seconda somministrazione è evidente un miglioramento nei gemelli, poiché l'uso di questa strategia diminuisce notevolmente. Mentre la percentuale di frasi SVO prodotte da SA, nonostante

sia inferiore, non si discosta molto da GC4, in SB la percentuale di occorrenza di questa strategia è piuttosto bassa.

SA e SB producono anche frasi attive con clitico, tipiche di un registro più colloquiale ma in misura inferiore rispetto ai gruppi di controllo. Numerose sono le percentuali di 'altre strategie' osservate nei gemelli, ma presenti in misura inferiore nei bambini più piccoli.

Nonostante i gemelli non abbiano una piena competenza nelle costruzioni passive, il fatto che abbiano ottenuto risultati positivi nel test di comprensione dimostra che hanno accesso a queste strutture sintattiche.

6. *Discussione*

In questo studio sono state indagate la comprensione e la produzione di frasi relative e frasi passive in due gemelli con deficit uditivo di entità medio-moderata, utilizzando test linguistici opportunamente elaborati a tale scopo.

L'analisi dei risultati ha evidenziato che nonostante SA e SB abbiano lo stesso background linguistico e familiare, SB mostra livelli di accuratezza maggiori rispetto a SA nelle varie prove somministrate.

Un aspetto interessante per cui i due bambini si differenziano riguarda il pattern tipico di *performance* che caratterizza la comprensione e produzione delle frasi relative, e che evidenzia un'asimmetria tra RS e RO. Infatti, mentre SB mostra la tipica asimmetria per cui le RS sono più semplici delle RO, SA mostra un pattern atipico, con maggiori difficoltà nelle relative che normalmente non comportano significativi problemi di interpretazione. Da entrambi i soggetti, tuttavia, le frasi relative sull'oggetto con soggetto post-verbale sono comprese con più difficoltà. È da osservare come tali strutture siano generalmente difficili anche per i bambini normoudenti, sensibili all'ordine canonico soggetto-verbo-oggetto (SVO). I bambini sordi, essendo istruiti all'ordine SVO (Chesi, 2006), non si aspettano di incontrare il soggetto in posizione post-verbale. Pertanto, interpretano una relativa sull'oggetto con soggetto incassato in posizione post-verbale sulla base dell'ordine canonico, quindi come fosse una frase RS.

Anche nella produzione delle frasi relative la *performance* dei due soggetti si differenzia. Infatti SB produce un numero più elevato di strutture target (sia sul soggetto sia sull'oggetto) rispetto a SA. Quando SA non produce una frase target tende a produrre, in entrambi i casi, una maggiore percentuale di frasi semplici con ordine SVO, fenomeno osservato soprattutto all'età di 7;6 anni e poco frequente nei gruppi di controllo. È da notare che, comunque, in altri studi questo comportamento è stato osservato in bambini normoudenti molto piccoli (età: 4;10-5;10 anni).

Un'elevata frequenza di frasi SVO è osservabile anche nella prova di elicitazione delle frasi passive. Crucialmente entrambi i bambini non producono mai la frase target, ma tendono a produrre frasi semplici attive in percentuale piuttosto elevata, soprattutto alla prima somministrazione. Il confronto con i gruppi di controllo mostra in questo senso un ritardo linguistico, poiché tale strategia è ampiamente utilizzata da bambini normoudenti più piccoli. Un notevole miglioramento si osserva alla seconda somministrazione,

in cui la percentuale di queste frasi diminuisce. È inoltre interessante osservare come i due gemelli, in alcuni item, producano frasi attive contenenti un clitico preferendo l'uso di una strategia frequente nel contesto colloquiale, comunque adeguata dal punto di vista pragmatico, piuttosto che l'uso di una frase tipica del contesto formale.

Sebbene i soggetti non producano alcuna frase passiva, il test di comprensione mostra che questa struttura è acquisita correttamente, raggiungendo un'accuratezza quasi perfetta soprattutto alla seconda somministrazione. Le percentuali di accuratezza, come atteso, sono più alte con i verbi azionali. Le maggiori difficoltà con i verbi non azionali sono attribuibili alla problematica rappresentazione di questa tipologia di verbi, com'era già stato osservato in studi precedenti (Messenger *et al.*, 2009).

In un confronto fra le due strutture è possibile notare un livello medio di accuratezza maggiore nella comprensione di frasi passive (con verbi azionali) rispetto alle frasi relative. Questo risultato non sorprende, soprattutto se si considera la struttura linguistica delle due tipologie di frase. Le frasi analizzate sono strutture complesse che presentano un ordine marcato dei costituenti e sono tipiche del registro formale. Entrambe sono derivate da movimento sintattico di un costituente dalla posizione in cui riceve interpretazione a quella in cui è pronunciato. Sia le frasi relative oggetto sia quelle passive sono caratterizzate da una dipendenza sintattica a lunga distanza; tuttavia si distinguono per il fatto che la frase relativa contiene una frase subordinata e forma una catena di tipo A' (non argomentale), mentre la frase passiva è una frase che non contiene subordinazioni ed è caratterizzata dalla presenza di una catena argomentale. Per questo motivo una frase passiva può risultare più semplice da acquisire rispetto ad una frase relativa oggetto.

In produzione, invece, si verifica la tendenza inversa: mentre le frasi passive sono comprese con più facilità, in produzione risultano essere più complesse. Infatti, in nessuna delle due somministrazioni SA e SB producono frasi passive target. Poiché il test dava la possibilità di usare altri tipi di costruzioni, i due gemelli utilizzano alcune strategie più colloquiali, meno formali, producendo ad esempio frasi contenenti pronomi clitici. Questa stessa strategia è stata riscontrata anche nel test di produzione di frasi relative.

Inoltre, per evitare di produrre frasi relative e passive, i soggetti presi in esame hanno prodotto soprattutto frasi attive SVO, riscontrabili in bambini più piccoli.

L'analisi dei dati relativi alla comprensione e alla produzione di frasi relative e frasi passive nei due gemelli e il confronto con i vari gruppi di controllo hanno messo in evidenza che anche soggetti con una sordità medio-moderata hanno difficoltà con l'acquisizione di specifiche strutture della lingua. È interessante tuttavia notare come vi sia per entrambi i bambini gemelli un miglioramento tra la prima e la seconda somministrazione, che mostra come, seppur con un po' di ritardo rispetto ai bambini normoudenti, il processo di acquisizione e sviluppo linguistico stia continuando.

7. *Conclusioni*

In questo studio sono state indagate la comprensione e la produzione delle frasi passive e relative in due gemelli sordi con deficit uditivo di entità medio-moderata.

Il confronto con i gruppi di controllo composti da soggetti normoudenti ha mostrato come anche una sordità di tale livello ha effetti sulla *performance* in compiti che indagano la competenza sintattica. Mettendo in relazione i risultati dei gemelli, si può notare che, nonostante l'input ricevuto sia qualitativamente e quantitativamente lo stesso per entrambi, SA ha una competenza linguistica più bassa di SB.

L'analisi di tipo longitudinale ha evidenziato un notevole miglioramento del livello linguistico nei gemelli. Nonostante il livello di comprensione sia molto buono, SA e SB tendono ad evitare la produzione di strutture target, preferendo l'uso di costruzioni colloquiali appropriate al contesto (frasi contenenti pronomi clitici) e frasi attive SVO, riscontrabili nelle produzioni di bambini normoudenti più piccoli. Benché la produzione di strutture target sia nulla, a favore di altre costruzioni, i risultati del test di comprensione dimostrano che i bambini hanno accesso a queste strutture. La difficoltà che i soggetti mostrano con le strutture marcate rende auspicabile un intervento che possa favorire l'uso di tali strutture. Pertanto, è necessario che l'input che un soggetto sordo riceve sia più ricco di quello che abitualmente gli viene offerto.

Ringraziamenti

Ringraziamo i gemelli SA e SB, la loro famiglia e i numerosi partecipanti dei gruppi di controllo, le loro famiglie e i loro insegnanti. Ringraziamo inoltre Anna Cardinaletti.

Bibliografia

Adani F. (2008), *Feature Effects in Relative Clause Comprehension*, Tesi di dottorato, Università Milano-Bicocca.

Borer H. - Wexler K. (1987), The maturation of syntax, in Roeper T. - Willliams E. (a cura di), in *Parameter Setting*, Reidel Publishing Company, Dordrecht: 123-172.

Caselli M.C. - Maragna S. - Pagliari Rampelli L. - Volterra V. (1994), *Linguaggio e sordità,* La Nuova Italia, Firenze.

Chesi C. (2006), *Il linguaggio verbale non standard dei bambini sordi*, EUR, Roma.

Chilosi A.M. - Cipriani P. (2006), *TCGB. Test di comprensione grammaticale per bambini,* Edizioni del Cerro, Pisa.

De Vincenzi M. (1991), *Syntactic Parsing Strategies in Italian: The Minimal Chain Principle,* Kluwer Academic Publishers, Dordrecht/Boston/London.

Delage H. - Tuller L. (2007), Language development and mild-to-moderate hearing loss: does language normalize with age?, in *Journal of Speech, Language and Hearing Research* 50(5): 1300-1313.

Furth H.G. (1966), *Thinking Without Language: Psychological Implication of Deafness*, Free Press, New York.

Garraffa M. - Grillo N. (2008), Canonicity effects as grammatical phenomena, in *Journal of Neurolinguistics* 21: 177-197.

Gormley K.A. - McGill-Franzen A. (1980), The influence of context on deaf readers' understanding of passive sentences, in *American Annals of the Deaf* 125(7): 937-942.

Guasti M.T. - Cardinaletti A. (2003), Relative clause formation in romance child's production, in *Probus* 15: 47-89.

Hakansson G. - Hansson K. (2000), Comprehension and production of relative clauses: A comparison between Swedish impaired and unimpaired children, in *Journal of Child Language* 27: 313–333.

Lenneberg E.H. (1967), *Biological Foundations of Language*, John Wiley and Sons, New York.

Maratsos M.P. - Fox D.E.C., Becher J. - Chalkley M.A. (1985), Semantic restrictions on children's passives, in *Cognition* 19: 167-191.

Messenger K. - Branigan H. - McLean J. - Sorace A. (2009), Semantic factors in young children's comprehension and production of passives, in Chandlee J. - Franchini M. - Lord S. - Rheiner G.M. (eds.), *Proceedings of the 33rd Boston University conference on language development*, Cascadilla Press, Somerville, MA: 355-366.

Power D.J. - Quigley S.P. (1973), Deaf children's acquisition of the passive voice, in *Journal of Speech Hearing Research* 16: 5-11.

Sheldon A. (1974), The role of parallel function in the acquisition of relative clauses in English, in *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior* 13: 272-281.

Schmitt P. (1968), *Deaf Children's Comprehension and Production of Sentence Transformations and Verb Tenses*, Tesi di dottorato, University of Illinois.

Utzeri I. (2007), The production and acquisition of subject and object relative clauses in Italian, in *Nanzan Linguistics Special Issue* 3: 283-314.

Verin L. (2010), *Le frasi passive in età prescolare: un test di comprensione e produzione e un'esperienza di lettura ad alta voce*, Tesi di Laurea, Università Ca' Foscari Venezia.

Volpato F. (2010), *The Acquisition of Relative Clauses and Phi-features: Evidence from Hearing and Hearing-Impaired Populations*, Tesi di dottorato, Università Ca' Foscari Venezia.

Volpato F. (2012), The comprehension of relative clauses by hearing and hearing-impaired, cochlear-implanted children: the role of marked number features", in Ferré S. - Prévost P. - Tuller L. - Zebib R. (eds.), *Selected Proceedings of the Romance Turn IV Workshop on the Acquisition of Romance Languages,* Cambridge Scholars, Newcastle: 39-67.

Volpato F. - Adani F. (2009), The subject/object relative clause asymmetry in hearing-impaired children: evidence from a comprehension task, in Moscati V. - Servidio E. (eds.), *Proceedings XXXV Incontro di Grammatica Generativa. STiL- Studies in Linguistics,* 3, Mit *Working Papers in Linguistics,* Università degli Studi di Siena: 269-281.

Volpato F. - Verin L. - Tagliaferro L. - Cardinaletti A. (2013), The comprehension of (eventive) verbal passives by Italian preschool age children, in *Advances in Language Acquisition. Proceedings of GALA (Generative Approaches to Language Acquisition) 2011,* Thessaloniki. Cambridge Scholar Publishing.

Volpato F. - Vernice M. (2014), The production of relative clauses by Italian hearing and hearing-impaired children, in *Lingua* 139: 39-67.

Wasow T. (1977), Transformations and the Lexicon, in Culicover P. - Akmajian A. - Wasow T. (eds.), *Formal Syntax*, Academic Press, New York: 327-360.

PAOLO FRUGARELLO[1] - FRANCESCA MENEGHELLO[2]
CARLO SEMENZA[3] - ANNA CARDINALETTI[4]

Il ruolo del tratto di numero nella comprensione delle frasi relative oggetto in pazienti afasici italiani

Abstract: This study investigates the role of number features in the agrammatic comprehension of object relative clauses with preverbal subjects. A sentence-picture matching task was used to assess the performance of four Italian aphasic patients. Results show that the mismatch condition of number features (with the subject singular/plural and the object plural/singular) is computationally the most complex one. In this condition, aphasic patients have greatest difficulties in establishing the right set of syntactic relations among the constituents of the sentence.

1. *Introduzione*

Questo lavoro si inserisce in un dibattito aperto da studi linguistici e psicolinguistici sull'influenza del tratto di numero nella comprensione delle frasi relative in individui normodotati (Adani *et al*., 2010) e con problemi relativi al linguaggio (per bambini sordi, Volpato, 2012; per bambini con disturbo specifico del linguaggio, Adani *et al*., 2014) e ha lo scopo di valutare l'influenza del tratto di numero nella comprensione di frasi relative oggetto in pazienti afasici, data la mancanza di analoghe ricerche su questi soggetti. La *performance* dei soggetti esaminati è stata valutata usando un compito di abbinamento frase-immagine (*sentence-picture matching task,* vedi Adani, 2008, Friedmann - Novogrodzky, 2004 e Volpato, 2010 per test simili).

2. *La comprensione nell'agrammatismo*

Sebbene l'afasia di Broca comporti un deficit più grave in produzione, le difficoltà di questi soggetti in compiti di comprensione non sono meno importanti. Rivelati per la prima volta dallo studio di Caramazza - Zurif (1976), questi disturbi riguardano in particolare la comprensione di frasi derivate da movimento sintattico. Il movimento si applica ad esempio nelle frasi interrogative, come (1a), e nelle frasi relative, come (1b). Ogni elemento che si muove lascia una traccia nella sua posizione

[1] Dipartimento di Scienze mediche, chirurgiche e neuroscienze, Università di Siena.
[2] IRCCS Ospedale San Camillo, Venezia.
[3] Dipartimento di Neuroscienze, Università di Padova.
[4] Dipartimento di Studi Linguistici e Culturali Comparati, Università Ca' Foscari Venezia.

d'origine, indicata graficamente negli esempi dalla copia dell'elemento spostato, in corsivo e tra parentesi uncinate:

(1a) Cosa pensi che Paolo abbia fatto <*cosa*>?
(1b) Il libro che Paolo ha letto <*il libro*>

La traccia riceve il ruolo tematico dal verbo e lo trasmette all'elemento mosso tramite una catena, vale a dire una relazione tra la posizione di origine e quella finale dell'elemento spostato. Ed è questa relazione ad essere compromessa in soggetti con disturbo del linguaggio. Per la difficoltà di costruire tale configurazione sintattica, la traccia nella posizione d'origine dell'elemento non viene identificata, il che causa una incorretta assegnazione del ruolo tematico all'elemento mosso e una errata interpretazione della frase.

2.1 La teoria della cancellazione della traccia

La teoria della cancellazione della traccia (*Trace Deletion Hypothesis*), proposta da Grodzinsky (1984), predice un deficit parziale nel sistema sintattico degli agrammatici, precisamente nell'assegnazione dei ruoli tematici agli elementi della frase che si muovono in posizioni sintattiche diverse da quelle in cui si stabilisce la relazione semantica con il verbo. La cancellazione delle tracce non permette l'elaborazione dei ruoli tematici, poiché le tracce sono essenziali per l'assegnazione del corretto set di proprietà agli elementi spostati. Questa teoria predice correttamente che la comprensione delle frasi senza movimento non è compromessa. L'ipotesi di Grodzinsky è però contrastata dai risultati ottenuti nella comprensione delle frasi relative soggetto e delle frasi scisse soggetto in pazienti afasici, poiché queste frasi sono interpretate a livello *above chance*, pur essendo anch'esse caratterizzate da movimento:

(2a) Ho premiato il bambino che <*il bambino*> ha letto il libro
(2b) È il bambino che <*il bambino*> ha letto il libro!

Per risolvere questa apparente contraddizione, Grodzinsky elaborò l'ipotesi di una *default strategy*, un principio extralinguistico secondo cui il primo sintagma nominale della frase riceve sempre un ruolo agentivo di *default*. Questo spiega la buona *performance* nelle relative soggetto e nelle scisse soggetto, dove il primo sintagma nominale ha effettivamente un ruolo agentivo. Questa stessa strategia causa invece la mancata comprensione di frasi in cui il primo sintagma nominale ha il ruolo di paziente (come nelle frasi relative oggetto, nelle frasi scisse oggetto e nelle frasi passive).

2.2 Gli effetti della Minimalità relativizzata sulla comprensione agrammatica

Ipotizzando che la *performance* degli afasici nelle frasi complesse sia influenzata da capacità sintattiche limitate, che ostacolerebbero la corretta elaborazione dei tratti morfosintattici, Grillo (2005) ha proposto che il responsabile delle asimmetrie soggetto/

oggetto nella comprensione agrammatica sia il principio della Minimalità relativizzata (Rizzi, 1990; 2001): il movimento di un sintagma nominale risulta ostacolato ogniqualvolta ne incontri un altro dai tratti morfosintattici simili. Ne consegue che frasi a lunga distanza, con un sintagma interveniente, siano più difficili da computare rispetto a frasi caratterizzate da movimento breve o da movimento lungo senza alcun elemento interveniente. La Minimalità relativizzata predice infatti che la comprensione delle frasi relative oggetto sia deficitaria per la presenza di un elemento di classe argomentale simile, il soggetto della frase relativa, posizionato tra l'elemento spostato e la sua traccia (Friedmann *et al.*, 2009). Due tratti sintattici sono definiti simili quando appartengono alla stessa classe:

(3) – argomentale: persona, genere, numero, caso;
– quantificazionale: interrogativo, negazione, focus, relativo...;
– modificatori: valutativo, frequentativo, misura, maniera...;
– topic.

Prendiamo ad esempio la frase relativa sull'oggetto «Il gatto che il cane insegue <*il gatto*>». Sia il sintagma nominale (NP) mosso (*il gatto*) che la sua traccia hanno i tratti [+NP] (*nominal phrase*) e [+R] (*elemento della relativa*). Il sintagma nominale soggetto *il cane* invece ha solo il tratto [+NP]. Grillo (2005) ipotizza che nei soggetti con disturbo del linguaggio, il tratto [+R] sia cancellato e non sia dunque computato nell'analisi della frase. Di conseguenza, la presenza dello stesso tratto [+NP] nell'interveniente (*il cane*), nell'elemento mosso e nella sua traccia ostacola la relazione tra questi due, di fatto interrompendola:

(4) NP NP NP
[il gatto che [il cane insegue <*il gatto*>]]

Le frasi relative soggetto, come in (2a), dovrebbero essere comprese meglio, grazie all'assenza di un sintagma nominale interveniente tra l'elemento che si muove e la sua traccia, evitando così effetti di Minimalità relativizzata.

Gli effetti della Minimalità relativizzata si presenterebbero ogniqualvolta un sintagma nominale appartenga alla stessa classe di un altro. In caso di limitate abilità sintattiche, l'insieme dei tratti utilizzati nell'interpretazione della frase risulta impoverito e, di conseguenza, aumenta la possibilità di subire interferenze durante la comprensione della frase. La sottospecificazione dei tratti morfosintattici può essere causata da limitazioni nelle capacità computazionali, da un rapido decadimento dell'informazione lessicale, da un deficit generale nel recupero dell'informazione (Grillo, 2005: 111).

2.3. Il deficit agrammatico come conseguenza di una riduzione intermittente delle capacità computazionali o di una sintassi lenta/debole

Negli studi di Caplan (Caplan, 2006; Caplan *et al*., 2007) viene introdotto il concetto di funzionamento intermittente del meccanismo interpretativo, che si verificherebbe con maggiore probabilità nelle frasi che richiedono un costo computazionale più alto; queste perdite intermittenti di risorse variano in gravità e in frequenza, da paziente a paziente.

L'ipotesi di una sintassi lenta o debole (*slow/weak syntax model*) è invece formulata da Piñango (1999), e sostenuta da Avrutin (2006) e Burkhardt *et al*. (2008), con lo scopo di spiegare l'estrema varietà dei deficit agrammatici. Secondo queste teorie, gli agrammatici non perderebbero nessuna delle abilità necessarie per costruire una struttura sintattica e non soffrirebbero nemmeno di una riduzione di risorse. Il danno agrammatico dipenderebbe altresì da un accesso ritardato alle operazioni sintattiche (per un accesso lento alle categorie lessicali o per un rapido decadimento della rappresentazione sintattica), con la conseguenza che la struttura sintattica non sarebbe completata in tempo. Il deficit agrammatico diviene visibile ogniqualvolta l'interpretazione della frase richieda operazioni sintattiche complesse o quando l'interpretazione ottenuta tramite principi extra-linguistici, ad esempio tramite l'ordine lineare degli elementi, non corrisponde a quella sintattica. Di conseguenza, il deficit agrammatico non riguarda tanto la costruzione della struttura sintattica (come sostenuto da Grodzinsky, 1990), quanto un ritardo nel processo di costruzione della frase. Non potendo usare l'informazione sintattica, gli agrammatici farebbero affidamento su principi extra-linguistici.

3. *Lo statuto sintattico del tratto di numero e l'influenza sull'interpretazione della frase*

In italiano il tratto di numero facilita la decodifica di frasi ambigue. Esso diventa un indizio morfologico che semplifica la distinzione tra il sintagma nominale che concorda con il verbo (il soggetto) e il sintagma che ha altri tratti di numero (l'oggetto). I risultati dello studio di De Vincenzi - Di Domenico (1999) sull'italiano confermano i risultati di Nicol (1988) relativamente all'importanza del tratto di numero nella comprensione di frasi ambigue.

Per ciò che riguarda le frasi relative oggetto, la Minimalità relativizzata predice che la loro comprensione potrebbe essere influenzata dai tratti di numero presenti sui sintagmi nominali coinvolti e migliorare se questi tratti sono differenti. Per verificare questa ipotesi, Adani *et al.* (2010) hanno valutato la comprensione di frasi relative oggetto, con incassamento centrale, con tratti di numero di volta in volta adeguatamente manipolati, in bambini italiani con sviluppo tipico. I risultati indicano che il tratto di numero esercita effettivamente una qualche influenza nei soggetti normali, la cui comprensione sarebbe favorita dal *mismatch* dei tratti di numero (in cui cioè soggetto e oggetto della frase differiscono per i tratti di numero). Per comprendere questo dato, si può far riferimento all'ipotesi di Ferrari (2005), secondo

cui la proiezione del tratto di numero è realizzata solo nel plurale; i soggetti normali sarebbero quindi in grado di distinguere tra singolare e plurale grazie all'assenza/presenza della proiezione del tratto di numero.

La discrepanza di *performance* tra il *match* e il *mismatch* di numero è riscontrata anche in bambini con disturbo specifico del linguaggio: analogamente ai soggetti con sviluppo normale, la condizione di *mismatch* sembra migliorare la loro *performance* (Adani *et al*., 2014), confermando l'ipotesi che il controllo dei tratti di accordo non è danneggiato nei disturbi specifici del linguaggio (van der Lely, 1998).

Al contrario, il *mismatch* di numero rende più difficoltosa l'interpretazione della frase in soggetti ipoacusici, i quali non sembrano sensibili a questo tratto (Volpato, 2012). In questi soggetti il tratto marcato del plurale potrebbe quindi essere sottospecificato o non accessibile affatto.

Sebbene non ci siano studi approfonditi sull'effetto del tratto di numero nella comprensione agrammatica, i risultati di Chinellato (2004) suggeriscono che la condizione di *mismatch* di numero sia computazionalmente più pesante da elaborare per gli afasici.

4. *Il test*

Il nostro studio ha lo scopo di verificare se il tratto di numero possa influenzare la comprensione di frasi relative oggetto in pazienti afasici. La loro *performance* è stata valutata tramite un compito di abbinamento frase-immagine nel quale il paziente deve abbinare alla frase pronunciata dall'esaminatore l'immagine che la raffigura.

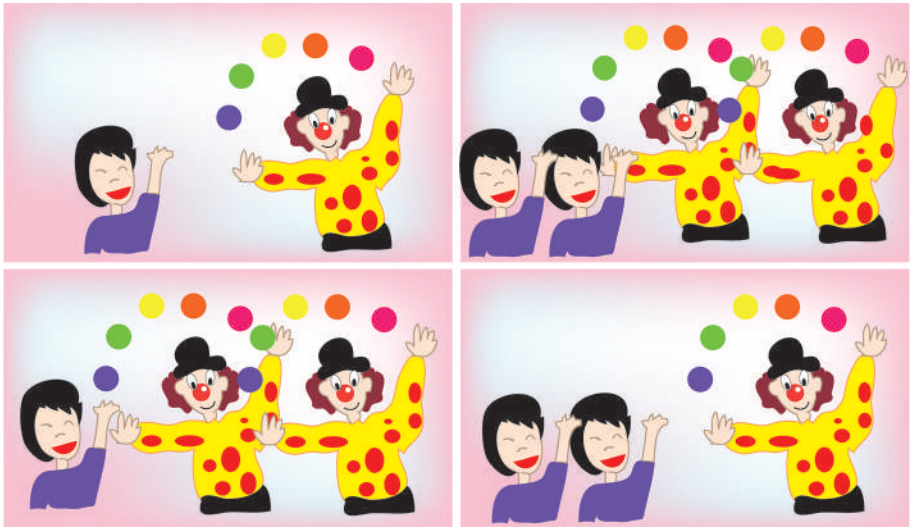
4.1 Materiali e metodi

Il test utilizzato è composto da 96 frasi relative oggetto con soggetto pre-verbale, divise in 48 frasi reversibili, in cui entrambi i sintagmi nominali possono essere l'agente del verbo della frase relativa (es. *Tocca la bambina che la mamma pettina*) e l'interpretazione della frase si deve dunque basare sulle conoscenze sintattiche, e 48 frasi irreversibili (es. *Tocca il bicchiere che i ragazzi lavano*), in cui le conoscenze del mondo potrebbero essere sufficienti per interpretare la frase. Il numero sintattico dell'oggetto (testa della relativa) e del soggetto della relativa è stato manipolato in modo da ottenere condizioni di *mismatch* (in cui oggetto e soggetto hanno un diverso tratto di numero) e di *match* di numero (in cui oggetto e soggetto hanno lo stesso tratto di numero). Condizioni di *mismatch* si possono avere con l'oggetto plurale e il soggetto singolare o viceversa (PLUR-SING; SING-PLUR), mentre il *match* di numero può avere entrambi i sintagmi singolari o plurali (SING-SING; PLUR-PLUR). Per ogni tipologia il test contiene 12 frasi. Per evitare che effetti di complessità verbale possano influenzare la *performance*, i verbi usati nel test sono stati scelti in base alla loro frequenza d'uso, utilizzando quelli con una frequenza fondamentale o con un uso estensivo. I verbi appartengono per lo più alla prima coniugazione dell'italiano e tutte le forme usate sono coniugate al presente indicativo. Un'altra variabile presa in considerazione è il tratto di genere dei sintagmi. Per

evitare qualsiasi interferenza di questa informazione, il soggetto e l'oggetto della frase relativa mostrano sempre lo stesso genere.

Per evitare che i pazienti possano scegliere a caso l'immagine target, per ogni frase viene presentato un foglio con 4 immagini, di cui solo una corrisponde alla frase pronunciata dallo sperimentatore, mentre le altre 3 immagini presentano le altre combinazioni di numero, come si può vedere nella figura 1.

Figura 1 - *Esempio di un trial del test «Tocca il bambino che i pagliacci divertono»*



Le immagini sono colorate e disposte simmetricamente l'una all'altra nel foglio, per evitare ogni effetto di preminenza. L'immagine corretta è stata posizionata in maniera casuale nelle 4 posizioni possibili.

32 frasi *filler* sono intervallate alle frasi del test, per alleviare il carico computazionale (16 per ciascuna sessione, v. sotto). Si tratta di frasi relative sul soggetto irreversibili, caratterizzate da verbi transitivi e oggetti inanimati, come *Tocca la ragazza che guarda le stelle*. Anche le frasi filler presentano in modo casuale le 4 combinazioni possibili dei tratti di numero.

I pazienti sono stati esaminati in 2 sessioni, somministrando in un primo momento le frasi irreversibili e in un secondo tempo le frasi reversibili. La somministrazione del test è avvenuta in una stanza silenziosa dell'IRCSS San Camillo di Venezia, la struttura dove i pazienti erano ricoverati.

4.2 I pazienti e il gruppo di controllo

Al test hanno partecipato tre popolazioni. Il primo gruppo è composto da 2 individui agrammatici, A1 e A2, parlanti italiani nativi. A1 aveva 56 anni al momento dell'esperimento, con 17 anni di scolarizzazione, mentre A2 ne aveva 49 con 8 anni di scolarizzazione. Il secondo gruppo è composto da 2 individui con afasia fluente, F1 e F2, parlanti italiani nativi. F1 aveva 38 anni al momento dell'esperimento e 10

anni di scolarizzazione. F2 ne aveva 56 con 8 anni di scolarizzazione. La tabella 1 riporta i dati relativi alle loro risposte nel test AAT (Luzzatti *et al.*, 1987).

Tabella1 - *I punteggi dei quattro pazienti afasici nel test AAT*

	Token test	*Ripetizione*	*Scritto*	*Denominazione*	*Comprensione*
A1	56	55	67	71	80
A2	63	58	63	77	60
F1	56	63	61	55	51
F2	55	61	59	55	50

Il terzo gruppo è quello di controllo, composto da 5 parlanti nativi italiani senza disturbi del linguaggio (C1, C2, C3, C4, C5), paragonabili per età, sesso e scolarizzazione agli individui degli altri due gruppi. Avevano tra i 44 e i 55 anni d'età (età media 50;4 anni) e tra i 5 e i 18 anni di scolarizzazione (media 13;4 anni di scolarizzazione) al momento del test.

5. *Risultati quantitativi nelle frasi relative reversibili e irreversibili*

Le relative oggetto reversibili e irreversibili mostrano entrambe percentuali molto alte di accuratezza, in ogni gruppo, ma le prime presentano in totale più errori (25) rispetto alle seconde (7). I soggetti di controllo raggiungono il 100% di risposte corrette sia nelle irreversibili che nelle reversibili. A1 e F1 raggiungono il 100% di risposte corrette nelle frasi irreversibili, mentre sono molto vicini a livelli di *ceiling* nelle reversibili: A1 è corretto in 44/48 frasi (91,66% di accuratezza), mentre F1 arriva a 45/48 risposte corrette (93,75%). A2 e F2 hanno prestazioni più basse, ma raggiungono comunque un livello di *above chance*. A2 commette errori in 10 frasi reversibili su 48 (79,16% di accuratezza), mentre F2 ne sbaglia 8 su 48 (83,33% di accuratezza). Si noti come questi due soggetti presentino problemi anche nelle frasi irreversibili: A2 in un caso, F2 in 6, corrispondenti al 12,5% del totale. Le percentuali delle risposte corrette nelle relative oggetto reversibili e irreversibili sono riportate nella tabella seguente.

Tabella 2 - *Risultati nelle frasi reversibili e irreversibili*

	Frasi reversibili		*Frasi irreversibili*	
	Corrette		Corrette	
A1	44/48	91,66%	48/48	100%
A2	38/48	79,16%	47/48	97,91%
F1	45/48	93,75%	48/48	100%
F2	40/48	83,33%	42/48	87,5%

Nelle frasi *filler* che, ricordiamo, consistevano in frasi relative soggetto irreversibili, tutti i soggetti hanno risposto correttamente il 100% delle volte.

6. *Errori nel* match *e nel* mismatch *di numero*

Come menzionato in precedenza, sia le frasi reversibili che quelle irreversibili sono divise per combinazione (*match*/*mismatch*) di numero e ogni tipologia prevede 12 stimoli. La condizione di *mismatch* di numero è risultata la più complessa, con 22 errori rispetto ai 10 nella condizione di *match*. In particolare:

- A1 compie errori solo nella condizione di *mismatch* di numero nelle frasi reversibili (in 2 SING-PLUR e in 2 PLUR-SING);
- anche F1 compie errori solo nella condizione di *mismatch* di numero nelle reversibili (3 SING-PLUR);
- A2 commette una serie di errori nelle frasi reversibili, sia nella condizione di *match* (3 SING-SING; 2 PLUR-PLUR) che in quella di *mismatch* (3 PLUR-SING; 2 SING-PLUR). Anche una frase irreversibile con *mismatch* di numero (PLUR-SING) risulta errata;
- F2 compie diversi errori nelle frasi reversibili, sia nel *match* di numero (1 SING-SING e 1 PLUR-PLUR) che nel *mismatch* (2 PLUR-SING e 4 SING-PLUR), e nelle frasi irreversibili, sia nel *match* di numero (3 PLUR-PLUR) che nel *mismatch* (3 SING-PLUR).

Nelle tabelle 3 e 4 sono riportate le *performance* dei soggetti sperimentali nelle diverse tipologie di frasi.

Tabella 3 - *Risultati nel* match *e* mismatch *di numero nelle frasi reversibili*

	Frasi reversibili corrette							
	Match di numero				*Mismatch* di numero			
	SING-SING		PLUR-PLUR		PLUR-SING		SING-PLUR	
A1	12/12	100%	12/12	100%	10/12	83,33%	10/12	83,33%
A2	9/12	75%	10/12	83,33%	9/12	75%	10/12	83,33%
F1	12/12	100%	12/12	100%	12/12	100%	9/12	75%
F2	11/12	91,66%	11/12	91,66%	10/12	83,33%	8/12	66,6%

Tabella 4 - *Risultati nel* match *e* mismatch *di numero nelle frasi irreversibili*

	Frasi irreversibili corrette							
	Match di numero				*Mismatch* di numero			
	SING-SING		PLUR-PLUR		PLUR-SING		SING-PLUR	
A1	12/12	100%	12/12	100%	12/12	100%	12/12	100%
A2	12/12	100%	12/12	100%	11/12	91,66%	12/12	100%
F1	12/12	100%	12/12	100%	12/12	100%	12/12	100%
F2	11/12	100%	9/12	75%	12/12	100%	9/12	75%

7. *Classificazione degli errori*

Gli errori dei soggetti sperimentali sono stati classificati in tre categorie:

- errori di inversione dei tratti di numero: la figura indicata dal paziente raffigura una frase con tratti di numero invertiti rispetto alla frase target. Ricorrono in

tutti i soggetti con problemi di linguaggio (ad esempio, target: *Tocca l'uomo che i bambini mordono* → figura indicata: *Tocca gli uomini che il bambino morde*);
– errori di cambio del tratto di numero nella testa della relativa (nell'oggetto): la figura indicata dal paziente rappresenta la frase con tratto di numero invertito nella testa della relativa. Si verificano solo in due soggetti, A2 e F2: in A2 in condizioni di *match* di numero, in F2 nella condizione di *mismatch*. Questi soggetti commettono lo stesso tipo di errore anche nelle frasi irreversibili: A2 in una frase con condizione di *mismatch*, mentre F2 in 3 frasi con *mismatch* SING-PLUR e in 3 con *match* di numero PLUR-PLUR (ad esempio, target: *Tocca il bambino che il papà pettina* → figura indicata: *Tocca i bambini che il papà pettina*);
– errori di cambio del tratto di numero nell'accordo soggetto-verbo: la figura scelta rappresenta la frase con tratto di numero diverso nell'accordo soggetto-verbo, rispetto alla frase target. Si riscontrano solo in F2, nella condizione di *match* di numero in frasi reversibili (ad esempio, target: *Tocca la bambina che la donna saluta* → figura indicata: *Tocca la bambina che le donne salutano*).

La tabella 5 riassume gli errori riscontrati nei pazienti esaminati.

Tabella 5 - *Tipologie di errori riscontrati*

	Inversione dei tratti di numero	Cambio del tratto di numero nella testa della relativa	Cambio del tratto di numero nell'accordo soggetto-verbo
A1	*mismatch*: 2 SING-PLUR → PLUR-SING 2 PLUR-SING → SING-PLUR		
F1	*mismatch*: 3 SING-PLUR → PLUR-SING		
A2	*mismatch*: 2 SING-PLUR → PLUR-SING 3 PLUR-SING → SING-PLUR	*mismatch*: 1 PLUR-SING → SING-SING (frase irreversibile) *match*: 3 SING-SING → PLUR-SING 2 PLUR-PLUR → SING-PLUR	
F2	*mismatch*: 2 SING-PLUR → PLUR-SING 2 PLUR-SING → SING-PLUR	*mismatch*: 2 SING-PLUR → PLUR-PLUR 3 SING-PLUR → PLUR-PLUR (frasi irreversibili) *match*: 3 PLUR-PLUR → SING-PLUR (frasi irreversibili)	*match*: 1 SING-SING → SING-PLUR 1 PLUR-PLUR → PLUR-SING

I risultati rivelano una scala implicazionale degli errori di cambio del tratto di numero come in (5):

(5) errore di cambio del tratto di numero nell'accordo soggetto-verbo > errore di cambio di numero nella testa della relativa > errore di inversione dei tratti di numero.

8. *Discussione*

Abbiamo visto come sia nelle frasi irreversibili che in quelle reversibili i pazienti mostrino un'alta percentuale di accuratezza: A1 e F1 sono molto vicini ai livelli del gruppo di controllo nelle reversibili, mentre eguagliano la loro *performance* nelle irreversibili (100%). Sebbene anche le risposte di A2 e F2 si situino abbondantemente al di sopra del livello di *chance*, essi mostrano prestazioni più basse nelle frasi reversibili e incontrano qualche difficoltà (specialmente F2) anche nelle frasi irreversibili.

La seguente discussione si propone di interpretare le differenze di prestazione dei soggetti con disturbo del linguaggio, basandosi in particolare su Ferrari (2005). Ferrari propone che la proiezione sintattica del numero si realizzi solo in presenza del tratto di numero del plurale, ipotizzando implicitamente che la condizione di *mismatch* di numero possa essere computazionalmente più complessa, in condizioni di danni al linguaggio, come già riscontrato da Chinellato (2004) per soggetti agrammatici e da Volpato (2012) per soggetti sordi. Al contrario, ricordiamo che il *mismatch* di numero facilita la comprensione delle frasi relative in soggetti a sviluppo tipico e con disturbo specifico del linguaggio (Adani *et al*. 2010; 2014).

Riguardo ai nostri pazienti, i risultati mostrano come la condizione di *mismatch* di numero risulti più complicata e causi un numero maggiore di errori (18 in totale nelle reversibili: A1 4/24; A2 5/24; F1 3/24; F2 6/24; 4 in totale nelle irreversibili: A2 1/24; F2 3/24). Nella condizione di *match* di numero, invece, solo due soggetti (A2 e F2, i soggetti con basso livello di comprensione nel test AAT) commettono errori (7 in totale nelle reversibili: A2 5/24; F2 2/24; 3 nelle irreversibili: F2 3/24). Si osservi anche che la condizione di *mismatch* SING-PLUR risulta quella con più errori, 14, rispetto a PLUR-SING, 8 errori. Nella condizione di *match*, la combinazione PLUR-PLUR risulta più problematica di quella SING-SING (6 vs. 4 errori). In entrambe le condizioni più difficoltose (SING-PLUR e PLUR-PLUR), si osservi che il soggetto e il verbo della frase relativa presentano il numero marcato, cioè il plurale.

I risultati rivelano inoltre una scala implicazionale degli errori: errore di cambio del tratto di numero nell'accordo soggetto-verbo > errore di cambio del tratto di numero nella testa della relativa > errore di inversione dei tratti di numero. Questo dipende dal fatto che il numero dell'accordo soggetto-verbo è più stabile rispetto al numero dell'oggetto, essendo controllato due volte durante la derivazione sintattica della frase (per AGREE e per accordo specificatore-testa, Guasti - Rizzi 2002); se il paziente modifica questo tratto, si verificheranno anche le altre due tipologie di errori.

L'alta variabilità della *performance* dei soggetti con disturbi del linguaggio può essere attribuita a diversi problemi linguistici e computazionali: i) il fenomeno dell'attrazione (Franck *et al*., 2006); ii) gli effetti della Minimalità relativizzata causati dalla sottospecificazione dei tratti morfosintattici (Grillo, 2005); iii) la temporanea riduzione delle capacità computazionali (Caplan, 2006; Caplan *et al.*, 2007).

8.1 La prima tipologia di errore: inversione dei tratti di numero

Si è visto che l'inversione dei tratti di numero ricorre in tutti i soggetti con problemi di linguaggio. In particolare, la condizione SING-PLUR è risultata essere quella con più errori, forse perché pesante computazionalmente, a causa della presenza del numero marcato sul soggetto e sul verbo della frase relativa.

	[+Num]	[+Num]
(6) SING-PLUR: Oggetto...	[Soggetto...	Verbo < *Oggetto*>]

In questo caso, l'errore potrebbe essere riconducibile all'interferenza dell'oggetto sull'accordo soggetto-verbo, che "attrae" l'accordo del verbo. Vigliocco - Nicol (1998) provano che è la posizione gerarchica ad essere responsabile dell'attrazione, non l'ordine di superficie degli elementi. Analogamente Franck *et al.* (2002) affermano che il sintagma nominale più lontano dal verbo ha maggior potere attrattivo. L'elemento più lontano, l'oggetto, deve perciò occupare una posizione intermedia durante la sua derivazione sintattica, e questa posizione intermedia deve essere interna alla relazione tra soggetto e verbo:

	[+Num]	[+Num]
(7) SING-PLUR: Oggetto...	[Soggetto...<*Oggetto*>...	Verbo < *Oggetto*>]

Chinellato (2004) e Volpato (2012), muovendo dagli studi di Kayne (1989), mostrano che, in condizioni di linguaggio danneggiato, persino un verbo marcato può essere attratto da una testa non marcata. Quindi, l'oggetto singolare (non marcato) può esercitare attrazione sul verbo al plurale (marcato), causando la cancellazione del tratto di numero sul verbo:

	[+Num]	[+Num]
(8a) SING-PLUR: Oggetto...	[Soggetto...	Verbo...]
	[+Num]	[+~~Num~~]
(8b) SING-PLUR: Oggetto...	[Soggetto...	Verbo...]

L'attrazione può essere dovuta a ridotte capacità di elaborazione del movimento dell'oggetto, oppure a un intermittente accesso alle capacità sintattiche. In questi casi, i pazienti possono fare affidamento solo sull'ordine lineare della frase, interpretando l'oggetto/paziente della frase come il soggetto/agente dell'azione e stabilendo così un errato accordo "falso soggetto" - verbo. A questo punto della derivazione, l'accordo tra il vero soggetto e il verbo verrebbe riparato, facendo affidamento sul nuovo tratto di numero del verbo, il singolare; tuttavia, i due sintagmi nominali della frase si ritrovano adesso a condividere lo stesso tratto di numero, il singolare. Per differenziare i due sintagmi ed evitare effetti di interferenza, ipotizziamo che i nostri pazienti aggiungano la proiezione di numero sull'oggetto:

[+Num]
(9) SING-PLUR → PLUR-SING: Oggetto... Soggetto... Verbo...

Se l'attrazione nella condizione SING-PLUR era in qualche modo prevista, i nostri pazienti commettono errori inaspettati anche nella condizione di *mismatch* PLUR-SING, la direzione opposta rispetto alla proposta di Kayne (1989), portandoci a ipotizzare che anche una testa marcata possa attrarre un verbo non marcato. Si può ipotizzare che il principio di Kayne non si applichi nell'agrammatismo, poiché in questa patologia del linguaggio il costo computazionale di una particolare struttura sintattica può superare le capacità di elaborazione, portando ad un'assegnazione casuale dei ruoli tematici. Facendo affidamento sull'ordine lineare, i pazienti assegnerebbero il ruolo di soggetto al primo sintagma incontrato, stabilendo così un accordo errato con il verbo e non prestando attenzione agli indizi sintattici costituiti dai tratti di numero.

8.2 La seconda tipologia di errore: il cambio di numero nella testa della relativa

A differenza della prima tipologia di errori, il cambio di numero nella testa della relativa si verifica solo nei soggetti con bassi livelli di comprensione nel test AAT (A2 e F2) ed è stato riscontrato sia nella condizione di *match* che di *mismatch* dei tratti di numero. Consideriamo per prima la condizione di *match*:

(10) target: Tocca il bambino che il papà pettina → figura indicata: Tocca i bambini che il papà pettina

Questo errore può essere considerato una conseguenza degli effetti della Minimalità relativizzata. Nella frase (10), l'oggetto spostato scavalca il soggetto, causando effetti di Minimalità relativizzata dal momento che i due sintagmi condivono gli stessi tratti morfosintattici:

NP NP NP
(11) [il bambino che [il papà pettina <*il bambino*>]

Per evitare interferenza, gli afasici differenzierebbero i due sintagmi nominali aggiungendo una proiezione di numero all'oggetto, il sintagma con i tratti di numero più deboli:

[+Num] NP [+Num]
(12) [i bambini che [il papà pettina <*i bambini*>]

Questa tipologia di errore avviene anche nella direzione opposta (PLUR-PLUR → SING-PLUR), nel qual caso ipotizziamo la cancellazione del tratto di numero sulla testa della relativa piuttosto che la sua introduzione.

Infine, F2 in 2 frasi reversibili (SING-PLUR → PLUR-PLUR) e in 3 frasi irreversibili (SING-PLUR → PLUR-PLUR) e A2 in una frase irreversibile (PLUR-SING → SING-SING) modificano il numero della testa della relativa anche nella condizione di *mismatch*. In questo caso, non si può far appello alla necessità di modificare il numero dei due sintagmi nominali per differenziarli, ma piuttosto all'impiego di tutte le risorse computazionali per costruire l'accordo tra soggetto e verbo. Ipotizziamo che non ci siano risorse sufficienti per mantenere differenziati i due sintagmi nominali e che l'oggetto subisca l'interferenza del numero dell'accordo soggetto-verbo quando si muove oltrepassandolo, assumendone il tratto di numero (v. 8.1).

8.3 La terza tipologia di errore: il cambio del numero dell'accordo soggetto-verbo

Il cambio del numero dell'accordo soggetto-verbo compare solo nel paziente F2, che presenta nel test AAT i livelli di comprensione più bassi. Questo errore è in effetti inaspettato, data la maggiore stabilità del tratto di numero dell'accordo soggetto-verbo rispetto al tratto di numero dell'oggetto. Chiaramente non economico computazionalmente, questo errore compare solamente due volte, nella condizione di *match* di numero; in (13) vediamo il caso SING-SING → SING-PLUR, in (14) la direzione opposta PLUR-PLUR → PLUR-SING:

(13) target: Tocca la bambina che la donna saluta →
[+Num] [+Num]
figura indicata: Tocca la bambina che le donne salutano

[+Num] [+Num] [+Num]
(14) target: Tocca le bambine che le commesse consigliano →
[+Num]
figura indicata: Tocca le bambine che la commessa consiglia

Questa strategia potrebbe essere impiegata a causa di un temporaneo *black out* computazionale, che impedirebbe la corretta interpretazione della frase, forzando ad assegnare casualmente i ruoli tematici tramite la concomitante inserzione o cancellazione del tratto di numero sul soggetto e il verbo della frase relativa.

8.4 Considerazioni finali

I risultati mostrano come tutti i nostri soggetti con problemi di linguaggio commettano errori nella condizione di *mismatch* dei tratti di numero (SING-PLUR; PLUR-SING). In presenza di bassi livelli di comprensione, come in A2 e F2, anche la condizione di *match* di numero può essere disturbata. Come abbiamo visto, la *performance* dei soggetti con disturbo del linguaggio è inficiata da diversi problemi linguistici e computazionali. L'alta variabilità delle loro *performance* ci porta a ipo-

tizzare la presenza di vari fenomeni distorsivi: la sottospecificazione dei tratti morfosintattici; gli effetti della Minimalità relativizzata; il fenomeno dell'attrazione.

Le interferenze nell'implementazione della struttura sintattica sono dovute alla posizione intermedia che l'oggetto occupa durante il suo movimento, poiché disturba il corretto stabilirsi dell'accordo soggetto-verbo. Il movimento dell'oggetto causa anche problemi di Minimalità relativizzata poiché, scavalcando il soggetto, si creano interferenze in caso di sottospecificazione dei tratti morfosintattici, e l'assegnazione dei ruoli tematici non può avvenire in modo corretto. In un caso o nell'altro, le risorse computazionali sono ulteriormente ridotte dall'aggiunta o cancellazione dei tratti di numero, operazioni utilizzate per cercare di differenziare i due sintagmi nominali.

I tratti di numero modificati sono più spesso quelli dell'oggetto, più deboli in termini sintattici, rispetto al tratto di numero dell'accordo soggetto-verbo, che è strettamente controllato durante la derivazione sintattica. Il paziente F2, tuttavia, modifica in due occasioni anche il tratto di numero dell'accordo soggetto-verbo. Chiaramente non economica, questa strategia può essere spiegata ipotizzando un temporaneo *black out* computazionale, in cui F2 assegnerebbe i ruoli tematici a caso.

Questi errori confermano la precarietà del tratto di numero in questi soggetti. In presenza di risorse computazionali intermittenti, l'elaborazione dei ruoli tematici può occupare tutte le risorse disponibili e impedire in tal modo la corretta elaborazione di altri tratti morfosintattici. I risultati indicano comunque che il danno agrammatico di questi pazienti non può riguardare la cancellazione della conoscenza della sintassi. Se le capacità sintattiche dei pazienti afasici fossero definitivamente compromesse, non sarebbe possibile aggiungere o togliere proiezioni di numero. Abbiamo invece proposto che il tratto di numero è computato, ma soggetto a precarietà e a possibili modificazioni. Il danno agrammatico di questi pazienti dovrebbe piuttosto risiedere in una debolezza delle abilità procedurali, o in una riduzione delle risorse procedurali. I pazienti sarebbero affetti da una intermittente riduzione delle risorse implicate nell'elaborazione, che occasionalmente non farebbero assegnare correttamente i ruoli tematici. Queste riduzioni varierebbero in gravità e frequenza da un soggetto all'altro (Caplan 2006; Caplan *et al*., 2007).

9. *Conclusioni*

Lo scopo di questo lavoro è investigare l'influenza dei tratti di numero nella comprensione agrammatica delle frasi relative oggetto reversibili e irreversibili. Per raggiungere questo scopo, abbiamo costruito un compito di abbinamento frase-immagine, che abbiamo sottoposto a 2 soggetti agrammatici, 2 pazienti fluenti e un gruppo di controllo, costituito da 5 parlanti nativi italiani senza disturbo del linguaggio, simili ai pazienti afasici per età e scolarizzazione. Il tratto di numero dei sintagmi nominali è stato manipolato, rendendoli simili (condizione di *match* di numero: SING-SING; PLUR-PLUR) o dissimili (*mismatch* di numero: SING-PLUR; PLUR-SING) per il numero. Gli errori commessi sono stati divisi in tre

tipologie: errori di inversione dei tratti di numero (si verificano in tutti i pazienti); errori di cambio di numero nella testa della relativa (in A2 e F2); errori di cambio di numero nell'accordo soggetto-verbo (solo in F2).

I risultati mostrano che la condizione di *mismatch* di numero è la più deficitaria, registrando la maggior parte degli errori. La sua complessità può essere compresa alla luce della proposta di Ferrari (2005), la quale ipotizza che la proiezione di numero sia realizzata solo al plurale, rendendo in tal modo la frase più complessa dal punto di vista computazionale. La grande variabilità della *performance* dei pazienti ci ha indotto a pensare che diversi fenomeni linguistici e computazionali possano disturbare il processo di comprensione dei soggetti in esame: il fenomeno dell'attrazione, la temporanea sottospecificazione dei tratti morfosintattici, l'interferenza prodotta da un elemento interveniente lungo il percorso dell'oggetto spostato.

Le interferenze sarebbero dovute alla posizione intermedia dell'oggetto, che interferisce nello stabilirsi della relazione di accordo soggetto-verbo, e al fatto che nel suo movimento l'oggetto scavalca il soggetto, dal quale non è differenziabile data la sottospecificazione dei tratti morfosintattici. I pazienti tentano quindi di modificare i tratti di numero, con lo scopo di evitare i fenomeni di interferenza sopra descritti, modificando principalmente la proiezione di numero più debole, quella sull'oggetto, mentre il numero del soggetto è maggiormente preservato, data la presenza dell'accordo soggetto-verbo (fa eccezione il paziente F2, che in due occasioni modifica, in modo inaspettato, il tratto di numero dell'accordo soggetto-verbo).

La *performance* dei nostri pazienti è altresì inquadrabile in una disponibilità a intermittenza delle risorse computazionali, che occasionalmente li priverebbe delle necessarie capacità sintattiche. Queste riduzioni variano per gravità e frequenza, a seconda del danno cognitivo presentato. Essendo occupati dalla costruzione dei ruoli tematici, e soffrendo di riduzioni improvvise e temporanee delle loro capacità computazionali, questi soggetti ignorerebbero a volte la corretta elaborazione dei tratti di numero.

Bibliografia

Adani F. (2008), *Feature Effects in Relative Clause Comprehension*, Tesi di dottorato, Università di Milano-Bicocca.

Adani F. - Forgiarini M. - Guasti M.T. - van der Lely H.K.J. (2014), Number dissimilarities facilitate the comprehension of relative clauses in children affected by (Grammatical) Specific Language Impairment, in *Journal of Child Language* 41: 811-841.

Adani F. - van der Lely H.K.J. - Forgianini M. - Guasti M.T. (2010), Grammatical feature dissimilarities make relative clauses easier: A comprehension study with Italian children, in *Lingua* 120: 2148–2166.

Avrutin S. (2006), Weak Syntax, in Amunts K. - Grodzinsky Y. (eds.), *Broca's Region*, Oxford University Press, New York: 49-61.

Burkhardt P. - Avrutin S. - Piñango M. - Ruigendijk E. (2008), Slower-than-normal syntactic processing in agrammatic Broca's aphasia: Evidence from Dutch, in *Journal of Neurolinguistics* 12(2): 120-137.

Caplan D. (2006), Aphasics deficits in syntactic processing, in *Cortex* 42(6): 797-804.

Caplan D. - Waters G. - Dede G. - Michaud J. - Reddy A. (2007), A study of syntactic processing in aphasia I: Behavioral (psycholinguistic) aspects, in *Brain and Language* 101: 103-150.

Caramazza A. - Zurif E. (1976), Dissociations of algorithmic and heuristic processes in sentence comprehension: Evidence from aphasia, in *Brain and Language* 3: 572-582.

Chinellato P. (2004), *Disturbi di sintassi nell'afasia non fluente: un'analisi linguistica dell'agrammatismo italiano e dialettale*, Tesi di dottorato, Università Ca' Foscari Venezia.

De Vincenzi M. - Di Domenico E. (1999), A distinction among *φ-features*: the role of gender and number in the retrieval of pronoun antecedents, in *Rivista di Linguistica* 11: 41-74.

Ferrari F. (2005), *A Syntactic Analysis of the Nominal Systems of Italian and Luganda: How nouns can be formed in the syntax*, PhD Dissertation, New York University, New York.

Franck J. - Lassi G. - Frauenfelder U. - Rizzi L. (2006), Agreement and movement: a syntactic analysis of attraction, in *Cognition* 101: 173-216.

Franck J. - Vigliocco G. - Nicol J. (2002), Attraction in sentence production: The role of syntactic structure, in *Language and Cognitive Processes* 17(4): 371-404.

Friedmann N. - Belletti A. - Rizzi L. (2009), Relativized relatives: Types of intervention in the acquisition of A-bar dependencies, in *Lingua* 119: 67-88.

Friedmann N. - Novogrodsky R. (2004), The acquisition of relative clause comprehension in Hebrew: A study of SLI and normal development, in *Journal of Child Language* 31: 661-681.

Grillo N. (2005), Minimality effects in agrammatic comprehension, in Blaho S. - schoorlemmer E. - Vicente L. (eds.), *Proceedings of ConSOLE XIII*: 106-120.

Grodzinsky Y. (1984), The syntactic characterization of agrammatism, in *Cognition* 20: 99-120.

Grodzinsky Y. (1990), *Theoretical perspectives on language deficits*, MIT Press, Cambridge, MA.

Guasti M.T. - Rizzi L. (2002), Agreement and Tense as distinct syntactic positions: Evidence from acquisition, in Cinque (ed.), *Functional Structure in DP and IP. The Cartography of Syntactic Structures, Volume 1*, Oxford University Press, New York, 167-194.

Kayne R. (1989), Romance clitics, verb movement and PRO, in *Linguistic Inquiry* 22: 647-686.

Luzzatti C. - Willmes K. - De Bleser R. (1996), *Aachener Aphasie Test (AAT) - Versione italiana*, Giunti O.S. Organizzazioni Speciali, Firenze.

Nicol J. (1988), *Co-reference processing during sentence comprehension*, PhD Dissertation, MIT.

Piñango M. (1999), Syntactic displacement in Broca's aphasia comprehension. In Grodzinsky Y. - Bastiaanse R. (eds.), *Grammatical Disorders in Aphasia: A Neurolinguistic Perspective*, Whurr, London: 75-87.

Rizzi, L. (1990), *Relativized Minimality*, MIT Press, Cambridge, MA.

Rizzi L. (2001), Relativized minimality effects, in Baltin M. - Collins C. (eds.), *The Handbook of Contemporary Syntactic Theory*, Blackwell, Oxford: 89-110.

van der Lely H.K.J. (1998), SLI in children: Movement, economicy and deficits in the computational-syntactic system, in *Language Acquisition* 7: 161-192.

Vigliocco G. - Nicol J.L. (1998), Separating hierarchical relations and word order in language production. Is proximity concord syntactic or linear?, in *Cognition* 68: 13-29.

Volpato F. (2010), *The acquisition of relative clauses and phi-features in hearing and hearing-impaired populations*, Tesi di dottorato, Università Ca' Foscari Venezia.

Volpato F. (2012), The comprehension of relative clauses by hearing and hearing-impaired, cochlear-implanted children: the role of marked number features, in Ferré S. - Prévost P. - Tuller L. - Zebib R. (eds.), *Selected Proceedings of the Romance Turn*, IV Workshop on the Acquisition of Romance Languages. Cambridge Scholars Publishing, Newcastle: 39-67.

PARTE II

STRATEGIE DI ELABORAZIONE DELLA GRAMMATICA

REBEKAH RAST[1]

Primi passi in un nuovo sistema linguistico

A theory of second (or third) language acquisition needs to account for how learners acquire grammatical structures at all proficiency levels: from first exposure to the novel language through mastery of that language. The focus of this article is the very initial phases of this process, how learners begin to 'crack the code' of the new morphosyntactic system and begin to learn something about this system. Following a theoretical introduction about the initial stages of adult language acquisition, the article presents results of data collected from first exposure participants and beginning learners, concentrating in particular on a cross-linguistic European study currently in progress, *Varieties of Initial Learners in Language Acquisition: Controlled classroom input and elementary forms of linguistic organisation* (VILLA).

1. *Introduzione*

Cercare di capire una lingua sconosciuta può essere un'esperienza scoraggiante, specialmente se ci si propone di impararla. A seconda della lingua bersaglio e di quelle già note (*background languages*, nei termini di Hammarberg, 2010) sarà possibile afferrare frammenti di parlato, oppure nulla del tutto.

Dapprima gli apprendenti iniziano gradualmente a rilevare i tratti più salienti della fonologia della nuova lingua, imparando a distinguere suoni fino ad allora sconosciuti (Best, 1995; Flege, 1995; Shoemaker - Rast, 2013a); cominciano anche i primi tentativi di segmentazione del flusso di parlato in unità portatrici di significato, dotate di una semantica di volta in volta più o meno conforme a quella della parola corrispondente nella lingua bersaglio.

Contemporaneamente il parlato viene a poco a poco segmentato in unità inferiori (es. sillabe e morfemi) e superiori (es. sintagmi e frasi), in seguito all'analisi delle forme e delle strutture morfosintattiche incontrate con il procedere dell'esposizione all'input (Rast, 2008: cap. 9). Proprio sull'elaborazione della grammatica bersaglio si concentra questo capitolo: in che modo gli apprendenti riescono a estrarre informazioni grammaticali dall'input, analizzandole e utilizzandole nei primi tentativi di produzione linguistica?

Basandosi su dati di diversi studi, in questo lavoro verranno discusse due influenti ipotesi relative agli stadi iniziali dell'acquisizione di un nuovo sistema linguistico da parte di apprendenti adulti. Verrà trattato in particolare il progetto VILLA, un'iniziativa europea volta a esplorare le primissime varietà di apprendimento di una nuova lingua in prospettiva interlinguistica (Dimroth *et al.*, 2003).

[1] The American University of Paris & CNRS (UMR 7023-SFL). La traduzione in italiano è stata curata da Jacopo Saturno.

2. *Primi stadi dell'acquisizione della grammatica: problemi teorici e metodologici*

Studiare l'acquisizione della grammatica in una nuova lingua richiede una teoria che spieghi non solo il modo in cui l'apprendente elabora e utilizza le strutture morfosintattiche, ma anche l'influsso di vari fattori capaci di guidare o condizionare l'apprendimento: nonostante numerosi modelli siano stati proposti, due in particolare si sono imposti fra gli anni Ottanta e Novanta. Il primo nasce dai risultati di un progetto della *European Science Foundation* (ESF) riguardante l'acquisizione spontanea di una L2 (Perdue, 1993). Lo studio comprendeva 6 L1 e 5 L2 per un totale di 10 combinazioni, la cui analisi in prospettiva interlinguistica portò a identificare la Varietà Basica (VB), una varietà di apprendimento descritta come «a well-structured, efficient and simple form of language» (Klein - Perdue, 1997: 301).

Per analizzare gli stadi più primitivi di una L2, i ricercatori raccolsero buona parte del materiale studiando apprendenti iniziali. I risultati mostrano che la struttura dell'enunciato nella VB è determinata dall'interazione di un numero limitato di regole e principi organizzativi, e che inoltre essa è largamente indipendente sia della L1 sia della L2 (Klein - Perdue, 1997; Starren, 2001).

Gli autori argomentano che l'acquisizione di una L2 implica la creazione di una lingua "dalla base" (Perdue, 2006) secondo i processi propri della facoltà di linguaggio umana:

> To the extent that learner varieties also exhibit properties which are independent of source and target language, we must assume they immediately reflect creative processes of the underlying human language faculty. Where else should these properties come from? (Klein, 2001: 90)

La scoperta che l'organizzazione degli enunciati prodotti dagli apprendenti sembra indipendente non solo dalla struttura della L1, ma anche dalla lingua bersaglio portò i ricercatori a concentrarsi sull'ambiente linguistico in cui sono immersi gli apprendenti, comunemente noto come input.

Muovendosi nell'ambito dell'approccio funzionalista, Klein e Perdue affermano che l'acquisizione di L2 si può spiegare ricorrendo a capacità cognitive generali, tra cui i principi di organizzazione dell'informazione. Affinché questi possano guidare l'acquisizione, però, gli apprendenti devono essere esposti all'input, contenente il materiale linguistico necessario, il quale potrà essere analizzato grazie alle conoscenze a disposizione e alle capacità cognitive innate.

L'altra ipotesi forte sull'acquisizione iniziale di L2, proposta da Schwartz - Sprouse (1996) col nome di *Full Transfer/Full Access* (FT/FA), affronta il problema dalla prospettiva generativista.

Secondo questo modello, l'acquisizione parte da uno stato di piena padronanza della grammatica della L1 (*Full Transfer*) ed è guidata dalla Grammatica Universale, a cui l'apprendente adulto ha accesso completo (*Full Access*).

Di conseguenza, lo stadio iniziale della L2 è costituito dall'intera grammatica della L1 (Schwartz - Eubank, 1996). Secondo questa ipotesi,

> [...] the starting point of L2 acquisition is quite distinct from that of L1 acquisition: in particular, it contends that all the principles and parameter values as instantiated in the L1 grammar immediately carry over as the initial state of a new grammatical system on first exposure to input from the target language (Schwartz - Sprouse, 1996: 41).

Contrariamente al modello della VB, l'ipotesi FT/FA prevede che il ruolo dell'input sia di innescare un cambiamento nella configurazione iniziale della L2. Ciò avviene quando il sistema non è in grado di elaborare una rappresentazione dell'input, evidenziando la necessità di una ristrutturazione: questa può poi variare nella sua velocità o addirittura non aver luogo, per esempio a causa di input particolarmente povero o oscuro.

L'input a cui gli apprendenti sono esposti ha dunque il ruolo fondamentale di innescare un cambiamento nel sistema. È importante segnalare che questo può avvenire in tempi anche molto rapidi se nell'input sono presenti strutture largamente predominanti: Sprouse (2009) per esempio suggerisce che degli apprendenti di giapponese L2 con L1 inglese dovrebbero essere in grado di impostare il parametro dell'ordine delle parole su SOV quasi immediatamente, in quanto tutte le frasi giapponesi contenenti i tre costituenti maggiori sono organizzate secondo quest'ordine.

La divergenza tra le due ipotesi appena discusse è bene espressa dalle domande essenziali a cui si propongono di rispondere. Quella di Schwartz e Sprouse è: come si può descrivere lo stadio iniziale della L2? La parola "stadio" rimanda a un'idea di staticità e si riferisce in particolare alla configurazione della grammatica dell'apprendente al momento del primo contatto con la L2, secondo la prospettiva della Grammatica Universale.

Per Klein e Perdue il quesito essenziale è invece: che cosa sono in grado di fare gli apprendenti al momento del primo contatto con una L2? Tale approccio implica un processo dinamico per cui, se una grammatica dell'interlingua è effettivamente attiva sin dalle prime fasi di acquisizione, allora gli apprendenti saranno in grado di utilizzarla, e il suo prodotto potrà essere osservato.

Sin dalla loro comparsa, questi due approcci allo studio degli stadi iniziali di una L2 hanno ispirato larga parte della ricerca acquisizionale. Un'analisi approfondita dei dati su cui sono basate le ipotesi, tuttavia, rivela in entrambi i casi una lacuna: quando i due modelli vennero proposti negli anni Novanta, nessuno aveva mai studiato il comportamento degli apprendenti al momento del primissimo contatto con la lingua bersaglio. Per quanto possa sembrare una carenza sorprendente, ciò ha in realtà delle motivazioni molto concrete.

Nel caso della proposta di Schwartz e Sprouse, dedicata specificamente alla morfosintassi, al fine di osservare il sistema è necessario studiare il comportamento di apprendenti che siano già in grado di giudicare la correttezza di strutture sintattiche e di produrne essi stessi. Di conseguenza tali studi possono essere condotti solo su apprendenti che possiedano già un sistema morfosintattico, più o meno sviluppato. Come Grüter *et al.* (2008: 54) fanno notare, «[...] testing learners at the very outset

of L2 acquisition is generally not feasible, as they would be unable to fulfil even basic task demands in the L2».

L'ipotesi di Klein e Perdue, d'altra parte, non soffre di queste limitazioni: l'assenza di dati relativi ad apprendenti iniziali in questo caso era dovuta alla natura e agli obiettivi del progetto ESF, il quale era stato concepito per indagare l'acquisizione non guidata di una L2 a partire dal primo momento concretamente possibile e lungo un arco di tre anni. Pur avendo osservato il ruolo importante dell'input nei dati dei loro apprendenti, i ricercatori non avevano tuttavia alcun controllo su di esso. Inoltre i partecipanti allo studio, recentemente immigrati nel Paese ospitante, inevitabilmente erano già stati esposti all'input prima dell'inizio delle rilevazioni, per quanto fossero stati selezionati in modo che il tempo trascorso dall'arrivo fosse il più breve possibile (da uno a 19 mesi; Perdue, 1993: 46).

Come nota Perdue (1993, Vol. 1: 40), l'ideale sarebbe stato «[...] to find adult monolinguals with very little TL knowledge and a good prognosis for acquisition»; più realisticamente, però, poco oltre si legge che «ideal informants tend to exist in the heads of researchers» (1993: 42). Di fatto, c'era la possibilità che gli apprendenti possedessero già una loro competenza morfosintattica nella L2; soprattutto, però, non era possibile descrivere pienamente l'atto di creazione del sistema, perché il processo era cominciato prima dell'inizio dello studio.

Indipendentemente dal paradigma teorico di riferimento, divenne evidente ai ricercatori che per verificare le loro ipotesi sull'acquisizione iniziale di L2 erano necessari dati da apprendenti senza alcuna esperienza della lingua bersaglio. Perdue (1996: 138) riconosce esplicitamente la lacuna: «Far too little empirical attention has been paid to the very beginnings of the acquisition process». Anche da parte generativista si arrivò a simili conclusioni: «[...] in order to make any claims about the learner's initial state, data need to be collected from learners at the earliest stages of acquisition» (Vainikka - Young-Scholten, 1998: 31).

C'è accordo quindi sul fatto che una descrizione più precisa dei primissimi stadi dell'acquisizione di L2 sia necessaria. Poiché però il modello FT/FA e quello della VB teorizzano ruoli diversi per l'input in queste fasi iniziali, tale descrizione può essere raggiunta solo grazie a esperimenti che permettano di esercitare un pieno controllo sull'input a cui i soggetti sono esposti, dal momento del primo contatto con la nuova lingua e poi lungo un arco di tempo più o meno esteso, analizzando il loro comportamento in relazione all'input e alla L1.

Esperimenti di questo tipo sono per natura ambiziosi, oltre che estremamente dispendiosi in termini di tempo e denaro; inoltre, richiedono notevoli competenze e risorse tecnologiche. Pur riconoscendo che queste difficoltà oggettive possano essere un ostacolo impegnativo, nel suo articolo *Give input a chance!* l'influente fonologo Jim Flege (2009: 190) sostiene questa linea di ricerca:

> In sum, more and better research will be needed to determine if, as some claim, input is relatively unimportant in L2 learning. To adequately assess the role of L2 input, the input that learners of an L2 actually receive must be assessed more accurately. Measuring L2 input may be impossible, but better estimates of L2 input can and

must be obtained. Doing this will require the expenditure of substantial resources (time, money, creativity). For this to happen, researchers must first decide to give L2 input a chance to explain variation in L2 learning.

3. *Studi precedenti sugli stadi iniziali dell'acquisizione di L2*

Diversi progetti di ricerca hanno cercato di affrontare il problema del controllo dell'input utilizzando lingue artificiali in miniatura. Spesso di natura statistica, questi studi indagano l'acquisizione di lingue bersaglio appositamente inventate e che si caratterizzano per determinati tratti scelti in modo da essere condivisi o meno dalla L1 degli apprendenti (es. Hudson Kam - Newport, 2005; Reber, 1967; Saffran, Newport - Aslin, 1996).

La ricerca sull'acquisizione delle lingue artificiali ha portato a risultati significativi, come per esempio la scoperta del ruolo svolto dalle regolarità statistiche nell'apprendimento del lessico (Saffran *et al*., 1996), mostrando però che l'apprendimento di lingue naturali e artificiali sono due processi distinti (Robinson, 2010), principalmente a causa dell'eccessiva semplificazione delle lingue in miniatura (Johnson, 2006).

Un altro filone di ricerca si concentra invece su brevi periodi di esposizione a input naturale, per quanto controllato. In una serie di studi condotti all'università di Calgary (Canada), un gruppo di apprendenti senza alcuna esperienza della lingua bersaglio (il tedesco) è stato esposto a un input attentamente controllato: lo scopo dell'esperimento è misurare la rapidità con cui gli apprendenti riescono a segmentare il flusso del parlato in modo da identificare delle forme di parola e associarle a un significato. I risultati indicano che ciò può avvenire anche dopo solo poche occorrenze degli elementi lessicali bersaglio, specie nel caso di parole etimologicamente imparentate con l'equivalente nella L1 (Carroll, 2012; 2013; 2014). Il lavoro di Carroll - Widjaja (2013: 219) indaga invece la capacità dei loro apprendenti di indonesiano L2 con L1 inglese di ricordare elementi lessicali nel tempo e di generalizzare regole grammaticali. I risultati mostrano che i partecipanti erano in grado di acquisire le strutture morfosintattiche bersaglio dopo pochissime occorrenze, associando correttamente le forme del plurale al significato corrispondente.

In un ampio progetto del Max Planck Institute di Psicolinguistica di Nimega, a un gruppo di apprendenti olandesi senza esperienza di cinese è stato mostrato un video di 7 minuti in questa lingua senza fornire loro ulteriori istruzioni. I successivi test mostrano che quando le parole erano associate a dei gesti, i partecipanti erano in grado di estrarre diverse informazioni relative sia alla forma sia al significato (Gullberg *et al.*, 2012): in particolare, 7 minuti di esposizione possono essere sufficienti per riconoscere elementi lessicali ricorrenti, estrarre regole fonotattiche e perfino identificare significati referenziali (Gullberg *et al.*, 2010; Ristin-Kaufmann - Gullberg, 2014).

Queste ricerche suggeriscono che l'apprendimento implicito svolga un ruolo importante nelle fasi più iniziali dell'apprendimento di una L2, almeno per quei

processi che richiedono di estrarre informazioni da un flusso continuo di parlato, come per esempio il riconoscimento di parole.

Un'altra serie di studi osserva gruppi di apprendenti guidati nel contesto della didattica in classe, in cui è possibile esercitare un pieno controllo sull'input. È attualmente in corso all'università di Parigi 8 un progetto sull'acquisizione del polacco da parte di apprendenti francesi, il quale si propone di indagare quali fattori agevolino l'acquisizione di parole e strutture morfosintattiche al momento del primo contatto con la lingua bersaglio e nelle ore immediatamente successive.

Come anche Carroll (2012), Rast (2008) rileva un ruolo importante per le parole etimologicamente imparentate nell'apprendimento del lessico, in particolar modo per quanto riguarda la segmentazione e la ripetizione del parlato.

Le abilità di percezione e comprensione sono anche influenzate da altri fattori, quali la posizione dell'accento lessicale, la familiarità dell'apprendente con la fonologia della L2, e la posizione dell'elemento bersaglio nell'enunciato.

Effetti immediati per la frequenza, dove per "frequenti" si intendono parole con più di 20 occorrenze, non sono stati rilevati in un test di ripetizione di enunciati[2]; già dopo 8 ore di esposizione è però possibile notare che a una maggiore frequenza dell'elemento bersaglio corrispondono ripetizioni più precise. Shoemaker - Rast (2013b) hanno confermato il contributo importante della trasparenza all'estrazione di parole dal flusso del parlato, mentre Rast *et al.* (2014) affermano che questo parametro influenza anche la capacità degli apprendenti di produrre morfologia nominale e giudicarne la grammaticalità. La frequenza non sembra influenzare il riconoscimento di parole[3] nel flusso del parlato (Shoemaker - Rast, 2013b), ma se ne rilevano gli effetti nei giudizi di grammaticalità della morfologia flessionale (Rast *et al*., 2014).

Infine, un ulteriore approccio allo studio delle varietà iniziali prevede l'esposizione degli apprendenti a input spontaneo scritto o orale, con l'obiettivo di verificare anche con apprendenti iniziali i principi di elaborazione dell'input formulati da VanPatten (1996; 2004), per cui il significato avrebbe la precedenza nell'elaborazione rispetto alla forma. I risultati suggeriscono che gli apprendenti sono in grado di elaborare la forma anche al momento della prima esposizione, rimandando l'elaborazione del significato a stadi più avanzati (Han - Lui, 2013; Han - Peverly, 2007; Park, 2011; 2014; vedi anche VanPatten, 2014).

Sintetizzando, gli apprendenti sono in grado di estrarre parole dal flusso del parlato e assegnarle al significato corrispondente già nel corso dei primi minuti di esposizione. La L1 sembra avere un ruolo rilevante, almeno nell'acquisizione del lessico, mentre non si spiegano ancora del tutto gli effetti di altri fattori, come la frequenza. Sono inoltre più chiari i processi di segmentazione del parlato e dell'apprendimento del lessico, che a loro volta portano all'elaborazione della grammati-

[2] L'apprendente sente una frase polacca e deve ripeterla il più accuratamente possibile.

[3] I partecipanti sentono una frase polacca seguita da una parola in isolamento; il loro compito è di determinare se la parola era presente nella frase.

ca[4]. Gli studi sull'acquisizione iniziale tuttavia sono ancora poco numerosi, spesso definiscono le loro variabili in maniera contrastante, e indagano una vasta gamma di fenomeni linguistici attraverso associazioni non sempre confrontabili di L1 e L2. Quasi mai, inoltre, vengono replicati, rendendo molto difficile la generalizzazione dei risultati. Un gruppo di ricercatori europei ha perciò deciso di unire le forze per avviare un progetto dall'approccio interlinguistico, il quale prevede il controllo non solo dell'input in classe, ma anche di numerose altre variabili attraverso cinque L1 e un'unica lingua bersaglio.

4. *L'acquisizione iniziale della grammatica nella L2: un approccio per varietà di apprendimento*

Nel progetto VILLA (*Varieties of Initial Learners in Language Acquisition*), 10 gruppi di apprendenti con 5 diverse L1 (nederlandese, inglese, francese, tedesco e italiano) e senza alcuna esperienza di polacco sono stati esposti a un input di questa lingua totalmente controllato e proposto sotto forma di un corso della durata di 14 ore. Tutte le attività erano svolte interamente in polacco e oralmente, con il solo ausilio di alcune presentazioni Powerpoint. Le lezioni sono state interamente filmate, registrate e trascritte nel formato CHAT (MacWhinney, 2000). Fra i principali oggetti di interesse del progetto rientra l'acquisizione delle strutture morfosintattiche nelle prime ore di apprendimento, su cui ci concentriamo in questa sezione: i dati che discuteremo si riferiscono a 2 gruppi di apprendenti, di lingua rispettivamente francese (17) e tedesca (20).

4.1 Input: frequenza e trasparenza

In tutti i Paesi aderenti la trasparenza è stata misurata mediante una prova di traduzione proposta a vari gruppi di partecipanti con profili simili agli apprendenti del progetto.

Le parole sono state così suddivise in opache, radicalmente diverse dal loro equivalente nella L1 degli informanti (es. *tłumatczka,* it. 'traduttrice', fr. 'interprète', ing. 'interpreter', ted. 'Dolmetscherin', ned. 'tolk'), e trasparenti, di solito etimologicamente imparentate con l'equvalente nella L1, (es. *fotografem,* it. 'fotografo', fr. 'photographe', ing. 'photographer', ted. 'Fotograf', ned. 'fotograaf').

La trasparenza ha un ruolo di primo piano sia nei modelli teorici che assegnano grande importanza all'interferenza interlinguistica, come il FT/FA, sia in quello della VB, in cui la L1 costituisce pur sempre una parte consistente delle conoscenze di partenza dell'apprendente. In effetti diversi studi (es. Carroll, 2012; Rast, 2008; Rast - Dommergues, 2003; Shoemaker - Rast, 2013b) hanno rilevato notevoli effetti della trasparenza lessicale (*cognate effects*, vedi Carroll, 1992); in questo lavoro verrà discusso un diverso effetto di questo fattore, cioè se l'ausilio fornito dalla

[4] Per ulteriori dettagli vedi anche Ellis - Sagarra (2010) e Bardel - Falk (2007).

trasparenza alla segmentazione del parlato faciliti anche la produzione e il giudizio sulla grammaticalità di forme flesse.

Per quanto riguarda la frequenza, ciascun elemento bersaglio dell'input VILLA è stato classificato come assente o presente a seconda del numero di occorrenze. Il ruolo preciso della frequenza rimane al tempo stesso poco chiaro e controverso (vedi Carroll, 2013): Carroll (2012) e Carroll - Widjaja (2013) sostengono che la frequenza ha un ruolo marginale nella segmentazione dell'input, d'accordo con Shoemaker - Rast (2013b) che non ne hanno rilevato alcun effetto sul riconoscimento di parole. Rast - Dommergues (2003), d'altra parte, hanno rilevato un effetto di questo fattore dopo 8 ore di esposizione, inferendo da ciò che la sua influenza non è evidente da subito ma diventa rilevante già dopo poche ore. Gullberg *et al*. (2012) riferiscono di un importante impatto della frequenza associata a gesti sul riconoscimento di parole dopo solo pochi minuti di esposizione. Secondo Klein - Perdue (1997), la salienza percettiva facilita l'analisi dell'input, e tale salienza può essere dovuta alla frequenza o regolarità con cui l'elemento linguistico compare nell'input (Peters, 1985; Slobin, 1985). Ne consegue che il modello della VB prevede che la frequenza abbia un ruolo facilitante in operazioni basate sia sulla percezione sia sulla produzione. Il modello FT/FA, d'altra parte, non si sbilancia riguardo a questo fattore (vedi però Rastelli, 2014 per una interessante discussione dalla prospettiva generativista).

4.3 L'acquisizione della morfologia nominale

La morfologia flessiva rappresenta una seria sfida per gli apprendenti di lingua straniera a tutti i livelli: a quelli più bassi, in particolare, si è trovato che gli apprendenti tendono a prestare scarsa attenzione alle marche morfologiche, specie nella produzione orale (Bardovi-Harlig, 1992; Klein - Perdue, 1997; Starren, 2001; VanPatten, 2004). Gli apprendenti francesi senza esperienza di polacco dello studio di Rast (2008), però, includevano spontaneamente informazioni su genere e numero nelle loro traduzioni delle parole bersaglio. Oltre a ciò, alcuni di essi riuscivano a identificare e correggere errori di morfologia verbale dopo solo poche ore di esposizione all'input (vedi Rast *et al.*, 2014).

4.4 Morfologia nominale in polacco, tedesco e francese

Il polacco si distingue notevolmente dalle lingue madri degli apprendenti per il suo sistema morfosintattico estremamente complesso, comprendente 3 generi (maschile, femminile e neutro), 2 numeri (singolare e plurale) e 7 casi, espressi fusivamente dalla terminazione.

Anche il tedesco presenta 3 generi (maschile, femminile e neutro) e 2 numeri: dispone tuttavia di 4 casi soltanto, codificati più dal determinante che dalla marca morfologica sul nome.

Il francese, dall'altra parte, mostra una morfologia nominale estremamente ridotta, priva di caso e con 2 soli generi grammaticali (maschile e femminile). Nella varietà scritta il numero è spesso marcato mediante una <s> finale, ma questa è normalmente muta nella varietà orale.

4.5 Ipotesi e test

L'acquisizione della morfologia di caso e genere in polacco è stata analizzata con 2 esperimenti correlati: un giudizio di grammaticalità (*grammaticality judgement*, GJ) e un test di domanda e risposta (*question/answer,* QA), entrambi presentati oralmente (vedi Hinz *et al.*, 2013). I due gruppi di apprendenti hanno sostenuto i test in coppia dopo il medesimo periodo di esposizione, in modo da poter confrontare i risultati. Gli stessi test sono stati proposti a due riprese per osservare l'andamento dell'acquisizione nel tempo, dopo 4 ore e 30 minuti di input il giorno 3 (T1) e poi dopo 10 ore e 30 minuti il giorno 7 (T2).

4.5.1 Test

Il test GJ verifica la capacità degli apprendenti di identificare le terminazioni nominali corrette in termini di caso e genere. I partecipanti sentono una frase in polacco e devono indicare se a loro parere la frase è grammaticalmente corretta premendo un pulsante. Il test, creato in E-Prime (Schneider *et al.*, 2002) consta di 32 distrattori e 64 frasi bersaglio, queste ultime costruite secondo la struttura Nome Proprio + è + nazionalità/professione (es. *Sebastian jest architektem* 'Sebastian-$_{NOM}$ è [un] architetto-$_{STR}$'). L'elemento di cui si chiede un giudizio di grammaticalità è la terminazione del complemento: gli elementi grammaticali presentano la terminazione del caso strumentale (*–em* /ɛm/ maschile o *–ą* /ɑ̃/ femminile) che si oppone alla terminazione del caso nominativo (-ø maschile o *–a* /a/ femminile) degli elementi agrammaticali.

L'obiettivo del test QA è di verificare la produttività della morfologia nominale nella varietà di apprendimento. Ai partecipanti è richiesto di produrre una semplice frase copulare affermativa in risposta a una domanda relativa alla nazionalità o professione di un personaggio. Le informazioni da includere nella risposta vengono presentate a schermo mediante delle diapositive indicanti il genere e la nazionalità o professione del personaggio.

Le domande richiedono nella risposta alternativamente un sintagma nominale al caso nominativo o al caso strumentale; gli elementi bersaglio sono identici a quelli del test GJ.

4.5.2 Ipotesi

Basandosi sui risultati appena discussi e sulle predizioni dei modelli FT/FT e VB, è possibile ipotizzare l'effetto delle 4 variabili isolate dall'esperimento:

1. tempo di esposizione all'input: il punteggio per entrambi i gruppi sarà più alto al T2 che non al T1;
2. L1: in generale il gruppo tedesco avrà risultati migliori in entrambi i test grazie alla presenza della categoria del caso nella propria L1;
3. trasparenza: in tutte le rilevazioni l'effetto della trasparenza sarà più rilevante nel test GJ che non in QA;
4. frequenza: in tutte le rilevazioni gli elementi lessicali più frequenti nell'input verranno giudicati e prodotti con maggior precisione di quelli assenti.

4.6 Risultati

Tempo di esposizione: da una rilevazione all'altra il gruppo francese ha mostrato un miglioramento in entrambi i test, come previsto, mentre per il gruppo tedesco si è trovato un miglioramento significativo nel test QA, ma non in GJ.

Effetto della L1: nel test GJ il gruppo tedesco ha riportato un punteggio molto elevato (80%) e significativamente migliore del gruppo francese al T1, ma non al T2: si può ipotizzare che questo vantaggio iniziale sia dovuto al fatto che il tedesco possiede diverse marche di caso, a differenza del francese. Non sono invece state trovate differenza significative tra i 2 gruppi nel test QA, il che suggerisce che l'effetto della L1 dipenda dal compito richiesto. Effetti della L1 sono anche stati identificati per trasparenza e frequenza.

Trasparenza: nel test GJ il gruppo tedesco si è rivelato più preciso nelle frasi che contenevano parole trasparenti. La tendenza si fa più marcata al T2, il che sembra indicare che gli apprendenti si affidino maggiormente alla trasparenza con il passare del tempo. Non è stato trovato alcun effetto nei dati francesi. In tutte le rilevazioni del test QA le parole opache sono state sorprendentemente associate alla terminazione corretta più spesso di quelle trasparenti. Una possibile spiegazione è che le parole trasparenti attivino le parole equivalenti nella L1 degli apprendenti, le quali non possiedono marche di caso (nemmeno in tedesco nei contesti considerati qui). Le parole opache, d'altra parte, sin dall'inizio sono state imparate con le loro terminazioni di caso, così che quando richiesto emerge l'intera forma flessa della parola. Tale risultato inatteso giustifica l'insistenza di Klein e Perdue sull'importanza dell'input, oltre a fornire indicazioni preziose sul ruolo della L1: almeno in fase di produzione, questa sembrerebbe un utile ausilio per l'associazione tra forma e significato lessicale, ma non per l'espressione delle informazioni grammaticali veicolate dalla terminazione. Come quello della L1, anche l'effetto della trasparenza sembra dipendere dal compito richiesto.

Frequenza: nel GJ non sono stati trovati effetti per la frequenza, laddove in tutte le rilevazioni del test QA gli elementi presenti nell'input sono stati elaborati in maniera nettamente migliore di quelli assenti. Di nuovo, la frequenza sembra un'ulteriore variabile il cui effetto dipende dal compito richiesto.

Infine, non bisogna dimenticare che le variabili non agiscono in isolamento: complesse interazioni sono state individuate tra frequenza e trasparenza per entrambi i gruppi in entrambi i test[5]. Un fatto particolarmente interessante emerso dal test GJ del gruppo francese è che gli apprendenti migliorano in modo significativo tra T1 e T2 sugli elementi al tempo stesso opachi e assenti dall'input, il che suggerisce che abbiano generalizzato le regole della flessione nominale a elementi del tutto nuovi.

[5] Per ulteriori dettagli su questi test, vedi Hinz *et al.* (2013).

5. *Conclusioni*

Gli studi sulla prima acquisizione cominciano a presentare un quadro più chiaro dello stato iniziale della L2 e di ciò che gli apprendenti sono in grado di fare in questo stadio così precoce. I risultati non sono ancora abbastanza solidi da confermare o smentire completamente il modello FT/FA o quello concorrente della VB; d'altra parte, i risultati sembrano in accordo alternativamente con l'una o l'altra di queste proposte.

Più specificamente, si è visto come la L1 abbia un ruolo importante nello sviluppo dell'interlingua, come postulato dal modello FT/FA. Allo stesso tempo, l'analisi dell'input operata dagli apprendenti mostra anche le tracce di processi creativi: come previsto dal modello della VB gli apprendenti non si basano sulla sola L1, ma estraggono informazioni dal flusso del parlato e le usano per creare forme che possono essere riconosciute e assegnate a dei significati.

Gli apprendenti riconoscono anche alcune strutture familiari, che possono essere analizzate più facilmente per estrarre informazioni grammaticali e utilizzate nelle prime produzioni. La trasparenza lessicale facilita questo processo; il ruolo della frequenza rimane meno chiaro.

Lo sviluppo di un nuovo sistema morfosintattico è un'operazione complessa che coinvolge l'intera attività linguistica, dalla percezione di foni alla segmentazione di parole, fino all'associazione con il significato corrispondente e all'estrazione delle informazioni grammaticali.

Il progetto VILLA e gli altri studi sulle prime fasi dell'acquisizione continuano a investigare i problemi che abbiamo delineato, producendo sempre nuovi dati empirici che vanno ad aggiungersi ai risultati già noti. Per il momento, abbiamo chiari indizi che gli apprendenti siano già in grado di fare molto dopo periodi brevissimi di esposizione all'input. Inoltre sappiamo ormai che non solo studiare questo tipo di attività linguistica è possibile, ma anche che descrivere con precisione questi primi stadi si rivelerà di importanza cruciale per comprendere l'intero processo acquisizionale (Perdue, 1996).

Ringraziamenti

Ogni membro del progetto ha avuto un ruolo essenziale. Voglio ringraziare in particolare l'insegnante che ha tenuto i corsi di polacco, Monika Krzempek, per il suo straordinario impegno. Ringrazio anche i componenti del gruppo di ricerca di Parigi: le ricercatrici Marzena Watorek, Agnieszka Latos, Heather Hilton, Ewa Lenart, Ula Paprocka, Ellenor Shoemaker, Pascale Trévisiol; le assistenti Paulina Kurzepa, Tiphaine Medam, Yolande Zancan; il tecnico del suono Jasmine Scheuermann. Infine, ringraziamenti sinceri anche ai referenti del progetto negli altri Paesi: Giuliano Bernini, Marina Chini, Christine Dimroth, Henriette Hendriks, Leah Roberts, Marianne Starren, Marzena Watorek, e a tutti i loro colleghi e studenti.

Bibliografia

Bardel C. - Falk Y. (2007), The role of the second language in third language acquisition: The case of Germanic syntax, in *Second Language Research* 23(4): 459-484.

Bardovi-Harlig K. (1992), The relationship of form & meaning: A cross-sectional study of tense and aspect in the interlanguage of learners of English as a second language, in *Applied Psycholinguistics* 13: 253-278.

Best C. (1995), A direct realist view of cross-language speech perception: New Directions in Research and Theory, in Strange W. (ed.), *Speech Perception and Linguistic Experience: Theoretical and Methodological Issues*. York Press, Baltimore: 171-204.

Carroll S. (1992), On cognates, in *Second Language Research* 8(2): 93-119.

Carroll S. (2012), Segmentation on first exposure to an L2: Evidence for knowledge-driven, top-down processing, in Braunmüller K. - Gabriel C. - Hänel-Faulhaber B. (eds.), *HSM13 Multilingual Individuals and Multilingual Societies*, John Benjamins, Amsterdam: 23-45.

Carroll S. (2013), Introduction to the special issue: Aspects of word learning on first exposure to a second language, in *Second Language Research* 29(2): 131-144.

Carroll S. (2014), Processing 'words' in early stage SLA: A comparison of first exposure and low proficiency learners, in Han Z.-H. - Rast R. (eds.), *First Exposure to a Second Language: Learners' Initial Input Processing*, Cambridge University Press Cambridge: 107-138.

Carroll S. - Widjaja E. (2013), Learning exponents of number on first exposure to an L2, in *Second Language Research* 29(2): 201-229.

Dimroth C. - Rast R. - Starren M. - Watorek M. (2013), Methods for studying a new language under controlled input conditions: The VILLA project, *Eurosla Yearbook* 13: 109-138.

Ellis N.C. - Sagarra N. (2010), Learned attention effects in L2 temporal reference: The first hour and the next eight semesters, in *Language Learning* 60 (Supplemento 2): 85-108.

Flege J. (1995), Second-language speech learning: Theory, findings, and problems, in Strange W. (ed.), *Speech Perception and Linguistic Experience: Theoretical and Methodological Issues*, York Press, Timonium, MD: 233-273.

Flege J. (2009), Give Input a Chance!, in Piske T. - Young-Scholten M. (eds.), *Input Matters in SLA*, Multilingual Matters, Bristol: 175-190.

Grüter T. - Lieberman M. - Gualmini A. (2008), A test case for L1 versus UG at the L2 Initial State: The acquisition of the Scope Properties of Disjunction by Japanese learners of English, in Slabakova R. (ed.), *Proceedings of the 9th Generative Approaches to Second Language Acquisition Conference (GASLA 2007)*, Cascadilla Proceedings Project, Somerville (MA): 47-56.

Gullberg M. - Roberts L. - Dimroth C. (2012), What word-level knowledge can adult learners acquire after minimal exposure to a new language?, in *IRAL* 50: 239-276.

Gullberg M. - Roberts L. - Dimroth C. - Veroude K. - Indefrey P. (2010), Adult language learning after minimal exposure to an unknown natural language, in *Language Learning* 60 (supplemento 2): 5-24.

Hammarberg B. (2010), The languages of the multilingual: Some conceptual and terminological issues, in *IRAL* 48: 91-104.

Han Z.-H. - Liu Z. (2013), Input processing of Chinese *ab initio* learners, in *Second Language Research* 29(2): 145-164.

Han Z.-H. - Peverly S. (2007), Input processing: A study of *ab initio* learners with multilingual backgrounds, in *The International Journal of Multilingualism* 4(1): 17-37.

Hinz J. - Krause C. - Rast R. - Shoemaker E. - Watorek M. (2013), Initial processing of morphological marking in nonnative language acquisition: Evidence from French and German learners of Polish. *Eurosla Yearbook* 13: 39-175.

Hudson Kam C.L. - Newport E.L. (2005), Regularizing unpredictable variation: The roles of adult and child learners in language formation and change, in *Language Learning and Development* 1: 151-195.

Johnson E.K. (2006), A critical perspective on artificial language research. Paper presented at the *International Conference on Infant Studies (ICIS)*, Kyoto, Japan, June.

Klein W. (2001), Elementary forms of linguistic organisation, in Ward S. - Trabant J. (eds.), *The Origins of Language*, Mouton de Gruyter, Berlin - New York: 81-102.

Klein W. - Perdue C. (1997), The Basic Variety. Or: Couldn't natural languages be much simpler?, in *Second Language Research* 13: 301-347.

MacWhinney B. (2000), *The CHILDES Project: Tools for Analyzing Talk*, Lawrence Erlbaum Associates, Mahwah (NJ).

Park E.S. (2011), Learner-generated noticing of written L2 input: What do they notice and why?, in *Language Learning* 61: 146-186.

Park E.S. (2014), Learners' first exposure to written L2 input: Insights from learners' self-generated think-alouds, in Han Z.-H. - Rast R. (eds.), *First Exposure to a Second Language: Learners' Initial Input Processing*, Cambridge University Press, Cambridge: 40-63.

Perdue C. (1993) (ed.), *Adult Language Acquisition: Cross-linguistic Perspectives*, Vol. I and II, Cambridge University Press, Cambridge.

Perdue C. (1996), Pre-basic varieties. The first stages of second language acquisition, in *Toegepaste Taalwetenschap in Artikelen* 55: 135-150.

Perdue C. (2006), Creating language anew. Some remarks on an idea of Bernard Comrie's, in *Linguistics* 44: 853-871.

Peters A. (1985), Language segmentation: Operating principles for the perception and analysis of language, in Slobin D. (ed.) *The Crosslinguistic Study of Language Acquisition* Vol. II, Lawrence Erlbaum Associates, Hillsdale (NJ): 1029-1067.

Rast R. (2008), *Foreign Language Input: Initial Processing*, Multilingual Matters, Clevedon.

Rast R. - Dommergues J.-Y. (2003), Towards a characterisation of saliency on first exposure to a second language, in Foster-Cohen S. - Pekarek Doehler S. (eds.) *EUROSLA Yearbook 3,* John Benjamins, Amsterdam: 131-156.

Rast R. - Watorek M. - Hilton H. - Shoemaker E. (2014), Initial processing and use of inflectional markers: Evidence from French adult learners of Polish, in Han Z.-H. - Rast R. (eds.), *First Exposure to a Second Language: Learners' Initial Input Processing*, Cambridge University Press, Cambridge: 64-106.

Rastelli S. (2014), *Discontinuity in SLA: The Switch between Statistical and Grammatical Learning*, Multilingual Matters, Bristol.

Reber A.S. (1967), Implicit learning of artificial grammars, in *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior* 77: 317-327.

Ristin-Kaufmann N. - Gullberg M. (in stampa), The effects of first exposure to an unknown language at different ages, in *Bulletin Suisse de Linguistique Appliquée*.

Robinson P. (2010), Implicit artificial grammar and incidental natural second language learning: How comparable are they?, in *Language Learning* 60: 245-263.

Saffran J.R. - Newport E.L. - Aslin R.N. (1996), Word segmentation: The role of distributional cues, in *Journal of Memory and Language* 35: 606-621.

Schneider W. - Eschman A. - Zuccolotto A. (2002), *E-Prime User's Guide*, Psychology Software Tools Inc, Pittsburgh.

Schwartz B. - Eubank L. (1996), What is the 'L2 initial state'?, in *Second Language Research* 12(1): 1-5.

Schwartz B. - Sprouse R. (1996), L2 cognitive states and the Full Transfer/Full Access model, in *Second Language Research* 12(1): 40-72.

Shoemaker E. - Rast R. (2013a). Cześć! *The development of perceptual sensitivity to Polish sibilants at first exposure*, relazione presentata a *EUROSLA 23*, Amsterdam, 31 agosto.

Shoemaker E. - Rast R. (2013b), Extracting words from the speech stream at first exposure, in *Second Language Research* 29(2): 165-183.

Slobin D. (1985), Crosslinguistic evidence for the language-making capacity, in Slobin D. (ed.), *The Crosslinguistic Study of Language Acquisition*, Vol. II, Lawrence Erlbaum Associates, Hillsdale (NJ): 1157-1256.

Sprouse R. (2009), Creoles and interlanguages, conclusions and research desiderata: A reply to Plag, in *Acquisition et Interaction en Langue Étrangère: Language, Interaction et Acquisition* 1: 283-302.

Starren M. (2001), *The Second Time: The Acquisition of Temporality in Dutch and French as a Second Language*, LOT, Utrecht.

Vainikka A. - Young-Scholten M. (1998), The initial state in the L2 acquisition of phrase structure, in Flynn S. - Martohardjono G. - O'Neil W. (eds.), *The Generative Study of Second Language Acquisition*, Lawrence Erlbaum Associates, Mahwah (NJ): 17-34.

VanPatten B. (1996), *Input Processing and Grammar Instruction: Theory and Research*, Ablex, Norwood (NJ).

VanPatten B. (2004), Input processing in second language acquisition, in VanPatten B. (ed.), *Processing Instruction: Theory, Research, and Commentary*, Lawrence Erlbaum Associates, Mahwah (NJ): 5-31.

VanPatten B. (2014), Input processing by novices: Issues in the nature of processing and in research methods, in Han Z.-H. - Rast R. (eds.), *First Exposure to a Second Language: Learners' Initial Input Processing*, Cambridge University Press, Cambridge: 193-207.

STEFANO RASTELLI[1] - ARIANNA ZUANAZZI[2]

Il *processing* delle dipendenze *filler-gap* nella seconda lingua. Uno studio su apprendenti cinesi di italiano L2

We test syntactic knowledge, associative-lexical memory (AM) and working memory (WM) in the processing of filler-gap dependencies (FGD) in 27 lower-intermediate L1 Chinese, L2 Italian learners. To test structural knowledge, pictures of a Cross-Modal Picture Priming task were presented either at structurally defined gap position or at post-gap control position. To test memory resources, we factorized separately AM and WM scores. No antecedent reactivation (structural) effect was found at gap position in reaction time analysis. Instead, a semantic-priming effect was found in high-WM score, but not in high-AM score learners. Efficient L2 processing of FGD seems to correlate only with learners' capacity of keeping the fronted element on hold as the sentence unfolds and not with associative, declarative memory. Moreover while AM memory scores correlated with our learners' proficiency scores, WM scores did not.

1. *Introduzione*

Le dipendenze *filler-gap* (FGD) sono esempi concreti del fenomeno del *displacement*: un elemento è pronunciato in un posto nella frase ed è mentalmente interpretato in un altro. Le domande *wh-* e le frasi relative oggetto tipicamente esibiscono questa proprietà. Nelle domande *wh-*, come (1), il SN spostato *which book* è pronunciato in posizione iniziale, ma è interpretato solo dopo che il lettore/ascoltatore incontra l'elemento che assegna il ruolo-theta (o sottocategorizzatore; in questo caso, il verbo *read*):

(1) Which book$_1$ did the woman say that she read __$_1$ with great pleasure?

Nella terminologia utilizzata negli studi sul *processing*, il *filler* è la parte pronunciata mentre il *gap* corrisponde alla posizione in cui l'elemento è mentalmente interpretato[3].

---

[1] CAROLE, University of Greenwich.
[2] CIMEC - Università di Trento.

[3] La parola inglese *gap* suggerisce anche visivamente che il *filler*, dopo il movimento, si lascia dietro un posto vuoto occupato da una traccia che mantiene le caratteristiche legate ai suoi tratti semantici e sottocategoriali. Nella terminologia introdotta nel programma minimalista (Chomsky, 1995) si abbandonano le nozioni di movimento e di traccia. Si propone piuttosto che una copia del *filler* venga eliminata all'interfaccia articolatorio-percettiva. In questo studio siamo interessati alle conseguenze psicologiche del fenomeno del *displacement*, cioè, al fatto che solo la copia strutturalmente rilevante

Si ritiene che il *processing* efficiente delle FGD nelle prime lingue sia una funzione di tre variabili: (a) le capacità di memoria del parlante, (b) la disponibilità di informazione lessicale e (c) la competenza sintattico-categoriale (Kluender - Kutas, 1993; Hawkins, 1999). Le capacità di memoria del parlante/ascoltatore sono una funzione della distanza lineare tra il *filler* e il *gap*. La memoria è maggiormente messa alla prova via via che aumenta il numero di parole tra *filler* e *gap* perché l'elemento spostato a inizio frase deve essere tenuto a mente mentre il resto della frase viene letto o pronunciato. L'informazione lessicale è ciò che permette al lettore/ascoltatore di identificare il corretto sottocategorizzatore del *filler*, cioè, il posto nella frase in cui il *filler* può essere scaricato dalla memoria di lavoro affinché la frase riceva un'interpretazione corretta. Questo tipo di informazione include le relazioni tematiche, il quadro argomentale e anche l'informazione sulla plausibilità semantica e pragmatica tra gli elementi che sono candidati a essere prima confrontati e poi collegati. Infine, la competenza sintattico-categoriale può essere descritta come la consapevolezza della relazione che *filler* e *gap* stabiliscono attraverso la distanza strutturale, cioè rispettando i vincoli universali della non-linearità delle relazioni frasali. Distanza strutturale e distanza lineare differiscono perché solo la prima è caratterizzata da limitazioni al movimento, all'estrazione di costituenti e dalla presenza di *gap* intermedi (vedi sotto) (Chomsky, 2013: 7).

Le FGD sono particolarmente difficili da acquisire da parte di apprendenti adulti di una seconda lingua. Le teorie acquisizionali si dividono sui motivi di questa difficoltà. Il problema centrale è stabilire se l'informazione sintattica sia pienamente disponibile oppure no ad apprendenti adulti. Le cosiddette teorie della discontinuità sostengono che le risorse necessarie per rappresentare e processare fenomeni sintattici complessi (come le FGD) non sono più disponibili dopo la chiusura del "periodo di opportunità", che in genere si fa coincidere con la fine dell'età pre-puberale. La *Shallow Structure Hypothesis* (SSH) (Clahsen, 2006; Clahsen - Felser, 2006; Clahsen *et al.*, 2013; Felser *et al.*, 2012) è una teoria della discontinuità secondo cui il *processing* della prima e della seconda lingua sono inerentemente differenti. In base alla SSH, durante il *processing on line* delle FGD gli apprendenti non hanno problemi di tipo lessicale, ma problemi legati a risorse di memoria insufficienti e alla scarsa disponibilità di informazioni categoriali e strutturali (§ 2). Gli apprendenti perciò sarebbero capaci di identificare il *filler* (l'elemento *wh-*) e di integrare il suo significato con quello di elementi adiacenti nella frase. Tuttavia, diversamente da quanto avviene nel *processing* dei parlanti nativi, questa capacità non sarebbe mediata dall'informazione sintattica. Questo tipo di *processing* meno dettagliato è chiamato 'debole' (in inglese *shallow*). Il *processing* è debole se (a) la strategia di default messa in atto dagli apprendenti consiste nel tentare sempre prima di tutto una interpretazione locale per il costituente SN mosso (*which book* della frase (1)); (b) se gli apprendenti tendono a evitare di computare algoritmi che implichino il calcolo su elementi e istruzioni astratti del tipo "se il SN mosso è un oggetto diretto

sia pronunciata, indipendentemente dal fatto che l'altra rimanga o meno mentalmente visibile dove è stata generata (perlomeno all'interfaccia intenzionale-concettuale) (Chomsky, 1995: 222; 2013: 9).

devi cercare un verbo transitivo", a maggior ragione se gli elementi che devono essere collegati non sono adiacenti. Questa conoscenza sintattica difettosa della seconda lingua è stata oggetto di studi sperimentali con lettura auto-regolata (*self-paced-reading*). Questi studi hanno mostrato che gli apprendenti trovano più accettabile dei parlanti nativi l'estrazione di costituenti-*wh*- da isole come le frasi relative (2).

(2) *Which book$_1$ did the woman [who read $_1$ _] laugh out loud?

L'insensibilità ai cosiddetti *island constraint* indicherebbe che gli apprendenti tendono a interpretare il *filler* sempre su base locale e semantica. Poiché la parola *book* nella frase (2) è semanticamente compatibile con la parola *read*, il *gap* post-verbale segnalato con $_1$ corrisponde alla posizione in cui *book* probabilmente riceverà la sua interpretazione, indipendentemente dal fatto che il dominio sintattico da cui *read* viene estratto sia invalicabile.

La conoscenza sintattica difettiva è anche ciò che impedisce agli apprendenti di rappresentarsi i *gap* intermedi. Quando una frase è troppo lunga, i *gap* intermedi permettono ai parlanti/lettori di spezzarla in parti più piccole e di scaricare il *filler* dalla memoria di lavoro in siti provvisori ma, per così dire, "autorizzati" (per esempio, un SN oggetto viene scaricato temporaneamente dopo il primo verbo transitivo a disposizione, anche se non è il verbo giusto). Questo deposito temporaneo supporta la memoria durante il movimento per fasi proprio della derivazione sintattica (almeno secondo il modello sintattico proposto nel Programma Minimalista: cfr. Chomsky, 1995). Se però la conoscenza sintattica è difettosa, allora questa *active filler strategy* (così viene anche chiamata negli studi sul *processing*) è disabilitata e l'elemento *wh*- nella frase (1) non può essere scaricato temporaneamente dopo il verbo *say*, complicando così il lavoro del *parser* e aumentando il carico per la memoria di lavoro:

(1) [Which book] $_1$ did the woman say _ [$_{\text{CP e 1}}$ that she read $_1$ _ with great pleasure]

Diversamente dalle teorie della discontinuità, le teorie della continuità di sviluppo sostengono che nella prima e nella seconda lingua il *processing* è istruito dai medesimi algoritmi, anche se gli schemi temporali nel secondo caso possono essere alterati (in genere rallentati) dalle differenze tra la lingua di partenza e quella di arrivo. I modelli teorici della continuità di sviluppo sostengono che le affinità e le differenze tra il *processing* della L1 e quello della L2 dipendono da (a) fattori ambientali (tipo e quantità di esposizione degli apprendenti alla lingua bersaglio); (b) sovrapposizione parametrica tra la L1 e la L2 e (c) livello di proficiency. Secondo questi modelli, sul lungo periodo gli apprendenti possono imparare a processare le FGD come i parlanti nativi, anche se negli stadi iniziali sono più lenti e meno accurati. Sebbene il *processing* delle FGD possa apparire diverso per qualche aspetto, l'algoritmo è essenzialmente unico nella L1 e nella L2. Steinhauer *et al*. (2009) e White *et al.* (2012) sostengono che i processi neurocognitivi che sono sottesi alla compo-

nente P600 (che negli studi sui potenziali evento-correlati è presa come indice di avvenuta grammaticalizzazione di un fenomeno) sono modulati dai livelli individuali di apprendimento e uso della seconda lingua. Pertanto, è lecito aspettarsi che anche i meccanismi che guidano la computazione sintattica delle FGD finiscano per diventare identici a quelli dei parlanti nativi a mano a mano che la competenza nella L2 aumenta. Pliatsikas - Marinis (2013) nel loro studio mostrano che solo gli apprendenti con esposizione limitata e nessuna immersione nella lingua bersaglio ricorrono al *processing* debole. Invece gli apprendenti avanzati e con un'esperienza di contatto prolungata con parlanti nativi utilizzano i *gap* intermedi nel *processing* delle FGD (per risultati simili si vedano anche Dekydspotter *et al*., 2006; Omaki - Schulz, 2011).

2. *Il fattore memoria negli studi sull'acquisizione della seconda lingua*

Secondo la SSH, gli apprendenti fanno ricorso a una strategia di *processing* meno efficace non solo a causa di rappresentazioni sintattiche difettose, ma anche per evitare sovraccarichi di memoria. Teorie che sono in disaccordo sul grado di competenza sintattica degli apprendenti concordano invece sul fatto che le capacità di memoria sono il vero punto debole nell'acquisizione e nel *processing* della seconda lingua. Le capacità di memoria sono messe alla prova nelle FGD perché l'elemento spostato deve essere tenuto "in attesa" mentre la frase continua. La memoria nei bilingui di solito è già messa a dura prova dagli sforzi aggiuntivi richiesti dalla funzione cognitiva detta del "controllo esecutivo" (*executive control*), sia attenzionale sia inibitorio.

Parlando di memoria nella seconda lingua si dovrebbe sempre fare una distinzione tra due diversi costrutti: memoria di lavoro e memoria associativa. La memoria di lavoro è un'unità specializzata che ha lo scopo di immagazzinare temporaneamente gli elementi (nel nostro caso, le parole della frase) e di renderli disponibili durante il *processing*. Alcuni componenti della memoria di lavoro risiedono nel giro frontale inferiore sinistro (BA 44, 45) e in zone circostanti. Secondo Grodzinsky (2005) e Santi - Grodzinsky (2007), questa regione ospita i meccanismi che computano trasformazioni sintattiche e movimento (come nelle FDG) e nessun'altra relazione sintattica (per esempio il legamento). Invece altri studi (Meyer *et al*., 2012; 2013) hanno mostrato che l'immagazzinamento nella memoria di lavoro verbale durante il *processing* avviene a opera delle regioni temporo-parietali sinistre (specialmente il solco frontale inferiore) mentre la *pars opercularis* dell'area di Broca (BA 45) supporta specificamente l'ordinamento gerarchico dei costituenti (per esempio l'*embedding* nelle frasi relative).

La memoria associativa (chiamata anche memoria lessicale) è ospitata nelle regioni del lobo mediano temporale sinistro (regione ippocampale, corteccia entorinale e pararinale, corteccia paraippocampale) e in regioni neocorticali parieto-temporali. La memoria associativa è spesso anche chiamata memoria dichiarativa. Il sistema della memoria dichiarativa sottende all'acquisizione, all'immagazzinamento e all'uso della conoscenza di fatti, eventi e anche di parole. La memoria associativa suppor-

ta il consolidamento di alcuni aspetti nel lessico mentale (*mental lexicon*[4]). Ciò che memoria lessicale e memoria di fatti/eventi hanno in comune è che in entrambe gli elementi di cui sono composte sono tenuti assieme da relazioni arbitrarie (Ullman, 2005a: 143). L'accoppiamento tra forma e significato nel linguaggio è un esempio rilevante di un'associazione arbitraria che è appresa, immagazzinata e recuperata dal sistema della memoria dichiarativa.

La memoria di lavoro e la memoria associativa sono dissociate neuro-anatomicamente e sono anche funzionalmente indipendenti, benché interconnesse per alcuni aspetti specifici e alcuni compiti. Di conseguenza gli apprendenti possono essere capaci di integrare il significato di due parole nella frase (utilizzando la memoria associativa) senza tuttavia essere in grado di tenere in memoria il filler abbastanza a lungo o di identificare il *gap* strutturalmente, categorialmente e tematicamente appropriato dove lo stesso *filler* può essere scaricato per interpretare la frase (Dallas *et al*., 2013). Infine, a differenza della memoria di lavoro, solo la memoria associativa è usata negli studi sull'acquisizione della L2 come indice e misura della proficiency degli apprendenti.

3. *Obiettivo e* rationale *della ricerca*

L'obiettivo del nostro studio è di verificare se l'integrazione del *filler* nelle FGD è mediata dalla conoscenza sintattica degli apprendenti e dalle loro risorse di memoria di lavoro e di memoria associativa. Il *rationale* dello studio è mutuato dal test di priming semantico proposto e utilizzato negli esperimenti sulla *Trace Reactivation Hypothesis* (TRA, Love - Swinney, 1996; Nicol - Swinney, 1989). Quest'ipotesi sostiene che i *filler* sono tenuti in memoria per tutta la frase e che sono recuperati (o attivati) due volte: la prima volta che sono incontrati (quando il parlante sente o legge l'elemento *wh-*) e poi nella posizione di *gap*. La TRA propone un modo in cui è possibile osservare l'interazione di conoscenza sintattica e semantica. Nel test di priming semantico (§ 5.3), i partecipanti devono decidere se uno stimolo target possiede o meno un certo tratto semantico (per esempio, se è un essere animato). La decisione deve essere presa immediatamente dopo che un altro stimolo visivo o uditivo è stato letto o pronunciato nella frase. In questo test ci si aspetta che i par-

[4] C'è una certa confusione nel modo in cui i termini *lexicon* e *vocabulary* sono usati e interscambiati nel modello dichiarativo-procedurale (DPM) così come è stato sistematizzato da Michel Paradis e Michael Ullman a partire dagli anni Novanta. Per esempio, l'uso che Ullman fa della parola *lexicon* sembra a volte molto simile e a volte molto differente da quello di Paradis. Nei lavori di Ullman, *lexicon* sembra corrispondere a quello che per Paradis (2009: 15-19) è *vocabulary* (accoppiamento tra forma e significato). In articoli molto recenti, Paradis sembra concordare che gli item lessicali (*lexical items*) sono comparabili con i *vocabulary items* definiti come *form-meaning pairs* che sono immagazzinati nella memoria dichiarativa (Paradis, 2013). Nel presente lavoro, per *lexicon* non intendiamo l'insieme completo e strutturalmente definito degli schemi di combinazione tra gli item che formano un *network* di radici combinabili con affissi (come nella versione di Paradis del DPM). Intendiamo invece l'insieme chiuso di accoppiamenti tra forma e significato che sono immagazzinati come forme non analizzate nel sistema della memoria dichiarativa.

tecipanti prendano una decisione più veloce se lo stimolo target viene presentato in alcuni punti strutturalmente rilevanti della frase. Uno di questi punti è appunto la posizione di *gap*, perché la traccia mantiene ancora l'impronta dei tratti semantici e categoriali dell'elemento mosso. Dunque se lo stimolo target condivide alcuni di questi tratti (per esempio, [+animato]) con l'antecedente mosso (il *filler*), questi tratti possono essere disponibili più facilmente in questa posizione e facilitare la risposta alla domanda task (per esempio, *è un essere animato?*).

4. *Studi precedenti sul* processing *delle FGD*

Il fenomeno del priming dell'antecedente nel *processing* delle FGD è stato precedentemente analizzato in parlanti adulti, bambini e negli apprendenti di una L2. Nakano *et al.* (2002) indagano l'effetto di priming dell'antecedente in 80 parlanti nativi adulti di giapponese con un test di Cross-Modal Lexical Priming. I risultati indicano che i partecipanti con alto *span* di memoria hanno tempi di reazione più brevi per le parole-target identiche nella posizione di *gap* rispetto alla posizione di controllo. Questo risultato indica la presenza di un effetto priming nella posizione di traccia e suggerisce che la riattivazione della traccia dipenda dalla capacità di memoria dei partecipanti. Roberts *et al.* (2007) indagano la riattivazione del costituente mosso nella posizione di *gap* in bambini con inglese L1 (46 soggetti, con un'età compresa tra i 5 e i 7 anni). Lo studio analizza il ruolo della memoria nel *processing* delle FGD utilizzando la tecnica del Cross-Modal Picture-Priming (CMPP). Il gruppo di controllo è costituito da 54 parlanti adulti L1 inglese. I risultati mostrano la presenza di un effetto priming dell'oggetto indiretto nella posizione di *gap* esclusivamente nei partecipanti con alto *span* di memoria, suggerendo l'effettiva presenza di un effetto della memoria di lavoro nel *processing* delle strutture *filler-gap*.

Infine, Felser - Roberts (2007) valutano il *processing* delle frasi FGD con oggetto indiretto e il ruolo della memoria in 24 apprendenti avanzati di inglese, attraverso la tecnica del CMPP. Gli apprendenti di questo studio non mostrano un effetto priming dell'antecedente nella posizione di *gap* dell'oggetto indiretto. Questo risultato è indipendente dalla memoria di lavoro dei partecipanti. Questo studio porta dati a sostegno dell'ipotesi che gli apprendenti mantengano (e non riattivino) lungo la frase alcune caratteristiche semantiche del costituente mosso, indipendentemente dalle proprietà della struttura.

5. *L'esperimento*

5.1 Partecipanti

27 parlanti adulti di cinese con italiano come L2 hanno partecipato a questo esperimento (età media: 19,1). Al momento dell'esperimento i partecipanti stavano seguendo un corso di lingua italiana presso l'Università degli Studi di Pavia. I partecipanti sono stati selezionati all'interno di un gruppo più ampio di studenti attraverso

un test di piazzamento[5]: solo gli studenti con il punteggio più alto sono stati scelti per l'esperimento. Nessuno dei partecipanti è stato informato dello scopo dell'esperimento prima del suo completamento e la partecipazione è stata volontaria, senza compenso.

5.2 Test di memoria di lavoro e di memoria associativa

Tutti i partecipanti hanno svolto un test di *word-span* in italiano per valutare la memoria di lavoro. Il test è consistito in un adattamento di quello proposto da Juffs (2006).

Il materiale consisteva in liste di parole. Ogni lista conteneva varie sequenze di parole scelte tra quelle precedentemente esercitate in classe. Le parole di ogni sequenza erano lette dallo sperimentatore alla velocità di una parola al secondo. I partecipanti dovevano ascoltare le parole della sequenza e ripeterle nell'ordine di ascolto. Il numero di parole di ogni sequenza aumentava progressivamente (2, 3, 4, 5, 6) passando da una lista a quella successiva. Lo sperimentatore passava da una lista con sequenze di meno parole a una lista con sequenze di più parole solo se almeno 2 sequenze di parole su 3 venivano ripetute correttamente dal partecipante. Il punteggio di *word-span* corrispondeva al numero di parole (da 0 a 6) ripetute correttamente. Gli apprendenti hanno totalizzato un punteggio medio di 3.59 (range: 3-4.5; SD: 0.5). Sulla base del valore della mediana dei risultati, il gruppo di apprendenti è stato diviso in due sottogruppi: uno con basso *span* di memoria di lavoro (*word-span* < 3.5, $n = 9$) e uno con alto *span* (*word-span* ≥ 3.5, $n = 18$).

Per far esercitare il lessico usato nell'esperimento, e quindi facilitare l'associazione nome-immagine, e allo scopo di ottenere una misura della memoria associativa, agli studenti cinesi è stato proposto anche un test lessicale. Il test è consistito nell'ascolto e nella successiva memorizzazione di un nome associato a un'immagine riprodotta su una scheda cartacea. Dopo aver ripassato la coppia nome-immagine, ai partecipanti è stato chiesto di ascoltare nuovamente i nomi (letti in un altro ordine) e di ordinare le immagini su una scheda, nello stesso ordine ascoltato. Ogni accoppiamento corretto corrispondeva a un punto. La somma di tutti gli accoppiamenti corretti (fino a 75) ha rappresentato il punteggio del test lessicale. Questo punteggio è stato usato come fattore di covarianza nell'analisi statistica. Gli apprendenti hanno totalizzato un punteggio medio di 70.55 (range: 55.5-75; SD: 5.75).

5.3 Materiali

Il CMPP test comprendeva 20 frasi relative con oggetto diretto in italiano, presentate attraverso le cuffie. Riportiamo in (3) un esempio di frase.

[5] Si tratta di un test ufficiale di lingua italiana CILS (livello A2 del Quadro Comune Europeo) dell'Università per Stranieri di Siena. Il test consiste in 2 esercizi di comprensione audio, 2 esercizi di comprensione del testo, di un cloze-test sul tempo passato e di un test di completamento di frasi.

(3) Questa è la balena che l'infermiera con i capelli biondi probabilmente ha visto nell'acquario ieri pomeriggio.

Il test comprendeva inoltre 20 frasi *filler*. Sono stati utilizzati 2 gruppi di figure: immagini semanticamente correlate con il referente dell'antecedente, ovvero immagini che rappresentano animali, e immagini non correlate con il referente dell'antecedente, ovvero immagini di oggetti o piante.
Per facilitare la comprensione, le parole target sono state scelte dal libro di testo usato durante il corso di italiano. Sono stati utilizzati solo 4 verbi: *vedere*, *trovare*, *cercare* e *comprare*[6]. Questi verbi sono stati selezionati perché possono reggere un complemento oggetto con un animale come referente. Durante il test, le immagini sono state presentate in 2 punti differenti della frase: nella posizione di gap e 500 ms dopo (*post-gap*). La posizione *post-gap* (anziché una posizione *pre-gap*, scelta invece da Felser - Roberts, 2007 e da Roberts *et al.*, 2007) è stata scelta per valutare una possibile riattivazione ritardata dell'antecedente (Burkhardt *et al.*, 2008). La scelta di misurare i tempi di reazione anche mezzo secondo dopo la posizione di *gap* è doppiamente funzionale: (a) ci consente di verificare se una posizione sintatticamente rilevante ha veramente un effetto facilitante; (b) ci consente di testare l'ipotesi (propria delle teorie della continuità) secondo la quale il *processing* nella L2 è qualitativamente identico a quello nella L1, benché più lento.
Tutte le 45 frasi sono lette da un parlante nativo di italiano a una velocità normale e rielaborate attraverso il software PRAAT[7]. Ogni partecipante ha ascoltato ciascuna frase una sola volta (ovvero ha ascoltato 5 frasi per ogni condizione sperimentale). Prima del test, i partecipanti sono stati sottoposti a una classificazione di immagini: animali, piante e oggetti menzionati nell'esperimento sono stati stampati su delle figurine e agli apprendenti è stato richiesto di decidere se l'immagine rappresentasse o meno un organismo vivente. Il fatto che le coppie di parole-immagini fossero state precedentemente esercitate e che fossero le stesse utilizzate sia come *prime* (il *filler*) sia come target ha garantito sul fatto che i risultati del test lessicale cui gli apprendenti sono stati sottoposti prima del test fossero rappresentativi non tanto di una generica capacità di accoppiare una parola a un'immagine, quanto piuttosto della capacità degli apprendenti di collegare semanticamente i *filler* ai lor potenziali sottocategorizzatori (i verbi presenti nelle frasi).

5.4 Procedura

Durante l'esperimento, i partecipanti erano seduti di fronte a un computer e indossavano delle cuffie. È stato chiesto loro di ascoltare attentamente e capire le frasi che sentivano. Il compito principale era di rispondere 'sì/no' alla domanda 'È un organismo vivente?'. La domanda riguardava l'immagine che compariva sullo

[6] I verbi sono stati controllati per la frequenza sul BADIP (Banca Dati dello Italiano Parlato, http://badip.uni-graz.at/index.php).
[7] http://www.fon.hum.uva.nl/praat.

schermo contemporaneamente all'ascolto delle frasi. I partecipanti rispondevano alla domanda mediante la pressione di un tasto del mouse. Sono stati registrati i tempi di reazione (RT) rispetto a questo compito. Per assicurarsi che i partecipanti comprendessero le frasi, sono state inserite, in ordine casuale all'interno del test, 7 domande di comprensione circa le frasi ascoltate.

6. *Disegno sperimentale e risultati*

Il nostro studio ha utilizzato un disegno fattoriale misto 2x2, con i risultati di *span* di memoria di lavoro e memoria associativa come variabili indipendenti tra i soggetti e con abbinamento (immagine semanticamente correlata e semanticamente non correlata con l'antecedente) e posizione (*gap* e *post-gap*) come variabili indipendenti entro i soggetti. L'accuratezza delle risposte e i RT dei partecipanti sono stati utilizzati come variabili dipendenti.

6.1 Domande di comprensione e accuratezza nel compito di classificazione semantica

La percentuale di risposte corrette alle 7 domande di comprensione sparse tra le frasi-stimolo è stata del 73%. Poiché l'oggetto di uno studio comportamentale e psicolinguistico sulla comprensione è quello di verificare come gli apprendenti processano esclusivamente le frasi che mostrano di capire, si è resa necessaria un'ulteriore verifica per escludere un'eventuale correlazione tra frasi non comprese e RT. Bisogna infatti escludere l'eventualità che i partecipanti con i RT più alti fossero gli stessi che mostravano di non avere capito le frasi. I RT sono entrati dunque come variabile dipendente in una regressione assieme alla percentuale di accuratezza nelle domande di comprensione. Non è stata trovata alcuna correlazione tra RT e risposte di comprensione. Per quanto riguarda l'accuratezza nel compito di classificazione semantica ('è un organismo vivente?'), i partecipanti hanno classificato correttamente il 97% delle immagini. Concludiamo con un certo margine di sicurezza che gli apprendenti non hanno incontrato particolari difficoltà relativamente al tipo di compito comportamentale richiesto dal test.

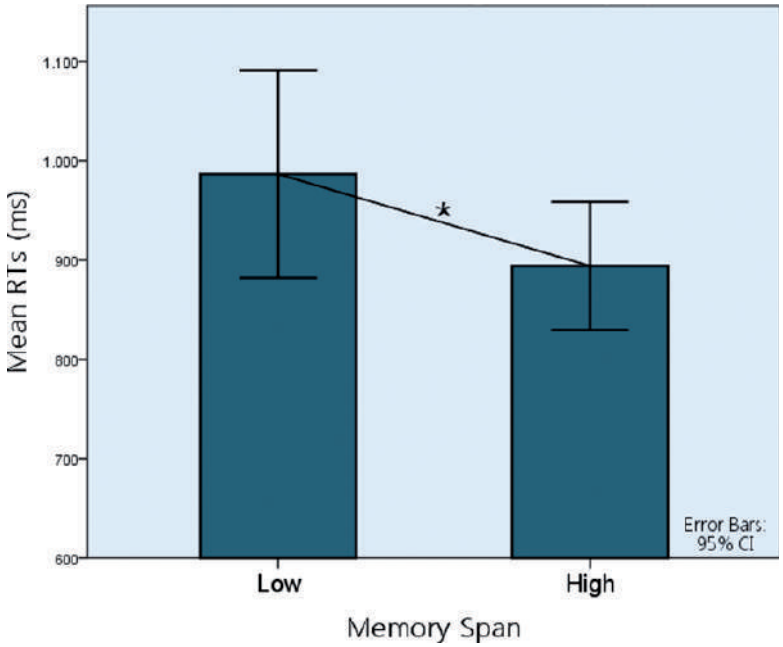
6.2 Tempi di reazione

Nell'analisi statistica sono state incluse solo le risposte corrette. Le risposte con RT oltre i 2000 ms sono state escluse dall'analisi. Come analisi preliminare è stata eseguita una ANOVA univariata con RT come variabile dipendente e punteggio di memoria di lavoro (alto *vs* basso) come fattore tra i partecipanti e con memoria associativa e proficiency (il risultato del test di piazzamento) come covariate. I risultati mostrano un effetto principale di memoria di lavoro ($F(1,24) = 4.76$, $p = .039$) e memoria associativa ($F(1,24) = 5.59$, $p = .026$), ma non di proficiency.

Sebbene la memoria associativa risulti essere un effetto principale, la correlazione Pearson eseguita tra memoria associativa e RT mostra un'associazione positiva ($r = .352$). Questo potrebbe indicare che gli apprendenti con punteggio di memoria asso-

ciativa più alto tendono (ma in maniera solo debolmente significativa, p = .07) a essere più lenti degli apprendenti con punteggio più basso. Nel complesso questi risultati suggeriscono che solo gli apprendenti con alto *span* di memoria di lavoro – ma non quelli con alto punteggio di memoria associativa – sono più veloci rispetto a quelli con *span* più basso. Ciò vale indipendentemente dal livello di proficiency degli apprendenti. Il graf. 1 rappresenta i RT rispettivamente ai due livelli di memoria di lavoro.

Grafico 1 - *RT di apprendenti con alto e basso span di memoria di lavoro*
Reacting Times of Low and High Memory Span NNs



Inoltre, la regressione lineare tra proficiency e memoria associativa e tra proficiency e memoria di lavoro mostra che la proficiency è decisamente un buon predittore di memoria associativa (Beta =. 153, p = .057) ma non di memoria di lavoro.

Per determinare se i RT relativi alle immagini semanticamente correlate all'antecedente fossero più brevi di quelli relativi alle immagini semanticamente non correlate, nella posizione di *gap* (la qual cosa rappresenterebbe un'evidenza a favore di una riattivazione strutturale dell'antecedente), sono state eseguite due ANOVA a misure ripetute utilizzando come fattori entro i soggetti l'abbinamento (immagini semanticamente correlate *vs* semanticamente non correlate con l'antecedente) e la posizione (*gap vs post-gap*), separatamente per apprendenti con alto e basso *span* di memoria di lavoro.

Negli apprendenti con alto *span* di memoria di lavoro i risultati mostrano un effetto principale dell'abbinamento ($F(1,17) = 7.82$, $p = .012$) ma non della posizione. Questo significa che, quando l'immagine è semanticamente correlata con l'antecedente, i RT sono significativamente più brevi rispetto a quando l'immagine non lo è. Ciò accade sia in posizione *gap* ($t(17) = -2.09$, $p = .05$) sia in posizione *post-gap* ($t(17) =$

-2.11, p = .05), come si può osservare nei graff. 2 e 3. Lo stesso effetto semantico non è stato trovato negli apprendenti con basso *span* di memoria di lavoro.

Grafico 2 - *RT relativi all'abbinamento in posizione* gap
Reaction Times of MatchingNo and MatchingYes in PositionGap in High Memory Span NNs

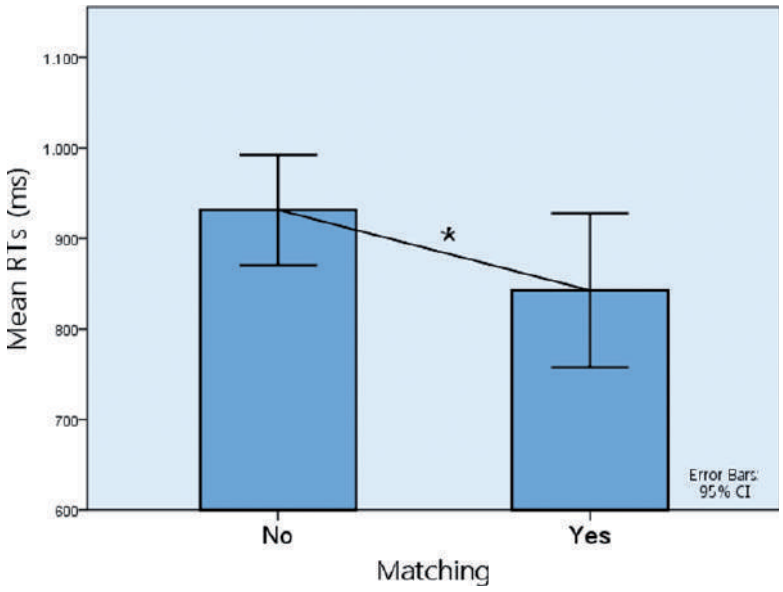
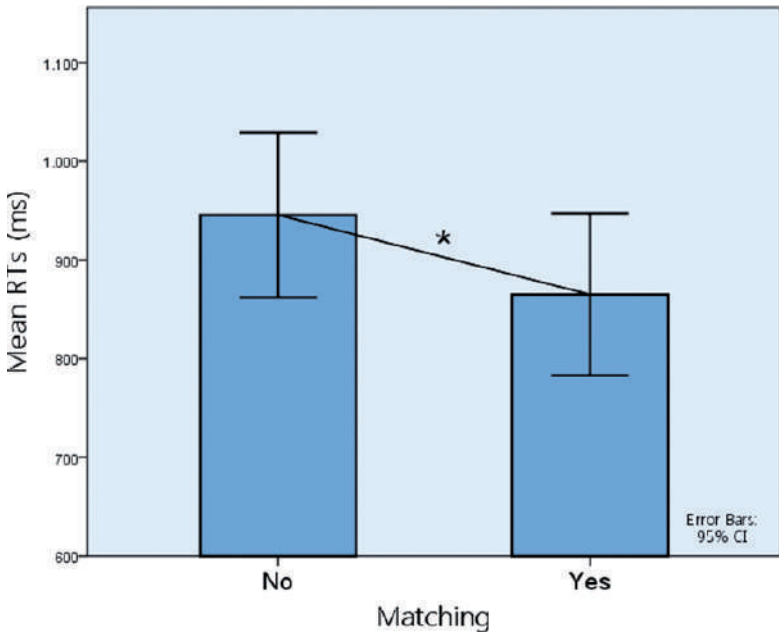


Grafico 3 - *RT relativi all'abbinamento in posizione* post-gap
Reaction Times of MatchingYes and MatchingNo in PositionPostGap in High Memory Span NNs



7. *Discussione e conclusioni*

I nostri risultati mostrano che (a) gli apprendenti non sembrano sensibili all'effetto della riattivazione strutturale e (b) solo gli apprendenti con alto *span* di memoria di lavoro sono sensibili ai tratti semantici del *filler* per tutta la durata della frase. L'effetto priming del *filler* non sembra limitato dunque alla posizione di *gap* e questo confermerebbe la presenza di un mantenimento dell'attivazione come identificato da Felser - Roberts (2007).

Il risultato principale del nostro studio è che la memoria di lavoro e la memoria associativa non sono ugualmente necessarie nel *processing* delle FGD nella L2. In § 2 avevamo ipotizzato che gli apprendenti potrebbero essere capaci di integrare il significato di due parole della frase senza tuttavia essere capaci di tenere il *filler* nella memoria di lavoro per il tempo necessario mentre leggono la frase. Di fatto nel nostro studio abbiamo trovato che le capacità di memoria di lavoro sono essenziali per supportare l'attivazione continua dei tratti semantici del costituente mosso. Invece le operazioni di controllo di compatibilità che sottendono l'integrazione di *filler* e *gap* sembrano essere (a) non problematiche o di importanza secondaria nel *processing* delle FGD, oppure (b) non modulate dalle capacità di memoria associativa. Più precisamente, il punto (b) potrebbe anche significare che – se il *processing* delle FGD a bassi livelli di proficiency è basato sulla verifica della compatibilità semantica tra *filler* e *gap* – questo processo non usa solo la memoria associativa.

Nei nostri dati abbiamo visto che i tratti semantici del SN mosso sarebbero attivati immediatamente e senza difficoltà dagli apprendenti. Invece, la maggior parte delle risorse degli apprendenti sarebbe dirottata a mantenere questi tratti vivi nella memoria lungo tutta la frase. Capacità di memoria di lavoro, e non di memoria associativa, è dunque ciò che fa la differenza tra *processing* efficace delle FGD nella seconda lingua. Inoltre, se è vero che la memoria di lavoro – diversamente dalla memoria associativa – non correla con la proficiency nella L2, allora si rafforza l'ipotesi che il *processing* efficiente di fenomeni complessi nelle seconde lingue richieda tanto la presenza di rappresentazioni linguistiche adeguate quanto capacità generali (memoria, attenzione, capacità di fare inferenze).

I nostri risultati non possono invece suggerire la conclusione che nel *processing* delle FGD non c'è nessuna conoscenza sintattica in opera. Prima di tutto non abbiamo paragonato apprendenti con parlanti nativi. Non abbiamo dunque potuto concludere che il *processing* dei primi è debole mentre quello dei secondi è robusto. Ci siamo invece concentrati sul *processing* delle FGD da parte dei parlanti non nativi e abbiamo trovato che la memoria di lavoro potrebbe avere un ruolo più importante della memoria associativa. Questo non esclude che il *processing* delle FGD sia mediato anche dalla conoscenza sintattica. Ci sono infatti alcune limitazioni sperimentali che potrebbero avere impedito alla conoscenza sintattica degli apprendenti di emergere nei nostri dati. Prima di tutto i nostri partecipanti sono parlanti monolingui con cinese L1. Non abbiamo incluso altri soggetti, magari con lingue più vicine tipologicamente all'italiano. Secondo, può essere il caso che la memoria associativa non sia stata testata appropriatamente. Per esempio, il tempo intercorso

tra la memorizzazione delle coppie immagine-parola da parte degli apprendenti e l'esperimento può non essere stato sufficiente per il consolidamento della memoria associativa. Terzo, la metodologia adottata (il CMPP test) potrebbe essere di grana troppo grossa e quindi insensibile ai deboli segnali di competenza sintattica propri di una grammatica mentale ancora in sviluppo. Infine, i 500 ms. della posizione *post-gap* potrebbero essere una misura inadatta per valutare i deboli segnali di una competenza sintattica in maturazione.

Bibliografia

Burkhardt P. - Avrutin S. - Piñango M. - Ruigendijk E. (2008), Slower-than-normal syntactic *processing* in agrammatic Broca's aphasia: Evidence from Dutch, in *Journal of Neurolinguistics* 21: 120-137.

Chomsky N. (1995), *The Minimalist Program*, MIT Press, Cambridge.

Chomsky N. (2013), Problems of projection, in *Lingua* 130: 33-49.

Clahsen H. (2006), Dual mechanism Morphology, in Brown K. (ed.), *Encyclopedia of Language and Linguistics*, Elsevier, Oxford: 1-5.

Clahsen H. - Felser C. (2006), Continuity and shallow structures in language processing: a reply to our commentators, in *Applied Psycholinguistics* 27: 107-126.

Clahsen H. - Balkhair L. - Schutter J.-S. - Cunnings I. (2013), The time course of morphological processing in a second language, in *Second Language Research* 29: 7-31.

Daneman M. - Carpenter P. (1980), Individual differences in working memory and reading, in *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior* 19 (4): 450-466.

Dallas A. - DeDe G. - Nicol J. (2013), An event-related potential (ERP) investigation of filler-gap processing in native and second language speakers, in *Language Learning* 63 (4): 766-799.

Dekydspotter L. - Schwartz B. - Sprouse R. (2006), The comparative fallacy in L2 processing research, in O'Brien M.G., Shea C. - Archibald J. (eds.), *Proceedings of the 8th Generative Approaches to Second Language Acquisition Conference (GASLA 2006)*, MA: Elsevier, Somerville: 33-40.

Felser C. - Roberts L. (2007), Processing wh-dependencies in a second language: a cross-modal priming study, in *Second Language Research* 23 (1): 9-36.

Felser C. - Cunnings I. - Batterham C. - Clahsen H. (2012), The timing of island effects in nonnative sentence processing, in *Studies in Second Language Acquisition* 34: 67-98.

Grodzinsky Y. (2005), Syntactic Dependencies in memorized sequences in the brain, in *Canadian Journal of Linguistics* 50: 241-266.

Harrington M. - Sawyer M. (1992), L2 working memory capacity and L2 reading skills, in *Studies in Second Language Acquisition* 14(1): 25-38.

Hawkins J. (1999), Processing complexity and filler-gap dependencies across grammars, in *Language* 75 (2): 244-285.

Juffs A. (2006), Working memory, second language acquisition and low-educated second language and literacy learners, in *LOT Occasional Papers: Netherlands Graduate School of Linguistics*: 89-104.

Kluender R. - Kutas M. (1993), Bridging the gap: Evidence from ERPs on the processing of unbounded dependencies, in *Journal of Cognitive Neuroscience* 5(2): 196-214.

Love T. - Swinney D. (1996), Coreference processing and levels of analysis in object-relative constructions; demonstration of antecedent reactivation with the cross-modal priming paradigm, in *Journal of Psycholinguistic Research* 25 (1): 5-24.

Makuuchi M. - Bahlmann J. - Anwander A. - Friederici A. (2009), Segregating the core computational faculty of human language from working memory, in *PNAS* 106/20: 8362-8367.

Meyer L. - Obleser J. - Anwander A. - Friederici A. (2012), Linking ordering in Broca's area to storage in left temporo-parietal regions: The case of sentence processing, in *NeuroImage* 62 (3): 1987-1998.

Meyer L. - Obleser J. - Friederici A. (2013), Left parietal alpha enhancement during working memory-intensive sentence processing, in *Cortex* 49(3): 711-721.

Nakano Y. - Felser C. - Clahsen H. (2002), Antecedent priming at trace positions in Japanese long-distance scrambling, in *Journal of Psycholinguist Research* 31 (5): 531-71.

Nicol J. - Swinney D. (1989), The role of structure in coreference assignment during sentence comprehension, in *Journal of Psycholinguistic research* 18 (1): 5-19.

Omaki A. - Schulz B. (2011), Filler-gap dependencies and island constraints in Second Language sentence processing, in *Studies in Second Language Acquisition* 33 (4): 563-588.

Paradis M. (2009), *Declarative and Procedural Determinants of Second Languages*, John Benjamins, Amsterdam-Philadelphia.

Paradis M. (2013), Late-L2 increased reliance on L1 neurocognitive substrates: A comment on Babcock, Stowe, Maloof, Brovetto & Ullman (2012), in *Bilingualism: Language and Cognition*, 16/3: 704-707.

Pliatsikas C. - Marinis T. (2013), Processing empty categories in a second language: When naturalistic exposure fills the (intermediate) gap, in *Bilingualism: Language and Cognition* 16 (1): 167-182.

Roberts L. - Marinis T. - Felser C. - Clahsen H. (2007), Antecedent priming at trace positions in children's sentence processing, in *Journal of Psycholinguistic Research* 36: 175-188.

Santi A. - Grodzinsky Y. (2012), Broca's area and sentence comprehension: A relationship parasitic on dependency, displacement or predictability?, in *Neuropsychologia* 50: 821-832.

Steinhauer K. - White E. - Drury J. (2009), Temporal dynamics of late second language acquisition: Evidence from event-related brain potentials, in *Second Language Research* 25 (1): 13-41.

Tanner D. (2013), Individual differences and stream of processing, in *Linguistic Approaches to Bilingualism* 3(3): 350-356.

Tanner D. - Inoue K. - Osterhout L. (2013), Brain-based individual differences in online L2 grammatical comprehension, in *Bilingualism: Language and Cognition* 17(2): 277-293.

Ullman M. (2005), A cognitive neuroscience perspective on second language acquisition: The declarative/procedural model, in Sanz C. (ed.), *Mind and Context in Second Language Acquisition*, Georgetown University Press, Washington (DC): 141-178.

White E. - Genesee F. - Steinhauer K. (2012), Brain responses before and after intensive second language learning: Proficiency based changes and first language background effects in adult learners, in *PLoS ONE* 7(12): e52318.

JACOPO TORREGROSSA[1]

Asimmetrie tra percezione e produzione nell'acquisizione L2 della fonologia: uno studio pilota sulle interrogative polari inglesi[2]

This paper investigates the relationship between production and perception of suprasegmental features in L2, focusing on the acquisition of English polar question intonation by Italian learners. 30 ESL learners performed two tasks. One was used for the elicitation of English polar questions. The other was a discrimination task assessing the perception of the contrast between declarative *vs* interrogative intonation. The results show that accuracy in production does not necessarily correlate with accuracy in perception.

1. *Introduzione*

Nell'ambito delle ricerche sul parlato in L2, si è spesso fatto riferimento alla difficoltà da parte dell'apprendente di eliminare il cosiddetto "accento straniero", dovuta principalmente all'*imprinting* dei tratti fonetici e prosodici propri della L1 (cfr., per esempio, Marotta - Boula de Mareüil, 2010). A partire da questa osservazione, si è indagato se la mancanza di accuratezza nella produzione corrispondesse a un deficit nella percezione dei suoni della L2. Per esempio, Flege (1993) analizza il livello di competenza percettiva e produttiva di un gruppo di apprendenti (cinese L1/inglese L2) rispetto al contrasto tra occlusive sorde e sonore in posizione finale di parola in inglese. L'autore mostra che l'accuratezza nella produzione dei due fonemi dipende dall'adeguatezza della loro rappresentazione mentale. I risultati dello studio di Flege sono compatibili con il modello percettivo elaborato da Best (1995), secondo cui percezione e produzione costituiscono due aspetti di uno stesso dominio cognitivo, in cui i fonemi sono rappresentati in termini di gesti articolatori.

Tuttavia, alcuni studi empirici condotti in L2 negli ultimi anni mettono in dubbio l'idea del parallelismo tra le due attività. Sulla base di una complessa batteria di task somministrata a un gruppo di apprendenti (giapponese L1/inglese L2), Hattori - Iverson (2010) mostrano che la correlazione tra il grado di accuratezza nella percezione e produzione dei fonemi /l/ e /r/ della lingua inglese è debole. Risultati analoghi emergono dagli studi di Peperkamp - Bouchon (2011) e di Kartushina - Frauenfelder (2013). Il primo verifica la sensibilità al contrasto tra le vocali inglesi /i/-/ɪ/ da parte di

[1] Università di Verona.

[2] Lo studio è stato svolto nell'ambito del progetto PRIN 2009 *Acquisizione e insegnamento della grammatica dell'italiano come lingua seconda: vincoli morfosintattici e scelte pragmatico-discorsive* cofinanziato dal MIUR e dall'Università di Verona (il responsabile scientifico dell'Unità locale è Camilla Bettoni).

parlanti nativi di lingua francese, mentre il secondo osserva l'opposizione tra le vocali francesi /ø/-/oe/ nella produzione e percezione di parlanti di madrelingua spagnola. Sulla base di questi studi, si può concludere che i processi di produzione e percezione appartengono a due domini cognitivi diversi, fondati su rappresentazioni irriducibili l'una all'altra (rispettivamente, articolatorie *vs* acustiche).

Il presente lavoro intende contribuire al dibattito sulla relazione tra percezione e produzione in L2, analizzando lo sviluppo della fonologia soprasegmentale. Si tratta di un dominio empirico nuovo rispetto ai lavori menzionati in precedenza, incentrati sull'acquisizione di contrasti segmentali non presenti nella L1. Nello specifico, si analizzerà la correlazione tra la produzione e la percezione del contorno prosodico delle interrogative polari inglesi da parte di parlanti nativi italiani.

Prima di presentare lo studio, la natura dei dati empirici che verranno presi in esame impone una premessa. Nella maggior parte delle lingue del mondo, la modalità interrogativa viene espressa per mezzo di un contorno prosodico ascendente, mentre le dichiarative sono caratterizzate da un'intonazione discendente. Secondo alcuni autori, l'associazione tra la forma del contorno prosodico (ascendente *vs* discendente) e la funzione (modalità interrogativa *vs* dichiarativa) è un universale linguistico (cfr., per esempio, Bolinger, 1978 e Gussenhoven - Chen, 2012, e la nozione di *Frequency Code* in Ohala, 1983, per una spiegazione basata sulla biologia). Altri autori, invece, sostengono l'esistenza di un lessico intonativo specifico per ciascuna lingua (cfr. Lieberman, 1975). È evidente che dalle due teorie (universalista *vs* lessicalista, cfr. Gussenhoven - Chen, 2012 per una ricostruzione del dibattito) derivano ipotesi contrastanti sull'acquisizione L2 della prosodia delle interrogative e delle dichiarative. La teoria universalista prevede, di fatto, che non ci sia acquisizione: l'apprendente associa "automaticamente" il profilo ascendente alla modalità interrogativa e quello discendente alla dichiarativa, sia nella percezione che nella produzione. Al contrario, in base alla teoria lessicalista, la corretta associazione tra forma prosodica e funzione comunicativa è parte del processo di acquisizione.

Nel § 2 mostrerò alcuni dati riguardanti la prosodia delle interrogative polari e delle dichiarative in inglese, accennando al comportamento delle corrispondenti strutture italiane. Nei §§ 3 e 4 introdurrò i metodi dello studio e mostrerò i risultati. Infine, nel § 5, discuterò i dati riferendomi alle questioni sollevate fino a questo punto.

2. *L'intonazione delle frasi interrogative polari e dichiarative in inglese*

Le Figg. 1 e 2 mostrano il contorno prosodico ascendente che è tipicamente associato alle interrogative polari inglesi. In entrambi i casi, l'accento in posizione nucleare è di tipo H* ('H' si riferisce al tono e sta per high, 'alto') ed è seguito da un tono alto di confine (H%). Inoltre, gli esempi mostrano che il valore della variazione di frequenza nella curva prosodica (misurata come la differenza tra la frequenza massima e quella minima) è inversamente proporzionale alla lunghezza dell'enunciato (cfr. Cooper - Sorensen, 1981): nell'interrogativa nella fig. 1, costituita da 6 sillabe, è pari a 218 Hz, mentre in quella nella fig. 2, di 8 sillabe, corrisponde a 184 Hz. In

entrambe (come nelle figure successive), partendo dall'alto, i tre livelli indicano: (1) le singole parole; (2) i bersagli tonali (H o L, alto o basso); e (3) il tipo di accento. Le interrogative polari in italiano sono realizzate per mezzo della stessa configurazione prosodica H*H-H% (cfr. Avesani, 1990).

Figura 1 - *Contorno prosodico dell'interrogativa polare* Are you a good dancer?

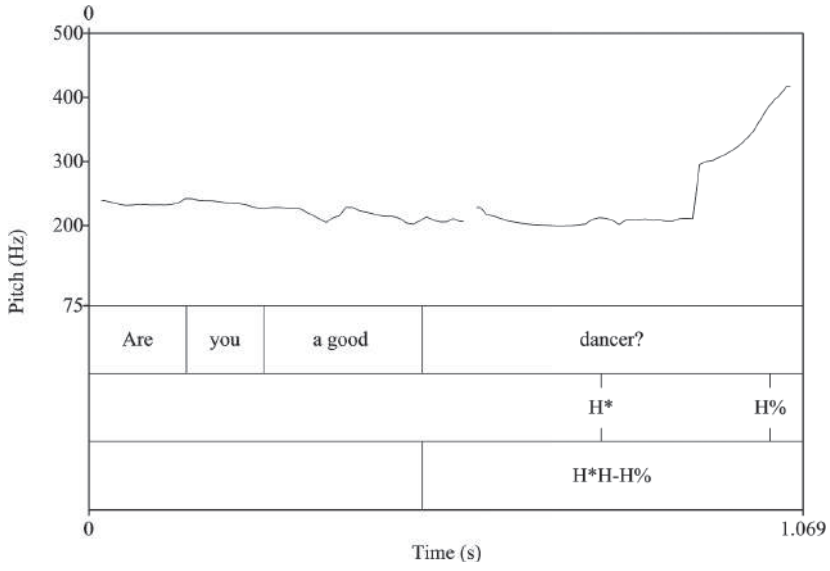
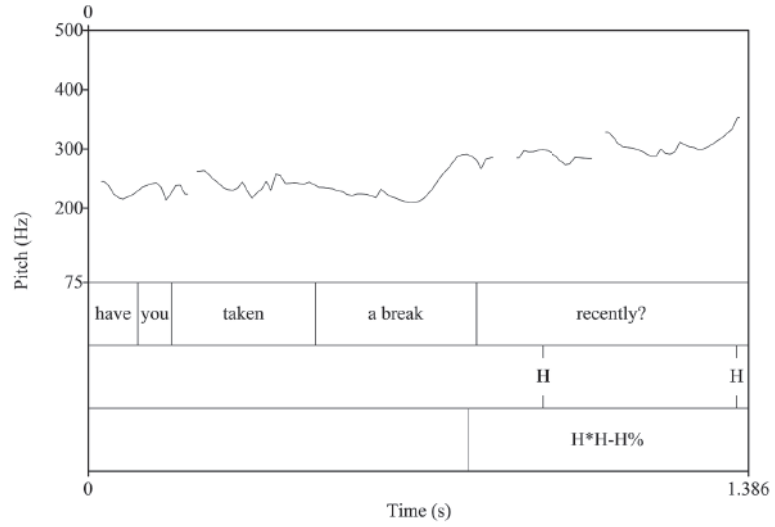


Figura 2 - *Contorno prosodico dell'interrogativa polare* Have you taken a break recently?



Le figg. 3 e 4 esemplificano il contorno intonativo associato alle dichiarative in inglese. Entrambi gli enunciati hanno un contorno prosodico discendente, realizzato per mezzo

di un accento nucleare alto (H*) seguito da un tono di confine basso (L%). In questo caso, la lunghezza degli enunciati influenza il valore della frequenza dell'accento nucleare, pari a 183,5 Hz nell'enunciato di 5 sillabe in fig. 3 e a 168,30 nell'enunciato di 12 sillabe in fig. 4. Per quanto riguarda l'intonazione delle dichiarative, l'italiano si distingue dall'inglese nella scelta di un accento nucleare basso (H+L*). Al contrario, il tono di confine è basso (L%) in entrambe le lingue (Avesani, 1990).

Figura 3 - *Contorno prosodico della frase dichiarativa* He's a director

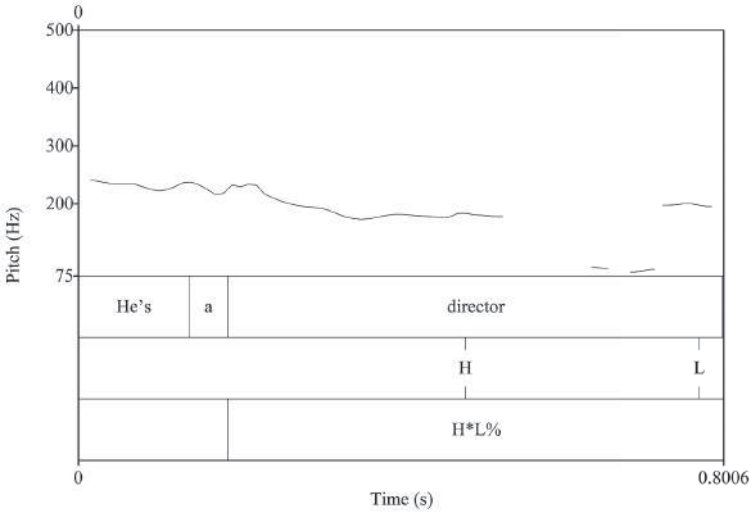
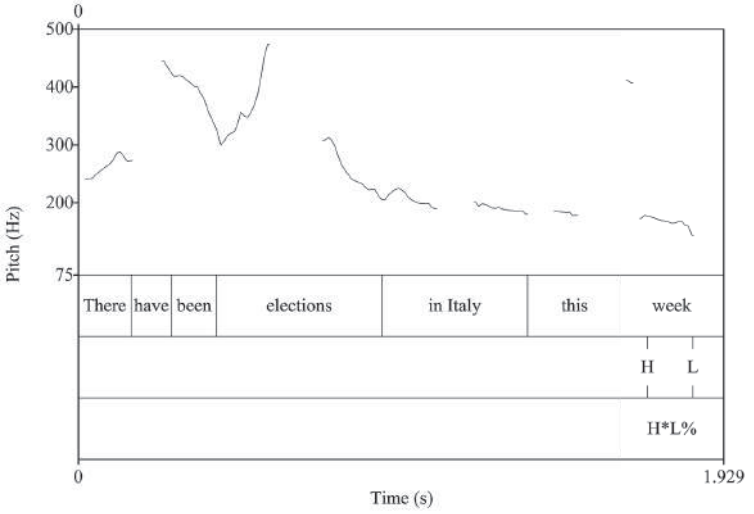


Figura 4 - *Contorno prosodico della frase dichiarativa* There have been elections in Italy this week



In conclusione, l'italiano e l'inglese esemplificano la tendenza (universale, secondo alcuni) a esprimere la modalità interrogativa attraverso un contorno prosodico ascendente e quella dichiarativa attraverso il contorno discendente. Tuttavia, la realizzazione fonologica dei due profili intonativi è soggetta a variazione linguistica, come viene suggerito dalla scelta di due accenti nucleari differenti nelle dichiarative. Queste osservazioni saranno rilevanti per la discussione dei risultati dello studio (§ 5).

3. *Metodologia*

3.1 Partecipanti

Lo studio è stato condotto su 30 soggetti di madrelingua italiana (11 di sesso maschile e 19 di sesso femminile) di età compresa tra i 13 e i 60 anni. Tutti gli apprendenti frequentavano corsi di lingua inglese tenuti da docenti madrelingua, presso l'Università di Verona o in scuole private della città, e avevano differenti livelli di interlingua (cfr. § 4). Prima di partecipare all'attività, hanno dichiarato di non essere bilingui e di non avere problemi uditivi. Ha inoltre partecipato allo studio un'insegnante di madrelingua inglese, che ha svolto gli stessi task e fornito così gli stimoli (§ 3.2).

3.2 Stimoli

Il materiale consta di frasi dichiarative e interrogative polari prodotte da una parlante nativa dell'inglese di Liverpool, che lavora come lettrice presso l'Università di Verona. Gli enunciati sono stati elicitati per mezzo di un task (cfr. Bettoni - Torregrossa, 2013), finalizzato principalmente alla produzione spontanea di frasi interrogative. Al soggetto veniva chiesto di fingere di essere un giornalista e di intervistare l'attrice Julia Roberts. Le frasi interrogative polari dovevano essere formulate sulla base di immagini e parole isolate che apparivano in sequenza su diapositive di una presentazione Power Point. Per esempio, la diapositiva contenente l'immagine di una ballerina e la parola *good* ha indotto la parlante a produrre la frase interrogativa polare *Are you a good dancer?*. Le diapositive finalizzate all'elicitazione delle frasi interrogative erano intervallate da diapositive contenenti frasi dichiarative, che apparivano in fumetti associati all'immagine del giornalista interpretato dal soggetto. Queste ultime dovevano essere lette. Prima di iniziare l'attività, si chiedeva di parlare in modo naturale e spontaneo.

Dal corpus di enunciati prodotti dalla parlante nativa sono state estratte 12 frasi (6 dichiarative e 6 interrogative polari). Gli enunciati sono stati divisi in due gruppi, ciascuno composto di 3 frasi dichiarative e 3 interrogative polari. In alcuni casi, le frasi del Gruppo 1 formano coppie minime con le frasi del Gruppo 2 (dichiarative *vs* interrogative, cfr. a-d nella tab. 1). Questa eventualità non si è potuta verificare in tutti i casi (cfr. e-f), poiché la natura dell'attività permetteva di controllare la produzione del soggetto solo parzialmente.

Infine, gli enunciati sono stati filtrati a una frequenza di 1.5 KHz. In questo modo, i singoli segmenti fonologici sono stati resi irriconoscibili e si è garantito che, nell'attività di identificazione della natura degli enunciati (dichiarativa *vs* interrogativa), i soggetti si basassero soltanto su evidenza prosodica e non, per esempio, sintattica (cfr. inversione dell'ausiliare).

Tabella 1 - *Lista degli enunciati utilizzati per il task di riconoscimento delle frasi dichiarative e interrogative polari*

GRUPPO 1	GRUPPO 2
a. You support Obama.	a. Do you support Obama?
b. Is he a director?	b. He is a director.
c. Do you have a boyfriend?	c. You have a boyfriend.
d. Have you taken a break recently?	d. You have recently taken a break.
e. You are promoting your next movie.	e. Are you a good dancer?
f. There have been elections in Italy this week.	f. Have you been in Italy this week?

3.3 Procedura

A ogni apprendente veniva chiesto di svolgere due attività. La prima consisteva nella produzione di interrogative polari sulla base del task descritto nel paragrafo precedente. In questo modo, si intendeva verificare il livello della competenza nella realizzazione di frasi interrogative dal punto di vista sia sintattico che prosodico. La seconda attività consisteva nel riconoscimento della natura degli enunciati della tab. 1, elicitati e manipolati acusticamente secondo le modalità descritte nel paragrafo precedente. Gli enunciati erano presentati in formato audio. Dopo aver ascoltato ciascuno degli stimoli, il soggetto doveva indicare, parlando in inglese, se si trattasse di una frase dichiarativa (*statement*) o interrogativa polare (*question*). In questo modo, si intendeva verificare la competenza dell'apprendente di riconoscere il profilo intonativo delle interrogative polari e di distinguerlo da quello delle dichiarative.

4. *Risultati*

4.1 La produzione delle interrogative polari inglesi

In base all'Ipotesi della Prominenza (Bettoni - Di Biase, in stampa) elaborata nell'ambito della Teoria della Processabilità di Pienemann *et al.* (2005), Di Biase *et al.* (in stampa) sostengono che lo sviluppo della sintassi delle interrogative polari inglesi in L2 procede secondo una sequenza di stadi implicazionali caratterizzati da una crescente flessibilità nell'assegnazione della funzione grammaticale ai costituenti sintattici. Tralasciando lo stadio in cui la produzione degli apprendenti consiste in parole singole e formule (stadio lemmatico), le interrogative polari dello stadio iniziale manifestano l'ordine canonico SVO (es., *Your boyfriend cook pasta?*). Allo stadio intermedio, le interrogative polari sono caratterizzate da un costituente interrogativo seguito dall'ordine canonico degli elementi (INT + SVO). Tale costi-

tuente ha la forma di un ausiliare, ma non è specificato né per accordo con il soggetto (es., *Do he train a lot?*) né per accordo participiale all'interno del sintagma verbale (es., *Have you live in New York?*). In altri termini, l'ausiliare si comporta come un elemento di natura lessicale, più che come un costituente sintattico. L'ordine non-canonico emerge all'ultimo stadio, in cui l'ausiliare è integrato sintatticamente alla struttura della frase interrogativa e la funzione grammaticale di soggetto viene assegnata in posizione marcata. Bettoni - Torregrossa (2013) propongono che quest'ultimo stadio sia articolato in due sequenze: nella prima emergono le interrogative polari di tipo copulare (COP SOGG PRED), mentre nella seconda quelle costituite da un verbo lessicale (AUS SOGG V (OGG)). Essi mostrano, inoltre, che esiste una stretta correlazione tra gli stadi di acquisizione della sintassi e quelli relativi allo sviluppo della prosodia delle interrogative polari. Ovvero, gli enunciati prodotti allo stadio SVO sono caratterizzati da un'intonazione leggermente ascendente. La forza illocutiva della domanda viene così veicolata solo attraverso mezzi prosodici. Le interrogative polari prodotte allo stadio INT + SVO, invece, vengono realizzate con un'intonazione piatta. E ciò suggerisce che, a questo stadio, le risorse dell'apprendente non sono sufficienti per integrare le due strategie (morfosintattica e prosodica) finalizzate all'espressione della modalità interrogativa. Allo stadio AUS SOGG V compare nuovamente l'intonazione ascendente. Così, più nello specifico, le strutture prodotte manifestano una progressiva approssimazione al livello di frequenza che è tipicamente associato al contorno ascendente nella lingua bersaglio. Dal punto di vista intonativo, le due sequenze che costituiscono quest'ultimo stadio (COP SOGG PRED e AUS SOGG V (OGG)) si distinguono in quanto nella prima l'ausiliare è portatore di accento lessicale, mentre nella seconda costituisce un'unità prosodica integrata al costituente successivo, proprio come avviene nella lingua bersaglio. È interessante osservare che l'assenza di integrazione prosodica corrisponde all'assenza di integrazione sintattica notata in precedenza e conferma dunque la natura lessicale dell'ausiliare.

4.2 La percezione dell'intonazione delle interrogative polari inglesi

Le prime due colonne della tab. 2 riassumono quanto è stato detto fino a questo punto. La terza colonna mostra i 30 apprendenti non solo raggruppati tra i tre stadi ma anche ordinati in base al livello di accuratezza raggiunto nella realizzazione sintattica e prosodica delle interrogative polari secondo i criteri che sono stati illustrati sopra. Rimando a Bettoni - Torregrossa (2013) e a Torregrossa *et al.* (in preparazione) per i dettagli dell'analisi. La quarta colonna indica il numero di risposte corrette nel task di percezione. Si ricordi che ciascun apprendente è stato sottoposto a 6 stimoli. Dalla tabella si evince che i due apprendenti che si trovano allo stadio iniziale (31 F e 41 M) distinguono correttamente le interrogative dalle dichiarative in quattro casi su sei. Invece, i due apprendenti più avanzati (24 M e 25 F) sanno identificare la modalità associata al contorno prosodico percepito solo in tre casi. Si riscontra, inoltre, una grande variabilità tra i soggetti. Insomma, i dati suggeriscono che non è possibile stabilire alcuna connessione tra produzione e percezione: gli apprendenti

allo stadio più alto dello sviluppo della prosodia (e della sintassi) realizzano punteggi uguali, se non addirittura inferiori, agli apprendenti degli stadi inferiori.

Tabella 2 - *Distribuzione degli apprendenti tra i tre stadi sintattico-prosodici e correlazione tra competenza produttiva e percettiva per ciascuno dei 30 apprendenti*

SINTASSI	PROSODIA	APPRENDENTE	COMPRENSIONE
AUS S V (O)	• intonazione ascendente; • ausiliare integrato	25F	3
		24M	3
		24F	4
		25F	2
		29M	5
		22F	3
		27F	4
		18F	5
		57F	4
		24F	3
		22F	4
		19F	5
		23F	4
		17M	4
		27M	4
		45F	5
		29F	4
COPULA S PRED	• intonazione ascendente; • ausiliare non integrato	29M	2
		30F	4
		55F	5
		60F	6
		46F	5
		40M	3
		20F	3
		22M	4
INT + SVO	• intonazione piatta	13F	1
		30M	5
		23M	4
SVO	• intonazione (leggermente) ascendente	41M	4
		31F	4

La tab. 3 riporta la percentuale di risposte esatte per ciascuno stimolo del task di percezione. Le percentuali più alte si riscontrano in corrispondenza delle interrogative più brevi (cfr. Gruppo 1 b-c e Gruppo 2 a ed e) e delle dichiarative più lunghe (cfr. Gruppo 1 e-f e Gruppo 2 d). Tuttavia, solo due tipi di stimoli sono identificati correttamente da tutti i parlanti (cfr. Gruppo 1 e, Gruppo 2 e). I risultati peggiori, invece, riguardano due tipi di enunciati: le dichiarative più brevi (Gruppo 1 a, Gruppo 2 b-c) e le interrogative più lunghe (Gruppo 1 d, Gruppo 2 f). In entrambi i casi, si registrano percentuali inferiori del 50%.

Tabella 3 - *Percentuale di risposte corrette per ciascuno stimolo nel task di percezione*

GRUPPO 1		GRUPPO 2	
a. You support Obama.	23%	a. Do you support Obama?	82%
b. Is he a director?	77%	b. He is a director.	11%
c. Do you have a boyfriend?	92%	c. You have a boyfriend.	35%
d. Have you taken a break recently?	38%	d. You have recently taken a break.	58%
e. You are promoting your next movie.	100%	e. Are you a good dancer?	100%
f. There have been elections in Italy this week.	77%	f. Have you been in Italy this week?	42%

5. *Conclusione*

I risultati indicano chiaramente che i processi di percezione si sviluppano autonomamente rispetto a quelli di produzione. Nella discussione introduttiva, si è fatto riferimento al dibattito sulla natura universale (o particolare) dell'intonazione associata alle modalità interrogativa e dichiarativa. I dati dello studio non sono sufficienti a risolvere una questione tanto fondamentale per la teoria del linguaggio. Tuttavia, forniscono indicazioni utili per ulteriori indagini. Come è già stato accennato, la presenza di errori nel riconoscimento delle due modalità di intonazione non è prevista dalla teoria universalista. L'apprendente dovrebbe "automaticamente" riconoscere i profili ascendente e discendente. Tuttavia, la tab. 3 mostra che solo due su dodici stimoli sono identificati correttamente da tutti i parlanti. È significativo, inoltre, che la maggior parte degli errori riguardino due tipi di enunciati: le dichiarative più brevi e le interrogative più lunghe. La teoria lessicalista si applica bene al primo caso. Nel § 2 si è notato che le dichiarative italiane si distinguono da quelle inglesi per il tipo di accento nucleare (L* *vs* H*) e che la frequenza dei toni alti in posizione nucleare è maggiore se l'enunciato è breve. È plausibile, quindi, che l'errore sia indotto dalla percezione (particolarmente netta) di un tono alto nella parte finale dell'enunciato. In altre parole, l'apprendente italiano non è ancora sensibile al lessico intonativo della lingua inglese. Di più difficile spiegazione è il caso delle interrogative "lunghe". Si può ipotizzare che l'errore derivi dal fatto che il tono alto di confine è meno marcato rispetto alle interrogative "corte" (cfr. § 2) e, quindi, meno percettibile. In teoria, questo tipo di errore può essere interpretato in chiave universalista: non si ha domanda se non si percepisce il contorno ascendente (o, nel caso in questione, se non lo si percepisce adeguatamente). È necessario ricordare, però, che l'italiano e l'inglese non differiscono nella realizzazione intonativa della modalità interrogativa. Nel caso in questione, l'ipotesi universalista sarebbe confermata in modo più netto, se il dato relativo alle interrogative "lunghe" emergesse dall'analisi di apprendenti di una lingua nativa in cui le interrogative sono marcate per mezzo di un contorno discendente (si tratta di rare eccezioni; cfr., per esempio, Gussenhoven 2000 riguardo all'olandese parlato nella città di Roerdom).

Ringraziamenti

Ringrazio Bruno Di Biase per avermi suggerito di intraprendere questo studio, Camilla Bettoni per aver discusso i dettagli dell'analisi, i trenta apprendenti e l'Associazione culturale ARCI PASSEPARTOUT di Verona per l'enorme disponibilità.

Bibliografia

Avesani C. (1990), A contribution to the synthesis of Italian intonation, in *Proceedings ICSPL 90 – 1990 International Conference on Spoken Language Processing*, vol. 1: 833-836.

Best C.T. (1995), A direct realist view of cross-language speech perception, in Strange W. (ed.), *Speech Perception and Linguistic Experience: Issues in Cross-Language Research*, York Press, Baltimore: 171-204.

Bettoni C. - Di Biase B. (in stampa), Processability Theory: Theoretical bases and developmental schedules, in Bettoni C. - Di Biase B. (eds.), *Grammatical Development in Second Languages: Exploring the Boundaries of Processability Theory*, EUROSLA monographs.

Bettoni C. - Torregrossa J. (2013), The development of English yes/no questions at the syntax/phonology interface, paper presented at the *23rd Annual Conference, European Second Language Association* (EUROSLA 23), Amsterdam, 2013.

Bolinger D. (1978), Intonation across languages, in Greenberg J. (ed.), *Universals of Human Language*, *vol. 2: Phonology*, Stanford University Press, Palo Alto (CA): 471-524.

Cooper W. - Sorensen J. (1981), *Fundamental Frequency in Sentence Production*, Springer, Heidelberg.

Di Biase B. - Kawaguchi S. - Yamaguchi Y. (in stampa), The development of English as a second language, in Bettoni C. - Di Biase B. (eds.), *Grammatical Development in Second Languages: Exploring the Boundaries of Processability Theory*, EUROSLA monographs.

Flege J.E. (1993), Production and perception of a novel second-language phonetic contrast, in *Journal Acoustic Society of America* 93(3): 1589-1608.

Gussenhoven C. (2000), The boundary tones are coming: On the non-peripheral realization of intonational boundary tones, in Broe M.B. - Pierrehumbert J.B. (eds.), *Papers in Laboratory Phonology*, Cambridge University Press, Cambridge: 132-151.

Gussenhoven C. - Chen a. (2012), Universal and language-specific effects in the perception of question intonation, in Yuan B. - Huang T. - Tang X. (eds.), *Proceedings of the 6th International Conference of Spoken Language Processing* (ICSLP), China Military Friendship Publish, Beijing: 91-94.

Hattori K. - Iverson P. (2010), Examination of the relationship between L2 perception and production: An investigation of English /r/ and /l/ perception and production by adult Japanese speakers, in *Proceedings of the INTERSPEECH 2010 Satellite Workshop on Second Language Studies: Acquisition, Learning, Education and Technology*, Tokyo, Japan.

Kartushina N. - Frauenfelder U. (2013), On the role of L1 speech production in L2 perception: Evidence from Spanish learners of French, in Bimbot F. - Cerisara C. - Fougeron C. - Gravier G. - Lamel L. - Pellegrino F. - Perrier P. (eds.), *Proceedings of the INTERSPEECH 2013*, Lyon, France.

Lieberman M.Y. (1975), *The Intonational System of English*, Garland Publishing, New York.

Marotta G. - Boula De Mareüil P. (2010), Persistenza dell'accento straniero. Uno studio percettivo sull'italiano L2, in Schmid S. - Schwarzenbach M. - Studer D. (eds.), *Atti del 5° Convegno Internazionale AISV, La dimensione temporale del parlato*, EDK Editore, Trento: 475-494.

Ohala J.J. (1983), Cross-language use of pitch: an ethological view, in *Phonetica* 40(1): 1-18.

Peperkamp S. - Bouchon C. (2011), The relation between perception and production in L2 phonological processing, in *Proceedings of INTERSPEECH 2011*, Florence, Italy.

Pienemann M. - Di Biase B. - Kawaguchi S. (2005), Extending Processability Theory, in Pienemann M. (ed.), *Cross-linguistic Aspects of Processability Theory*, Benjamins, Amsterdam: 199-251.

Torregrossa J. - Di Biase B. - Bettoni C. (in preparazione), The development of English polar questions at the syntax/prosody interface, manuscript, University of Verona.

CHIARA BRANCHINI[1] - CATERINA DONATI[2]

Gli enunciati misti bimodali: un "esperimento naturale"

Abstract: The article focuses on the code-mixing production of 6 Italian-Italian Sign Language bimodal bilinguals aged 8-10 years and on the grammatical judgements of adult bimodals. Our data confirm that the most common pattern of language mixing in bimodals is simultaneous blending: the simultaneous production of two language strings. We describe 5 different blending typologies connected with the autonomy of the two strings activated. The data show that different phenomena are at play during code-blending: either the full activation of only one grammar and the selection of the lexicon of the non activated grammar (as claimed in the Matrix Language Frame), or the simultaneous activation of two independent grammars (as in the Lexicalist Model), thus providing exceptional data to the hypothesis of the online contemporary use of two autonomous grammars.

1. *Introduzione*

I bilingui sono per definizione competenti in due lingue, che sono in grado di tenere distinte quando richiesto dalla situazione comunicativa e sociolinguistica. Più i bilingui sono bilanciati e competenti nelle due lingue, il che si correla di solito con il bilinguismo più precoce e simultaneo, più sono capaci di usare i due sistemi in autonomia, senza manifestare effetti di interferenza o di "compensazione" di un sistema sull'altro (Meisel, 1990 tra molti altri). Esula completamente da questo quadro il fenomeno degli enunciati mistilingui, quando cioè il bilingue usa più o meno consapevolmente elementi appartenenti ai due sistemi di cui è competente all'interno dello stesso enunciato.

Mentre fino agli anni Settanta prevaleva un'interpretazione di questo comportamento come sintomo di un sistema misto, e quindi di una confusione associata alla situazione bilingue (Volterra - Taeschner, 1978), oggi è chiaro che gli enunciati mistilingui sono un fenomeno naturale e intrinseco al bilinguismo, che non va ascritto a un'imperfetta acquisizione, ma è al contrario frutto diretto della doppia competenza (Genesee, 1989). In questo senso gli enunciati mistilingui non si possono considerare e magari accantonare come una sorta di "incidente di esecuzione", al pari di lapsus e altri "errori", e neanche il frutto di una competenza anomala, ma prodotto centrale della competenza bilingue: un fenomeno linguistico in questo senso cruciale per comprendere come funzionano le due grammatiche di un bilingue, come interagiscono, e che tipo di accesso reciproco consentono.

[1] Università Ca' Foscari Venezia.
[2] Laboratoire de Linguistique Formelle, Université de Paris 7 Diderot.

Tra i bilingui, i bilingui bimodali, che sono cioè competenti in due lingue appartenenti a due diverse modalità, e tipicamente una lingua parlata e una lingua dei segni, sono particolarmente interessanti. Rispetto ai bilingui "unimodali", infatti, hanno possibilità di accesso a due canali articolatori: quello visivo-gestuale e quello acustico-articolatorio. Osservare gli enunciati mistilingui dei bilingui bimodali rappresenta in questo senso una sorta di "esperimento naturale" unico per verificare la natura profonda della relazione tra le due lingue in gioco. Il bilinguismo bimodale ci consente infatti di fare almeno in parte astrazione dei filtri articolatori che solitamente condizionano fortemente la produzione mistilingue, osservando i meccanismi profondi che regolano i due sistemi nell'architettura della competenza bilingue. Per intenderci, i bilingui bimodali non sono costretti ad alternare le due lingue, che competono per lo stesso canale, ma possono in teoria attivarle entrambe sfruttando i due canali disponibili.

La prima domanda che ci porremmo quindi in questo articolo è se i bilingui bimodali lo fanno davvero, cioè se sono davvero in grado di produrre elementi di due lingue diverse in simultanea, o se invece alternano come i bilingui unimodali i due codici. Affronteremo questa prima domanda nel paragrafo 2, riportando per lo più dati e osservazioni già discussi in letteratura. A partire dal paragrafo 3, entreremo più da vicino nell'analisi delle caratteristiche formali degli enunciati mistilingui e delle poste in gioco a livello teorico. Nel paragrafo 4 introdurremo il corpus di dati che intendiamo descrivere, dettagliando le caratteristiche dei soggetti che abbiamo registrato, il *setting* con cui sono stati raccolti i dati, e la loro natura. Nel paragrafo 5 daremo un descrizione per così dire classificatoria dei diversi tipi di enunciati mistilingui che abbiamo estratto dal corpus, ordinandoli sostanzialmente in base al diverso grado di autonomia/dipendenza tra i due sistemi linguistici che i diversi tipi sembrano esibire. Il paragrafo 6 trae delle prime conclusioni su queste osservazioni e apre diverse direzioni di ricerca.

2. *Enunciati mistilingui simultanei? Il code blending*

In una serie di articoli, Karen Emmorey e la sua equipe si posero il problema di capire come si comportino degli individui bilingui che abbiano accesso a due canali indipendenti (Emmorey *et al.*, 2003; 2005; 2008). La posta in gioco era importante. Se per definizione i bilingui sono competenti in due lingue, e se di solito ne producono una sola, dal punto di vista psicolinguistico la situazione può essere descritta in due modi diametralmente opposti.

Una prima possibilità è che per i bilingui sia costoso *attivare* contemporaneamente i due sistemi, e che quindi gli enunciati mistilingui siano casi eccezionali in cui si alternano i due sistemi attivati.

Una seconda possibilità è che invece per i bilingui sia necessario e costoso *inibire* uno dei due sistemi, e che quindi gli enunciati mistilingui siano casi in cui questa inibizione per così dire si allenta.

I bilingui bimodali possono fornire un'indicazione molto chiara su quale sia la possibilità più plausibile. Ricordiamo che hanno a disposizione due canali articolatori indipendenti: la mano e la bocca, per semplificare. Se ad essere costosa è l'attivazione di due lingue, ci aspetteremmo che i bilingui bimodali non si comportino troppo diversamente dai bilingui *tout court*: anche loro eviteranno la doppia articolazione, alternando al massimo i due sistemi nello stesso enunciato. Ci aspetteremmo quindi che anche i bilingui bimodali producano enunciati mistilingui alternati.

Se invece ad essere costosa è l'inibizione, ci aspetteremmo che gli enunciati mistilingui dei bimodali siano completamente diversi: avendo a disposizione due canali articolatori, non dovrebbero essere costretti a inibire (sempre) una delle due lingue e quindi ad alternarle, ma dovrebbero invece attivarle entrambe. Ci aspetteremmo quindi che i bilingui bimodali producano enunciati mistilingui simultanei.

Questo è esattamente quanto trovarono non solo Emmorey e i suoi nel loro studio, che riguardava bimodali inglese/American Sign Language (ASL), ma quanto è stato nel frattempo confermato in tutti i bilingui bimodali finora osservati: si vedano per esempio francese/Lingua dei segni del Québec (LSQ): Petitto *et al.*, 2001; olandese/Lingua dei segni olandese (NGT): van der Bogaerde - Baker, 2006; portoghese e Lingua dei segni brasiliana (LIBRAS): Lillo Martin - Quadros Müller, 2009.

Anche il nostro studio, che si è concentrato naturalmente su bimodali competenti di italiano e lingua dei segni italiana (LIS), conferma la robustezza di questa conclusione: i bilingui bimodali, anche quando *attivano la modalità bilingue* (Muysken, 2000) che li porta come tutti i bilingui a produrre enunciati mistilingui in determinate situazioni, non alternano mai o quasi mai le due lingue: gli enunciati mistilingui sono per loro per lo più simultanei. Per usare una terminologia tecnica, diremo che i bilingui bimodali non fanno *code switching* o *code mixing*, ma *code blending*.

3. *Gli enunciati mistilingui e la competenza bilingue: tipologie e modelli*

La natura e la distribuzione degli enunciati mistilingui sono al centro di un'ampia letteratura e di un vero e proprio dibattito. Le posizioni teoriche si possono ricondurre a due grandi famiglie di modelli. Nel primo modello, sviluppatosi soprattutto negli anni Ottanta e poi Novanta (cfr. Poplack, 1980; Di Sciullo *et al.*, 1986; Belazi *et al.*, 1994 tra molti altri), si è insistito molto sulle condizioni che appaiono condizionare le possibili commutazioni di lingua all'interno di uno stesso enunciato, proponendo diversi principi generali che le regolerebbero. Un esempio è la condizione dell'equivalenza (*equivalence constraint*) proposta da Poplack, che prescrive che il cambio di codice possa avvenire solo in quei punti in cui le strutture superficiali delle due lingue coincidono (Poplack, 1980). Questa condizione spiega per esempio perché non sia possibile un enunciato mistilingue inglese/spagnolo come (1).

(1) a. *The *casa* white
b. *The *blanca* house

Entrambe le versioni di (1) sono agrammaticali perché le regole delle due lingue non sono equivalenti nel punto della commutazione: lo spagnolo prescriverebbe l'ordine nome aggettivo, e l'inglese quello aggettivo nome.

Questo tipo di condizioni è problematico per almeno due ordini di motivi: la loro validità empirica, soprattutto in senso interlinguistico, appare abbastanza limitata, per cui si sono accumulati negli anni i controesempi a queste generalizzazioni. L'altro problema è invece di natura teorica: di che tipo di condizioni si tratta e, soprattutto, da dove scaturiscono? Si deve postulare nei bilingui una sorta di terza grammatica responsabile dei contatti tra le altre due?

Appartiene a questa famiglia di modelli, ma è più generale e quindi anche più riconosciuto come valido, il modello di Myers-Scotton, della cosiddetta *lingua matrice* (*Matrix Language Frame*, Myers-Scotton, 1993; Jake *et al.*, 2002). L'idea di base, che possiamo riassumere in due righe, è che le lingue coinvolte in un enunciato mistilingue rivestano sempre una funzione asimmetrica: una lingua è la matrice, e fornisce in quanto tale l'ossatura funzionale dell'enunciato e la posizione superficiale degli elementi; l'altra lingua, detta lingua incassata o *embedded language*, si limita a fornire gli elementi lessicali.

Questo tipo di modello spiega bene una tipologia di enunciato mistilingue che è effettivamente molto frequente, che Muysken (2000) chiama *insertion*, illustrata in (2).

(2) Yo anduve *in a state of shock* por dos dias
'Ho camminato in uno stato di choc per due giorni'

In (2) appare chiaro che l'enunciato è per così dire governato da un'unica grammatica, quella spagnola, e che l'inglese si limita a fornire una sorta di inserimento. Altri tipi di enunciati mistilingui, come quello che introduciamo brevemente sotto, non mostrano una chiara asimmetria dei due sistemi, e si prestano quindi meno bene a essere interpretati nei termini del modello a lingua matrice.

L'altra famiglia di modelli, che potremmo definire lessicalista, si rifà al Programma minimalista chomskiano e acquista peso a partire dalla fine degli anni Novanta (MacSwan, 2000; 2010; González-Vilbazo - López, 2012). Anche in questo caso, possiamo riassumerne l'idea centrale in modo molto semplice: l'idea è che i bilingui abbiano semplicemente due lessici, e che questa sia l'unica particolarità che li caratterizza. Avendo due lessici, possono occasionalmente attingere a elementi appartenenti a entrambi producendo così enunciati mistilingui. Nessuna condizione deve o può essere imposta alla natura di questa operazione di selezione lessicale, e le caratteristiche e i limiti degli enunciati mistilingui saranno solo e unicamente derivabili dalla compatibilità o meno dei tratti lessicali associati alle parole coinvolte.

Per tornare all'esempio di Poplack (1), è possibile spiegare la difficoltà di questa produzione se si assume che l'aggettivo inglese e quello spagnolo selezionano due opzioni di linearizzazione (pre-nominale in inglese; post-nominale in spagnolo) che sono incompatibili.

Il vantaggio di questi modelli sta chiaramente nella loro semplicità. La sfida è capire se un modello così semplice ed effettivamente elegante sia sufficiente a rendere conto della complessità dei fenomeni di commistione che si osservano.

È chiaro per esempio che rendono conto molto facilmente di quel tipo di enunciato mistilingue in cui i due sistemi appaiono contribuire in maniera del tutto egualitaria, o comunque indistinguibile: si tratta del tipo che Muysken chiama *Congruent Lexicalization*, illustrato con un esempio classico in (3).

(3) Bueno, *in other words*, el *flight* que sale de Chicago *around three o'clock*
'Bene, in altre parole, il volo che parte da Chicago intorno alle tre'

I dati che discutiamo in questo lavoro, e che introduciamo finalmente nel prossimo paragrafo, frutto come sono di quell'esperimento naturale che è la condizione di bimodalità, possono aiutare a gettare luce sulla natura dei fenomeni di commistione in relazione a questi diversi modelli.

4. *Il corpus*

La nostra ricerca si basa su dati naturalistici provenienti da un corpus di enunciati mistilingui prodotti da 6 bambini KODA (*Kids of Deaf Adults*, ovvero bambini di adulti sordi), competenti in italiano e LIS. Abbiamo raccolto questo piccolo corpus durante 10 incontri videoregistrati di approssimativamente 2 ore l'uno avvenuti durante gli ultimi 3 anni per orientare lo studio e per rispondere ai quesiti di ricerca. Nel far questo, ci siamo concentrati su alcuni aspetti qualitativi relativi in particolare alla (in)dipendenza delle due stringhe linguistiche prodotte durante gli enunciati mistilingui simultanei, che chiameremo qui sempre *blending*. Le dimensioni limitate del corpus preso in esame non hanno consentito uno studio quantitativo dei dati: non abbiamo calcolato la loro occorrenza né la loro frequenza nel corpus e non abbiamo analizzato la modalità con cui i blending si alternano alla produzione monolingue.

4.1 I soggetti

I soggetti che hanno preso parte alla nostra ricerca sono 6 bambini udenti di età compresa tra gli 8 e i 10 anni provenienti dalle regioni centrali dell'Italia: Romagna (Rimini), Marche (Ancona e Senigallia) e Lazio (Roma).

Si tratta di bambini bilingui bimodali madrelingua di una lingua vocale, l'italiano, e di una lingua dei segni, la LIS. Il nucleo famigliare è composto per tutti i bambini da entrambi i genitori sordi e, per due di loro, da fratelli o sorelle sordi. I bambini sono stati dunque esposti alla lingua dei segni dalla nascita e continuamente

in ambito famigliare e, in alcuni casi, anche in ambito scolastico frequentando una scuola bilingue italiano-LIS, e all'italiano attraverso l'interazione con componenti della famiglia allargata, coetanei, insegnanti, e in diversi ambiti sociali.

Il nostro corpus testimonia la competenza bilanciata dei bambini nelle due lingue, che è ben riscontrabile nella vasta produzione monolingue in italiano o LIS che abbiamo registrato accanto alla produzione in modalità blending, quando cioè le due lingue vengono prodotte simultaneamente. Durante i nostri incontri, i bambini hanno dimostrato un'ottima competenza comunicativa, scegliendo quale lingua usare in base alla situazione e alla competenza linguistica degli interlocutori presenti.

4.2 Il *setting*

Durante gli incontri erano presenti due adulti bilingui bimodali, uno sordo e uno udente, che fornivano ai bambini un input linguistico bilingue passando frequentemente e in maniera naturale da una lingua all'altra. Per facilitare la produzione di blending e la naturalezza degli scambi comunicativi, gli incontri avvenivano a casa dei bambini, alla presenza di più bambini bimodali che intrattenevano già rapporti di amicizia, e di persone sia sorde (famigliari, amici), con le quali era necessario usare la lingua dei segni, sia udenti (eventuali componenti udenti della famiglia, amici), non competenti in lingua dei segni, con i quali l'uso della lingua vocale era necessario.

Il *setting* creato durante gli incontri era informale e giocoso, mirato alla produzione di dati naturalistici: i bambini venivano incoraggiati ad interagire spontaneamente tra loro e con i ricercatori, che proponevano argomenti di possibile interesse per loro.

Il corpus si compone dunque in larga parte di conversazioni spontanee. Abbiamo tuttavia impiegato anche alcuni compiti semi-strutturati, come la richiesta diretta ai bambini di raccontare storie attraverso l'uso di carte illustrate o favole prima mostrate loro tramite un DVD nel quale un segnante madrelingua raccontava loro una storia in LIS. Attività più strutturate prevedevano un compito di ripetizione elicitata, nel quale ai bambini veniva chiesto di ripetere produzioni monolingui e mistilingui registrate precedentemente da CODA (*Children of Deaf Adults*, ovvero figli di adulti sordi[3]) adulti e proposte loro attraverso il computer; o un compito di comprensione durante il quale i bambini visionavano al computer delle produzioni monolingui o mistilingui e rispondevano poi a semplici domande volte a verificarne la comprensione.

Gli incontri sono stati videoregistrati con una videocamera digitale da un tecnico esterno al *setting* sperimentale, in seguito convertiti in filmati *Quick time* per essere caricati nel sofware ELAN appositamente creato per glossare, codificare e analizzare dati in lingua dei segni[4].

---

[3] CODA (*Children of Deaf Adults*) include figli di adulti sordi in generale, mentre KODA (*Kids of Deaf Adults*, cfr. inizio § 4) è utilizzato con riferimento ai CODA di età inferiore ai 18 anni.

[4] Il software ELAN è stato creato presso il Max Planck Institute for Psycholinguistics ed è scaricabile gratuitamente al sito http://tla.mpi.nl/tools/tla-tools/elan.

4.3 I giudizi di grammaticalità degli adulti

Dopo la prima fase di raccolta e analisi dei dati naturalistici contenuti nel corpus, abbiamo esteso la nostra indagine ai giudizi di grammaticalità e alla produzione elicitata di due informanti adulti CODA italiano-LIS, per tentare di rispondere alle domande di ricerca scaturite dall'osservazione dei dati contenuti nel corpus e fornirne un'analisi più raffinata.

In particolare, volevamo essere certe che i pattern linguistici osservati nella produzione dei bambini non fossero un fenomeno di maturazione dovuto ad un'acquisizione imperfetta di una delle due lingue. Inoltre, come già sottolineato, il nostro corpus non era abbastanza vasto da consentire conclusioni statistiche solide. Era dunque necessario controllare che i modelli di produzione osservati nei dati naturalistici fossero confermati da giudizi di grammaticalità categorici.

Un ulteriore obiettivo di questa seconda fase di ricerca è stato quello di ovviare ad un noto inconveniente insito nei dati naturalistici, ovvero la mancanza di evidenza negativa. I parlanti bilingui possiedono chiare intuizioni sull'accettabilità o inaccettabilità delle produzioni mistilingui (Toribio, 2001a; 2001b), sono dunque in grado di fornire evidenza negativa informando il ricercatore su ciò che si può e non si può fare durante la produzione mistilingue in enunciati bilingui bimodali.

4.4 Convenzioni sulle glosse

In questo articolo adottiamo la convenzione largamente impiegata in letteratura di rappresentare i segni della LIS tramite lettere maiuscole. Seguiamo la tradizione nell'impiego di forme citazionali per le glosse che traducono i segni per i verbi. Le glosse riportate in questo articolo sono semplificate dal punto di vista sintattico poiché non riportano l'uso di componenti non manuali o di segni deittici verbali e nominali che indicano relazioni di accordo, in quanto non direttamente rilevanti per la descrizione dei dati.

Negli enunciati in modalità blending, la stringa italiana è trascritta al di sopra della stringa in lingua dei segni ed è preceduta dall'abbreviazione *It.* La stringa in Lingua dei Segni Italiana è invece preceduta e segnalata dall'abbreviazione *LIS*. La trascrizione dei dati segue l'allineamento temporale delle due stringhe linguistiche riportando segni e parole prodotti simultaneamente allineati in colonna.

5. *I dati: tipologie di blending*

In questo articolo intendiamo offrire una prima classificazione degli enunciati mistilingui simultanei (blending) presenti nel nostro corpus di italiano-Lingua dei Segni Italiana nel tentativo di contribuire a chiarire il fenomeno e il ruolo della commistione linguistica all'interno della competenza bilingue. Sulla base dell'autonomia delle due stringhe attivate durante la produzione mistilingue contenuta nel corpus, distinguiamo cinque diverse tipologie di blending.

La prima tipologia prevede la presenza di un enunciato completo in una lingua simultaneamente alla produzione di singoli frammenti nell'altra lingua.

(4) It: La regina dice
LIS: DIRE DIRE
'La regina dice...'

In (4), l'enunciato completo è dato in italiano, e contemporaneamente, il bambino produce solo il verbo in LIS. Dunque l'unica stringa autonoma è quella dell'italiano.

Nella seconda tipologia identificata, osserviamo due stringhe linguistiche per così dire complete dal punto di vista delle parole che contengono, ma che seguono entrambe una sola grammatica, quella dell'italiano.

(5) It: Una bambina va allo zoo
LIS: BAMBINA ANDARE ZOO
'Una bambina va allo zoo'

In (5), entrambe le stringhe sono complete dal punto di vista dei costituenti che le compongono ma solo la stringa italiana mostra una grammatica autonoma. In particolare, la stringa in LIS non segue l'ordine non marcato di questa lingua, che prescriverebbe il locativo in posizione preverbale e il verbo alla periferia destra della frase, ma riproduce l'ordine non marcato dell'italiano, che prevede il locativo in posizione post-verbale.

Nella terza tipologia, per così dire speculare alla precedente, osserviamo la presenza di due stringhe linguistiche complete, ma che seguono entrambe una sola grammatica, quella della LIS.

(6) It: Zio zia vero Roma abita
LIS: ZIO ZIA VERO ROMA ABITARE
'Veramente mio zio e mia zia abitano a Roma'

In (6), abbiamo due stringhe linguistiche complete ma solo la stringa della LIS è autonoma dal punto di vista della grammatica. La stringa in italiano infatti non segue l'ordine non marcato imposto dalla lingua, che prevede il locativo in posizione post-verbale, ma riproduce l'ordine non marcato della LIS, che prescrive la posizione del verbo dopo il locativo. Inoltre, è interessante notare che nella stringa italiana c'è un mancato accordo tra il soggetto di terza persona plurale e il verbo alla terza persona singolare.

La quarta tipologia prevede la presenza di due stringhe linguistiche complete, che seguono ognuna la relativa grammatica.

(7) It: Non ho capito
LIS: CAPIRE NON
'Non ho capito'

(8) It: Cosa ha mangiato la rana?
LIS: RANA MANGIARE COSA
'Cosa ha mangiato la rana?'

In (7) e (8), le due stringhe linguistiche sono complete e autonome sia dal punto di vista dei costituenti presenti che della loro grammatica. In particolare, ognuna delle due stringhe riproduce simultaneamente l'ordine imposto loro dalla propria lingua: in (7), la negazione è pre-verbale in italiano e post-verbale in LIS, mentre in (8), il sintagma interrogativo occupa una posizione iniziale di frase in italiano e finale in LIS. In entrambi i casi, il risultato è la produzione simultanea di stringhe linguistiche non allineate nei loro costituenti.

Un'ultima tipologia di blending presente nel nostro corpus prevede la presenza di un enunciato misto formato da costituenti provenienti da entrambe le lingue.

(9) It: Parla con Biancaneve
LIS: PARLARE CACCIATORE
'Il cacciatore parla con Biancaneve'

(10) It: Dalla regina cattiva
LIS: ANDARE CATTIVA
'Va dalla regina cattiva'

In (9) e in (10) solo unendo i costituenti prodotti in entrambe le lingue è possibile ottenere un enunciato completo: in (9), il soggetto (post-verbale) CACCIATORE è fornito solo in LIS, l'oggetto indiretto 'Biancaneve' è prodotto solo in italiano, mentre il verbo è presente in entrambe le stringhe; in (10), il verbo ANDARE è prodotto solo in LIS, il costituente locativo 'dalla regina' è prodotto solo in italiano, mentre l'aggettivo modificatore 'cattiva' è presente in entrambe le stringhe. In questa tipologia di blending non è possibile parlare di ordine lineare dei costituenti in quanto la loro realizzazione nelle due lingue è simultanea. In altri termini, a differenza delle tipologie di blending descritte in precedenza, questa tipologia non prevede la linearizzazione dei costituenti nelle due stringhe linguistiche.

6. *Conclusioni: cosa ci dice il blending sulla competenza bilingue*

La prima impressione che suscita la classificazione appena descritta è quella di una grande diversità: quello che si osserva nel blending è in effetti di natura molto diversa. In particolare, cambia molto lo status degli enunciati (o dei frammenti di enunciati) prodotti in simultaneità.

Nei primi tre tipi, infatti, è chiaro che si ha a che fare con un'unica grammatica: o perché c'è un unico enunciato dominante e completo (tipo 1) o perché entrambi gli enunciati sono di fatto governati da un'unica grammatica (quella italiana nel tipo 2; quella LIS nel tipo 3). Questi tipi fanno immediatamente pensare a una re-

alizzazione di quanto prescritto dal modello a *matrix language*: una lingua fornisce l'ossatura grammaticale e funzionale e l'altra quella lessicale. L'unica differenza, perfettamente naturale date le condizioni eccezionali fornite dalla bimodalità, è che in questi casi la lessicalizzazione può anche essere doppia e simultanea, e non deve essere alternata. Ma se si eccettua questa differenza superficiale e che pare di natura prettamente articolatoria, si osserva qui una chiara asimmetria nella funzione delle lingue coinvolte, che parrebbe dare ragione a Myers-Scotton e alla sua visione.

Un caso per così dire opposto è dato dal tipo 4: in questa tipologia si osserva chiaramente l'azione di *due grammatiche*, distinte, autonome ed entrambe operative nel governare l'ordine delle parole delle rispettive stringhe "di competenza". In questo caso non è possibile rilevare alcuna asimmetria, almeno in apparenza, e il modello di Myers-Scotton pare del tutto inadeguato. Lo stesso vale per quegli approcci, come quello di Poplack (1980) brevemente descritto sopra, che prescrivono restrizioni di parallelismo o di equivalenza a governare le possibilità di commutazione. Nella misura in cui queste condizioni sono operative negli enunciati mistilingui unimodali, sono chiaramente e clamorosamente violate in questi casi: negli esempi in (7) e (8) sono coinvolte regole della grammatica che non sono affatto equivalenti nelle due lingue in contatto: la negazione è postverbale in LIS e naturalmente preverbale in italiano; l'interrogativo si sposta alla periferia destra in LIS e a quella sinistra in italiano. Eppure, questi enunciati mistilingui sono stati prodotti spontaneamente (e massicciamente) nel nostro corpus. Questo significa che la validità di queste condizioni di equivalenza deve essere necessariamente legata a fenomeni superficiali di linearizzazione o, in altre parole, al filtro articolatorio che forza l'alternanza tra le lingue negli enunciati mistilingui unimodali, ma *non a condizioni profonde sull'uso di due grammatiche* online.

Il tipo 5, infine, rappresenta una possibile realizzazione di quanto previsto dal modello lessicalista. Lo si può vedere come una versione simultanea e non linearizzata del tipo a *congruent lexicalization* di Muysken illustrato in (3): in entrambi i casi, è impossibile determinare quale grammatica faccia cosa e l'enunciato sembra il prodotto di un lessico misto (e in questo caso sparso su due canali) assemblato *on line*.

Al di là del suo impatto *destruens* su alcuni modelli di bilinguismo che abbiamo discusso, il tipo 4 rimane quello più affascinante e più problematico. In nessuno dei modelli di spiegazione disponibili, infatti, è prevista la possibilità che i bilingui siano in grado di proiettare due complete e complesse strutture grammaticali, in tutto autonome e al tempo stesso simultanee. Se questo tipo di blending sia effettivamente il risultato di una doppia derivazione globale come questa, o se sia invece il prodotto di qualche processo più superficiale, rimane ancora da verificare (cfr. Donati - Branchini, 2013 per una discussione). Sarà necessario in particolare controllare sistematicamente se i fatti di ordine delle parole che abbiamo osservato, e che sembrano denunciare l'azione di due grammatiche, si correlino a fatti di ordine diverso, come prosodia e morfologia flessiva. Dobbiamo rimandare questa importante verifica, e le importanti conseguenze che se ne possono trarre, a una prossima ricerca.

Bibliografia

Belazi H.M. - Rubin E.J. - Toribio A.J. (1994), Code Switching and X-Bar Theory: The Functional Head Constraint, in *Linguistic Inquiry* 25(2): 221-237.

Di Sciullo A-M. - Muysken P. - Singh. R. (1986), Government and code-mixing, in *Journal of Linguistics* 22(1): 1-24.

Donati C. - Branchini C. (2013), Challenging linearization: simultaneous mixing in the production of bimodal bilinguals, in Biberauer T. - Roberts I. (eds.), *Challenges to Linearization*, Mouton De Gruyter, Berlin: 93-128.

Emmorey K. - Borinstein H. - Thompson R. (2005), Bimodal bilingualism: code blending between spoken English and ASL, in Cohen J. - McAlister K. - Rolstad K. - MacSwan J. (eds.), *Proceedings of ISB4*, Cascadilla, Sommerville, MASS: 663-673.

Emmorey K. - Borinstein H. - Thompson R. - Gollan T. (2008), Bimodal bilingualism, in *Language and Cognition* 11: 43-61.

Emmorey K. - Grabowski T. - McCullough S. - Damasio H. - Ponto L. - Hichwa R. - Bellugi U. (2003), Neural systems underlying lexical retrieval for sign language, in *Neuropsychologia* 41(1): 85-95.

Genessee F. (1989), Early bilingual development: one language or two?, in *Journal of Child Language* 16: 161-79.

González-Vilbazo K. - López L. (2012), Little v and parametric variation, in *Natural Language and Linguistic Theory* 30: 33-77.

Jake J. - Myers-Scotton C. - Gross S. (2002), Making a minimalist approach to codeswitching work: Adding the Matrix Language, in *Bilingualism: Language and Cognition* 5(1): 69-91.

Lillo-Martin D.- Quadros Müller de R. (2009), Two in one: Evidence for imperatives as the analogue to RI's from ASL and LSB, in Chandlee J. - Franchini M. - Lord S. - Rheiner G.M. (eds.), *Proceedings of the 33rd Annual Boston University Conference on Language Development*, Cascadilla Press, Somerville, MA: 302-312.

MacSwan J. (2000), The architecture of the bilingual language faculty: Evidence from intrasentential code switching, in *Bilingualism: Language and Cognition* 3(1): 37-54, Cambridge University Press, Cambridge.

MacSwan J. (2010), Unconstraining codeswitching teorie, in *Proceedings from the Annual Meeting of the Chicago Linguistic Society 44*, University of Chicago Press, Chicago.

Meisel J. (1990), *Two first languages. Early grammatical development in bilingual children*, Fors, Dordercht.

Muysken P. (2000), *Bilingual Speech: a typology of code-mixing*, Cambridge University Press, Cambridge.

Myers-Scotton C. (1993), *Dueling Languages: Grammatical Structure in Code Switching*, Clarendon Press, Oxford.

Petitto L. - Katerlos M. - Levy B. G. - Gauna K. - Tetreault K. - Ferraro V. (2001), Bilingual signed and spoken language acquisition from birth: implications for the mechanisms underlying early bilingual language acquisition, in *Journal of Child Language* 28: 453-496.

Poplack S. (1980), Sometimes I'll start a conversation in Spanish Y TERMINO EN ESPAÑOL: Toward a typology of code switching, in *Linguistics* 18: 581–616.

Toribio A.J. (2001a), Accessing bilingual code-switching competence, in *The International Journal of Bilingualism* 5(4): 403-436.

Toribio A.J. (2001b), On the emergence of code-switching competence, in *Bilingualism: Language and Cognition* 4(3): 203-231.

van der Bogaerde B. - Baker A. (2006), Code-mixing in mother-child interaction in deaf families, in *Sign Language and Linguistics* 8, 1/2:155-178.

Volterra V. - Taeschner T. (1978), The acquisition and development of language by bilingual children, in *Journal of Child Language* 5: 311-326.

ELISA PELLEGRINO[1] - ANNA DE MEO[1] - VALERIA CARUSO[1]

Chi compie l'azione? L'applicazione del *Competition Model* su sordi italiani

Abstract: This paper investigates the applicability of the Competition Model to the strategies of sentence processing used by deaf learners of Italian. In order to find if the communicative channel of the L1 influences the strength of the cues necessary to identify the agent (word order, agreement, animacy, case and accent), 6 hearing Italians, 6 deaf (2 mild and 4 profound) with Italian as L1, and 6 profound deaf with Italian Sign Language as L1 were administered a test consisting of written and signed items. The written test results show that agreement is the strongest cue to agent identification, for both hearing and the mild-deaf participants; word order is the strongest cue to agent identification for the profound deaf. The outcomes of the signed test show, conversely, that the agent identification is guided by word order for the mild-deaf subjects and by agreement for the profound deaf.

1. *Introduzione*

Questo studio mira a verificare l'applicabilità del quadro teorico proposto dal *Competition Model* all'analisi delle strategie di *sentence processing* utilizzate dai sordi italiani, una categoria di apprendenti sui quali non si è ancora estensivamente indagato. Il *Competition Model* è un approccio sviluppato alla fine degli anni Ottanta del secolo scorso da Elisabeth Bates e Brian MacWhinney, per spiegare i meccanismi regolativi della comprensione e dell'acquisizione del linguaggio operanti sia negli adulti, sia nei bambini (Bates - MacWhinney, 1987; MacWhinney, 1987; MacWhinney - Bates, 1989).

Ispirandosi al funzionalismo di stampo lessicalista (Givón, 1979; Lakoff, 1987; Massaro, 1987), il modello assume che i processi di analisi sintattica, elaborazione e acquisizione linguistica siano controllati dagli elementi lessicali. Ciascuna entrata lessicale viene a configurarsi come una struttura organizzata su due divelli, quello della funzione interna e quello della forma esterna. La prima riguarda le proprietà semantiche dell'elemento, la seconda si riferisce alle sue caratteristiche acustiche. Diversamente dai modelli formalisti, che richiamavano la completa autonomia delle forme rispetto alle funzioni, alla base del *Competition Model* vige il principio funzionalista secondo cui «the forms of natural languages are created, governed, constrained, acquired and used in the service of communicative functions» (MacWhinney *et al.*, 1984: 128).

[1] Università degli Studi di Napoli "L'Orientale".

In questo quadro, la relazione postulata tra la forma e la funzione è di tipo "diretto" e "molti-a-molti". Ciascuna forma superficiale, detta anche "indizio formale", mappa una funzione in modo diretto ma non esclusivo. Dato che nelle lingue naturali gli indizi sono numericamente limitati, funzioni diverse possono essere mappate dalla stessa forma superficiale. L'agentività, ad esempio, può essere espressa da diversi indizi formali, quali l'ordine delle parole, l'animatezza, l'accordo, il caso e, a livello prosodico, può essere marcata dall'accento contrastivo (MacWhinney, 1982; 1992). Tuttavia, ciascuno di tali indizi può mappare anche altre funzioni. La posizione pre-verbale e l'accento contrastivo, infatti, sono indizi utili anche ai fini della determinazione della topicalizzazione.

Fra gli indizi che consentono di esprimere la stessa funzione possono figurarsi due tipi di rapporti: collaborazione e competizione.

Si considerino le seguenti frasi:

(1) Mia sorella legge i fumetti
(2) Il libro di Fisica lo prendo io
(3) Le auto blu hanno scortato il Presidente della Repubblica
(4) *Gli scolari saluta i maestri.

Nella frase (1), tra i due elementi candidabili a svolgere la funzione di agente ("mia sorella" e "i fumetti") il primo ha sicuramente maggiore probabilità di essere interpretato come tale, poiché in questo caso gli indizi collaborano. Il primo elemento, infatti, si trova in posizione pre-verbale, si accorda con il verbo ed è animato. Le frasi successive (2-3), invece, manifestano condizioni di competizione. Nella frase (2) cede l'ordine delle parole, perché l'agente è in ultima posizione; nella frase (3) fallisce l'animatezza perché l'agente è un essere inanimato. L'unico indizio che non può mai cedere in italiano è l'accordo tra il soggetto e il verbo (4).

Nel quadro teorico offerto dal *Competition Model*, l'acquisizione e l'elaborazione del linguaggio si configurano come processi interattivi di sviluppo e attivazione di mappature "forma e funzione". Rifiutando la proposta generativista di un organo specifico del linguaggio (Chomsky, 1965), Bates e MacWhinney fanno propri i principi del *sentence processing* offerti dai modelli connessionisti (McClelland *et al.*, 1986). Pertanto, il consolidarsi delle connessioni forma-funzione non viene imputato all'applicazione di principi linguistici predeterminati, bensì alle proprietà statistiche ed informative dell'input. La forza di un indizio si misura su tre parametri:

– affidabilità: frequenza con cui una forma si associa ad una funzione;
– disponibilità: frequenza con cui un indizio ricorre nell'input;
– validità nel conflitto: rapporto tra il numero di volte in cui un indizio si aggiudica la competizione con altri indizi e il numero delle volte in cui si trova in conflitto.

Allo stato iniziale del processo acquisizionale, il bambino attribuirà a ciascuna mappatura forma-funzione un grado di forza pari a zero. Solo progredendo nel-

lo sviluppo del linguaggio, potrà assegnare pesi diversi alle diverse connessioni. All'aumentare dell'esposizione all'input e in base agli esiti della competizione tra gli indizi, alcuni collegamenti forma-funzione si rafforzeranno, altri invece si indeboliranno.

Per un bambino italiano, quindi, l'associazione tra la posizione pre-verbale dell'agente e l'animatezza finirà per perdere di valore via via che andrà sperimentando la forza dell'accordo. Lo stesso meccanismo non si realizzerà per un bambino inglese. Quest'ultimo, sulla base dell'accresciuta esposizione alla propria L1, si accorgerà della frequenza con cui l'ordine delle parole vince nella competizione con gli altri indizi.

La forza delle forme superficiali, dunque, riflette le proprietà psicologiche e soggettive dell'indizio sviluppate dal bambino nel processo di acquisizione (Year, 2003). Tale condizione ha come ricaduta immediata la variabilità inter- e intralinguistica dell'affidabilità, disponibilità e validità degli indizi. Studi condotti su un ampio campione di lingue hanno, infatti, mostrato come il peso degli indizi vari da lingua a lingua. Per gli italiani, ad esempio, l'indizio più forte sembra essere l'accordo (Devescovi *et al*., 1998; McDonald - Heilenmann, 1991), per gli anglofoni l'ordine delle parole (McDonald, 1987), per i tedeschi il caso (MacWhinney *et al.*, 1984).

Va inoltre specificato che la forza di un indizio varia da lingua a lingua non solo qualitativamente, ma anche quantitativamente. Bates *et al.*, (1999), ad esempio, hanno verificato che soggetti italiani ed americani, posti di fronte a frasi con ordine delle parole SVO e con condizioni di accordo e animatezza ambigui, differiscono nella misura in cui interpretano il primo nome come agente: gli anglofoni lo hanno selezionato nel 92% dei casi, gli italiani nel 71%.

I risultati degli studi condotti su lingue diverse portano alla conclusione che la conoscenza linguistica non si ottiene applicando una serie di principi predeterminati e specifici per dominio, ma fissando una serie di mappature forma-funzione sulla base delle caratteristiche statistiche ed informative dell'input.

Il *Competition Model* è stato successivamente utilizzato anche per spiegare i processi di comprensione e produzione nella L2 (Kilborn, 1989; MacWhinney, 1992; 1997), nei casi del bilinguismo emergente (MacWhinney, 2005; Reyes - Hernandéz, 2006) e dei disturbi del linguaggio (Bates *et al.*, 1987; Evans - MacWhinney, 1999).

Per quanto riguarda l'italiano, ci sono diversi studi condotti sia su adulti sia su bambini (Devescovi *et al*., 1998; Devescovi *et al.*, 1999; MacWhinney *et al.*, 1984). Mancano, tuttavia, lavori sulla Lingua dei Segni Italiana (LIS) e sull'uso combinato di questa e dell'italiano vocale da parte di sordi italiani.

2. *Lo studio*

2.1 Obiettivi

Questo studio intende verificare la possibilità di estendere il quadro teorico proposto dal *Competition Model* ad una particolare categoria di apprendenti, i sordi

italiani. Ulteriore obiettivo del lavoro è quello di evincere l'influenza esercitata dalla lingua materna (italiano vocale o LIS) e dal canale comunicativo (acustico-uditivo o visivo-gestuale) nella scelta dei canditati alla funzione di agente.

2.2 Partecipanti

Lo studio è stato condotto su 18 informanti campani, 6 udenti e 12 sordi, di età compresa fra i 20 e i 40 anni. Il gruppo dei sordi era composto da due tipologie di partecipanti:

- 6 soggetti avevano dichiarato di avere la LIS come lingua materna e l'italiano vocale come L2; tutti provenienti da famiglie sorde, con un livello profondo di sordità, avevano seguito un percorso di scolarizzazione in istituti per sordi;
- 6 soggetti avevano dichiarato l'italiano vocale come lingua materna e la LIS come seconda lingua; provenienti da famiglie di udenti, 2 avevano un livello medio di sordità e 4 profondo, ma tutti avevano completato il ciclo di studi superiori in scuole per udenti, conseguendo un diploma di istruzione tecnico-professionale.

Sebbene i soggetti di quest'ultimo gruppo rappresentino un campione omogeneo per contesto familiare, livello di scolarizzazione e lingua materna dichiarata, la variabilità dei risultati ottenuti nel test ha suggerito la necessità di recuperare ulteriori informazioni. Interviste condotte successivamente alla somministrazione del test hanno consentito di rilevare due diverse condizioni di bilinguismo tra i sordi medi e quelli profondi del gruppo. I primi, infatti, avevano una buona competenza dell'italiano scritto e una scarsa competenza della LIS; i secondi, invece, avevano una competenza migliore per la LIS che per l'italiano. Le ragioni dello sbilanciamento tra le due competenze linguistiche sono riconducibili alla quantità di esposizione alla LIS e al livello di integrazione all'interno della comunità dei sordi. I 2 sordi medi, infatti, hanno genitori non segnanti e sono scarsamente integrati all'interno della comunità dei sordi. Al contrario, i 4 sordi profondi hanno genitori competenti nella LIS e sono ben integrati nella comunità sorda napoletana.

Alla luce di tali considerazioni, è stato necessario suddividere il gruppo per livello di ipoacusia, creando due sotto-gruppi separati, anche se non equilibrati nella composizione numerica.

2.3 Il test

La procedura tradizionalmente utilizzata per verificare la collaborazione e/o la competizione tra i vari indizi formali nella determinazione dell'agente (ordine delle parole, accordo, animatezza, caso e accento) è stata adattata alle modalità comunicative degli informanti. Trattandosi di sordi, gli stimoli acustici sono stati sostituiti da frasi scritte in italiano e da video di frasi segnate in LIS. Compito degli informanti era quello di identificare l'agente della frase, scegliendo fra due alternative date. Per agevolare la comprensione degli item, le opzioni di risposta erano corredate da immagini che ne riproducevano il referente.

Il test scritto è stato validato mediante un pre-test somministrato a 40 italiani udenti, di età compresa tra i 20 e i 25 anni. I risultati hanno confermato la scala di rilevanza degli indizi individuata per l'italiano: accordo > animatezza > ordine delle parole.

Il test è stato successivamente somministrato in due sessioni distinte. Nella prima sono state presentate, in ordine randomizzato, 84 frasi scritte, costituite da due nomi ed un verbo, combinati tra di loro al fine di riprodurre tre ordini di parole, tre diverse condizioni di accordo, quattro condizioni di animatezza. Tutte le frasi erano grammaticalmente ben formate (tab. 1).

Tabella 1 - *Combinazione ortogonale degli indizi nel test scritto*

Ordine delle parole	
NVN = nome-verbo-nome	I cani inseguono i gatti
NNV = nome-nome-verbo	I cani i gatti inseguono
VNN = verbo-nome-nome	Inseguono i cani i gatti
Accordo	
ACC 0 = con il 1° e il 2° nome	Le madri accarezzano i figli
ACC 1 = con il 1° nome	La madre accarezza i figli
ACC 2 = con il 2° nome	I figli accarezza la madre
Animatezza	
AA = 1° e 2° animati	La madri accarezzano i figli
AI =1° animato, 2° inanimato	La bambina accarezza le bambole
IA = 1° inanimato, 2° animato	Il gomitolo insegue i gatti
II = 1° e 2° inanimati	I dadi accarezzano le bambole

Tabella 2 - *Combinazione ortogonale degli indizi nel test segnato*

Ordine delle parole	
NNV = nome-nome-verbo	I ladri i poliziotti colpiscono
Accordo	
ACC 1 = con il 1° nome	Il poliziotto le auto colpisce
ACC 2 = con il 2° nome	I ladri il poliziotto colpisce
Animatezza	
AA =1° e 2° animati	I poliziotti i ladri colpiscono
II = 1° e 2° inanimati	Le porte le auto colpiscono
AI =1° animato, 2° inanimato	I poliziotti le auto colpiscono
IA =1° inanimato, 2° animato	Le auto il poliziotto colpiscono

La seconda fase del test ha coinvolto solo i sordi. 21 frasi del corpus di italiano scritto sono state tradotte in LIS, selezionando esclusivamente gli item compatibili con la struttura sintattica della LIS (NNV e ACC 1 e 2), evitando le combinazioni che avrebbero comportato la traduzione in italiano segnato (tab. 2). Tale scelta è stata definita con la consulenza di un'interprete LIS e di un esperto linguista sordo.

3. *I risultati*

3.1 Test scritto

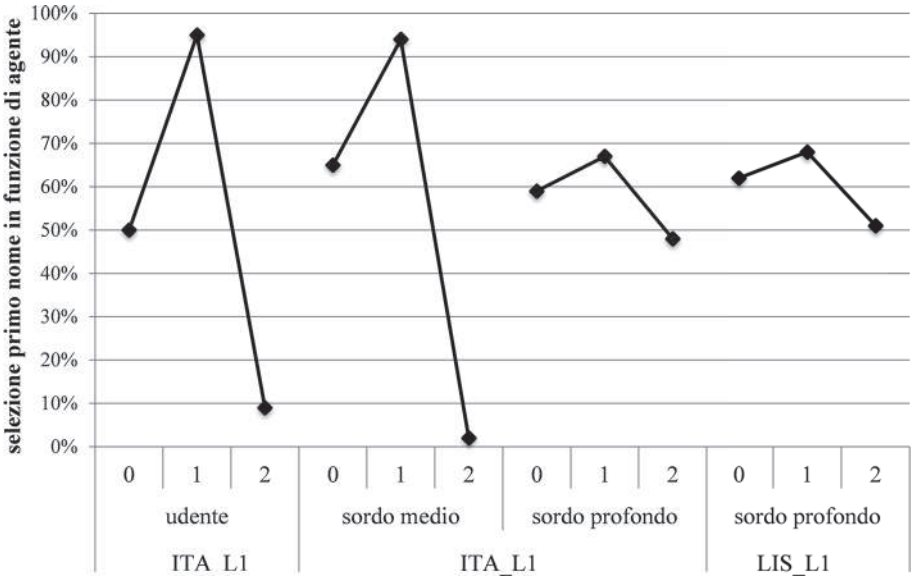
I risultati del test scritto hanno evidenziato sia l'applicabilità operativa del *Competition Model* su soggetti affetti da deficit uditivi, sia il ricorso a strategie di identificazione dell'agente differenziate in base alla lingua materna dei partecipanti, al canale comunicativo e al grado di sordità.

Nel commento dei risultati, i gruppi verranno identificati mediante le seguenti sigle:

- udenti ITA_L1;
- sordi medi ITA_L1;
- sordi profondi ITA_L1;
- sordi profondi LIS_L1.

I sordi medi ITA_L1 hanno messo in atto strategie di comprensione comparabili a quelle impiegate dal gruppo di udenti. Come mostrato in fig. 1, sia per gli udenti sia per i sordi medi ITA_L1 l'indizio più forte è rappresentato dall'accordo.

Figura 1 - *Accordo*

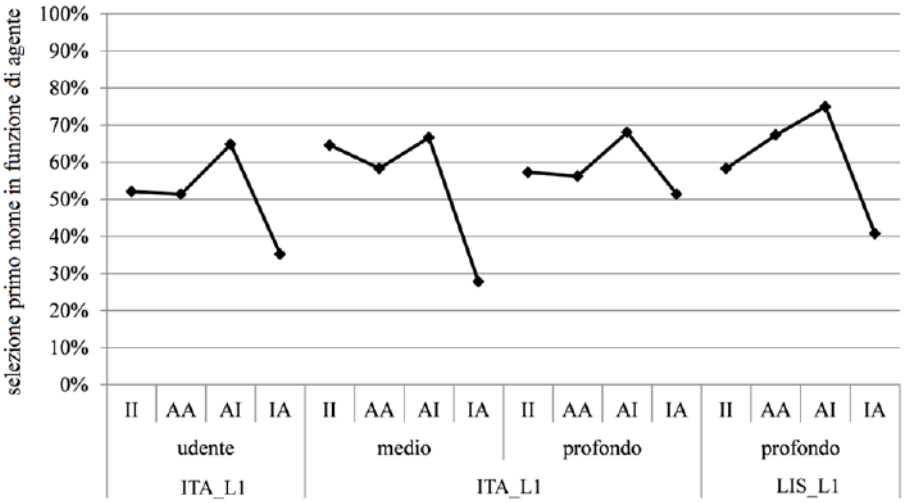


La percentuale di corretta identificazione dell'agente nelle condizioni di ACC 1 e ACC 2 è infatti superiore al 90%. Gli udenti e i sordi medi indicano il primo nome come agente rispettivamente nel 95% e nel 94% dei casi quando il verbo si accorda col primo nome; la preferenza per il primo elemento precipita al 9% e al 2% quando il verbo si accorda col secondo nome. Nelle frasi ad ACC 0, il primo elemento viene scelto nel 50% dei casi dagli udenti e nel 65% dai sordi medi. L'accordo non gioca un ruolo altrettanto dirimente per i sordi profondi ITA_L1 e quelli LIS_L1. Nelle

condizioni di ACC 2, in cui l'ordine delle parole entra in competizione con l'accordo, la scelta del primo o del secondo elemento come agente è del tutto casuale.

Meno significativo rispetto all'accordo è il peso giocato dall'indizio dell'animatezza (fig. 2).

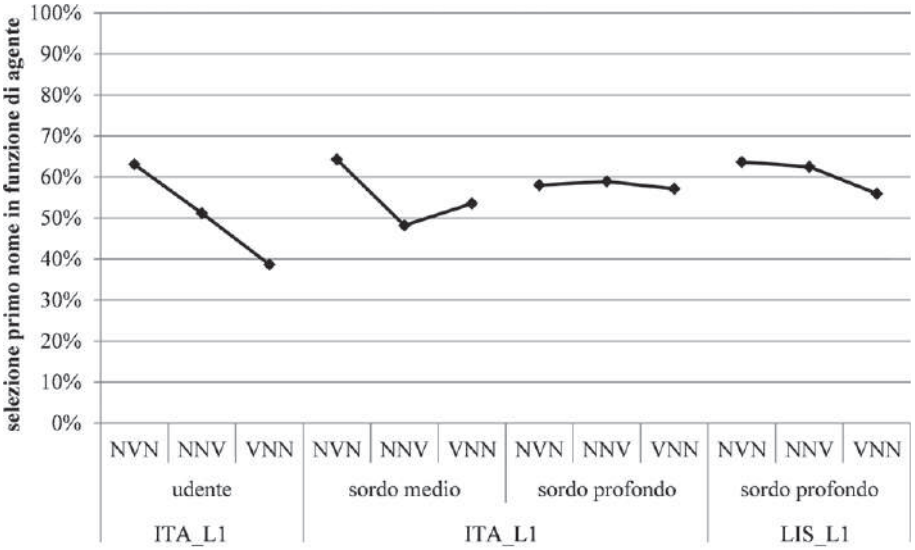
Figura 2 - *Animatezza*



Nelle frasi in cui si manifesta l'opposizione di animatezza, l'elemento animato viene selezionato come agente in media nel 64% dei casi dagli udenti (AI, IA = 64,81%), nel 71,9% dai sordi medi ITA_L1 (AI = 66,7%; IA = 77,2%), nel 60% dai sordi profondi ITA_L1 (AI = 68%; IA = 48,6) e nel 67% dai sordi profondi LIS_L1 (AI = 75%; IA = 59,3). Indipendentemente dal canale comunicativo, dalla L1 e dal livello di sordità, negli item in cui l'indizio è ambiguo la scelta dell'agente risulta di poco superiore alla casualità.

Per quanto riguarda l'ordine delle parole (fig. 3), quest'ultimo non rappresenta un indizio sicuro negli udenti e nei sordi medi poiché nei tre ordini considerati (NVN, VNN e NNV) il primo nome viene identificato come agente in media nel 52% dei casi. Leggermente superiore alla casualità è la percentuale di scelte del "primo elemento" da parte dei sordi profondi ITA_L1 (58%) e di quelli LIS_L1 (61%).

Figura 3 - *Ordine delle parole*



Incrociando i dati relativi all'accordo e all'animatezza, il primo si aggiudica la competizione nei tre ordini di parole considerati sia per gli udenti, sia per i sordi medi ITA_L1(figg. 4-6).

Figura 4 - *Accordo e animatezza nelle sequenze NVN*

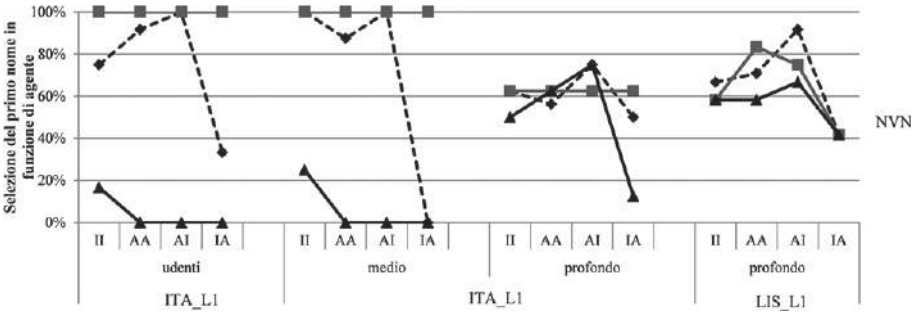


Figura 5 - *Accordo e animatezza nelle sequenze NNV*

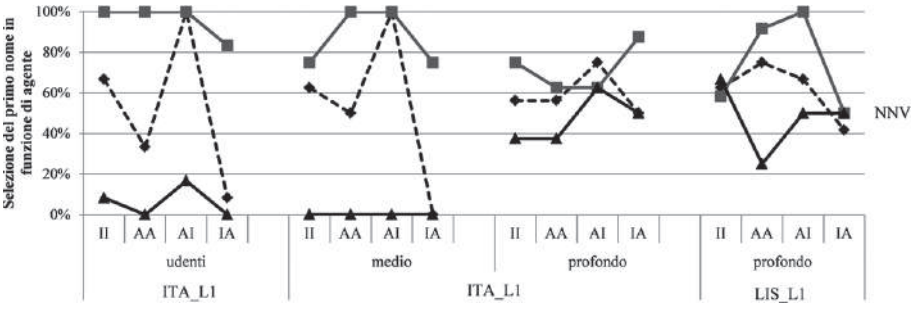
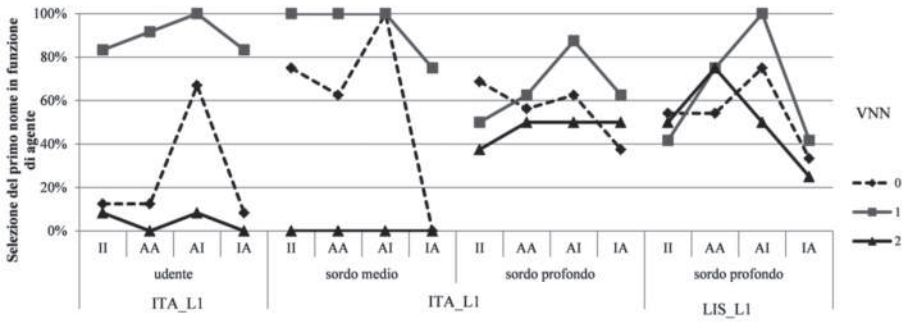


Figura 6 - *Accordo e animatezza nelle sequenze VNN*



Quando il verbo si accorda con il primo nome e questo è inanimato (ACC 1, IA), il primo elemento viene selezionato come agente nel 100% dei casi nelle sequenze NVN e nell'80% in quelle NNV e VNN. Nelle frasi in cui l'accordo è sul secondo nome e il secondo nome è inanimato (ACC 2, AI), la percentuale di risposte "primo elemento" è sempre nulla per i sordi medi. Per gli udenti è pari a zero nelle condizioni di NVN, raggiunge l'8% nelle sequenze VNN e sale al 17% in quelle NNV. Nelle condizioni di accordo ambiguo (ACC 0) e opposizione di animatezza (AI e IA), gli udenti e i sordi medi ITA_L1 individuano l'agente nell'elemento animato. Nelle condizioni di accordo e animatezza ambigui (ACC 0, II e AA):

- le sequenze NVN vengono interpretate come SVO sia dagli udenti sia dai sordi medi ITA_L1;
- le sequenze VNN vengono intese come VSO dai sordi medi ITA_L1 e come esemplificative di un processo di topicalizzazione (VOS) da parte degli udenti ITA_L1;
- le sequenze NNV vengono intese come SOV dai sordi medi ITA_L1. Nessuna strategia specifica è riconoscibile negli udenti.

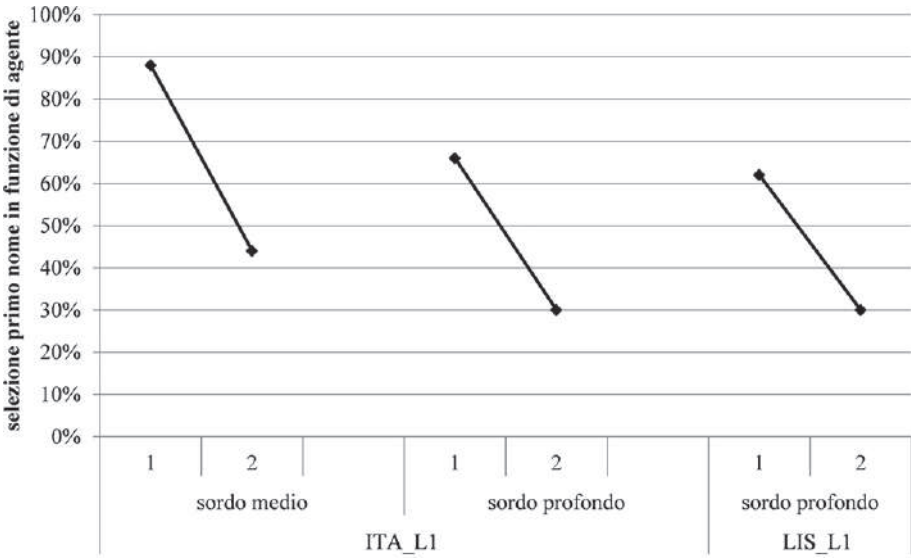
Le risposte fornite dai sordi profondi ITA_L1 e da quelli LIS_L1 suggeriscono il ricorso a strategie di elaborazione completamente diverse. L'indizio che sembra guidare la decodifica dell'agente è quello dell'ordine delle parole. Nella maggior parte delle condizioni di animatezza ed accordo considerate, il primo elemento viene scelto in percentuale pari o superiore al 60%. Vale la pena accennare alla tendenza dei sordi profondi LIS_L1 a selezionare l'elemento animato come agente negli item che mostrano la quarta condizione di animatezza (IA). Nelle sequenze VNN, l'agente corrisponde all'essere animato nel 60% dei casi quando il verbo si accorda col primo elemento, nel 67% quando l'accordo è ambiguo e nel 75% quando accordo e animatezza collaborano.

3.2 Test segnato

I dati relativi al test in LIS mostrano un'inversione di tendenza rispetto al test sull'italiano scritto per quanto riguarda la forza attribuita ai singoli indizi. L'accordo

rappresenta una strategia vincente ai fini della corretta interpretazione delle frasi, tanto per il gruppo dei sordi profondi ITA_L1 quanto per i sordi LIS_L1 (fig. 7).

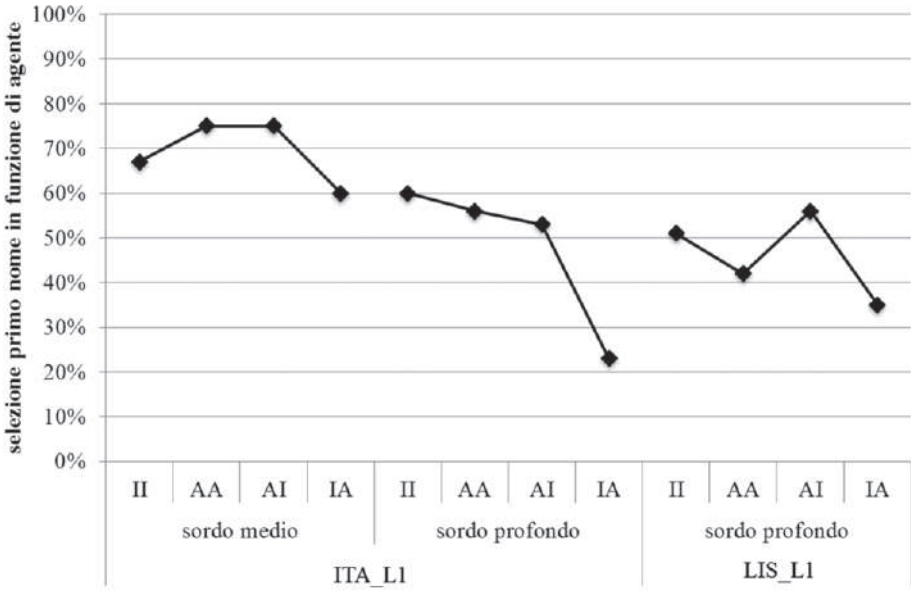
Figura 7 - *Accordo*



Tale indizio viene reso in LIS, per i verbi della II classe prodotti nello spazio neutro con due punti di articolazione, attraverso il parametro formazionale dello spazio, la direzionalità e l'orientamento del movimento (Volterra, 2004). L'elemento dal quale si origina il movimento del segno rappresenta chi compie l'azione e questo viene indicato come agente in media nel 68% dei casi dai sordi profondi ITA_L1 (ACC 1 = 66%; ACC 2 = 70%) e nel 66% degli item dai sordi LIS_L1 (ACC 1 = 62%; ACC 2 = 70%). L'accordo, che nel test scritto aveva guidato in maniera sicura i sordi medi ITA_L1, non è altrettanto dirimente nell'individuazione dell'agente nelle frasi segnate, trattandosi probabilmente di una regola non ancora del tutto interiorizzata dai soggetti con bilinguismo sbilanciato a scapito della LIS. Nei casi di ACC 1, il primo elemento viene selezionato come agente nell'88% dei casi; casuale, invece, è la scelta dell'agente nelle condizioni di ACC 2 (56% di risposte "secondo elemento").

Analizzando i dati relativi all'animatezza (fig. 8), si nota che essa cede all'ordine delle parole per i sordi medi ITA_L1.

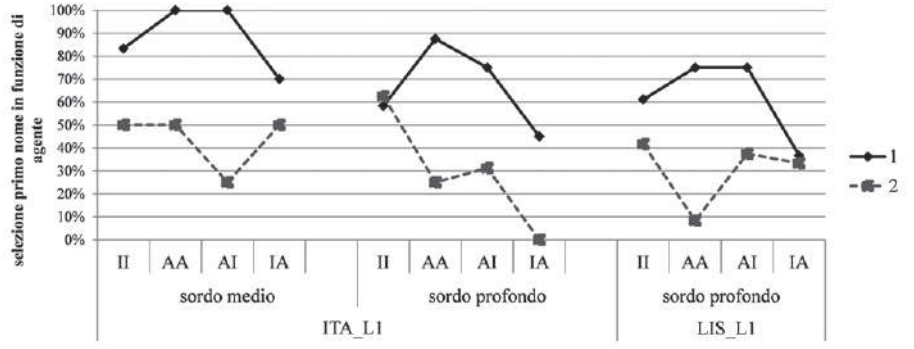
Figura 8 - *Animatezza*



Nelle quattro condizioni previste (II, AA, AI e IA), il primo elemento viene giudicato come agente in media nel 68% dei casi. Meno certe le scelte effettuate dai sordi profondi ITA_L1 e da quelli del gruppo LIS_L1. Negli item II, AA e AI le risposte non si discostano molto dal livello della casualità. Solo nelle frasi in cui l'elemento inanimato precede quello animato (IA), l'agente viene tendenzialmente abbinato al secondo elemento (sordi profondi ITA_L1 = 77%; sordi profondi LIS_L1 = 65%).

Incrociando i dati relativi all'animatezza con quelli relativi all'accordo (fig. 9) si manifesta ancora più palesemente il ricorso alla strategia dell'ordine delle parole da parte dei sordi medi ITA_L1.

Figura 9 - *Accordo e animatezza*



Nei casi di ACC 1, il primo elemento viene selezionato in media nell'80% dei casi; nelle condizioni di ACC 2, le risposte rientrano nella soglia della casualità. L'unica eccezione è rappresentata dalle sequenze AI, in cui il secondo elemento, seppur inanimato, viene scelto come agente nell'80% circa dei casi.

L'accordo sembra essere più dirimente dell'animatezza e dell'ordine delle parole per i sordi profondi LIS_L1, ma soprattutto per quelli ITA_L1. Nelle condizioni di ACC 2, quest'ultimo gruppo, infatti, sceglie come agente il secondo elemento nel 75% (AA), 69% (AI) e 100% (IA) dei casi. Nella stessa direzione vanno le risposte del gruppo dei sordi profondi LIS_L1, anche se con punte meno accentuate. L'elemento da cui parte il segno viene indicato come agente nel 92% (AA), 62% (AI) e 67% (IA) dei casi.

4. *Conclusioni*

I risultati dello studio hanno evidenziato l'influenza esercitata dal canale comunicativo, dalla lingua materna e dalla quantità di esposizione alla LIS nella messa in atto delle strategie di elaborazione e comprensione linguistica fin qui discusse.

I dati derivanti dal test scritto, infatti, dimostrano che i sordi medi ITA_L1, provenienti da famiglie di udenti, con scarsa competenza in LIS e poco integrati nella comunità sorda campana, si avvalgono degli stessi indizi utilizzati dagli udenti per l'identificazione dell'agente. Per entrambi i gruppi è infatti possibile ipotizzare la seguente scala di rilevanza degli indizi: accordo>animatezza>ordine delle parole.

Le risposte fornite dai sordi profondi ITA_L1, al contrario, evidenziano come tali soggetti risentano dell'influenza della LIS più che di quella dell'italiano nell'esecuzione del test scritto e segnato. Nella determinazione dell'agente essi, infatti, adottano strategie di elaborazione linguistica comparabili a quelle dei sordi profondi LIS_L1. Nel test scritto scelgono tendenzialmente come agente il primo elemento della sequenza; nel test segnato, invece, si avvalgono dell'accordo per determinare chi compie l'azione.

A riprova dell'influenza esercitata dalla familiarità con la LIS nell'orientare le scelte dei sordi profondi ITA_L1, i sordi medi ITA_L1 con scarsa competenza della Lingua dei Segni Italiana e poco integrati all'interno delle comunità sorda si avvalgono dell'ordine delle parole e non dell'accordo nella scelta dell'agente. Quest'ultimo tende a coincidere con il primo elemento della sequenza frastica, come era avvenuto per i sordi profondi ITA_L1 e LIS_L1 nel test in italiano scritto.

Alla luce di tali considerazioni si può quindi ipotizzare che, per i sordi, nel caso dell'acquisizione dell'italiano e della LIS come lingue seconde, la posizione iniziale nella frase rappresenti l'indizio di default per il riconoscimento dell'agentività sia nell'italiano vocale sia nella LIS. Tale parametro sembra essere selezionato automaticamente dall'apprendente finché l'input ricevuto e il livello di competenza della L2 non siano sufficienti a cambiarne la forza.

Ringraziamenti

Per la realizzazione dello studio si ringrazia il dott. Giuseppe Amorini, presidente dell'Ente Nazionale Sordi di Napoli, e l'interprete LIS Maria Rosaria Mignano per aver collaborato all'ideazione e alla creazione del corpus segnato.

Bibliografia

Bates E. - Friederici A. - Wulfeck B. (1987), Sentence comprehension in aphasia: A cross-linguistic study, in *Brain and Language* 32(1): 19-67.

Bates E. - MacWhinney B. (1987), Competition, variation, and language learning, in MacWhinney B. (ed.), *Mechanisms of Language Acquisition*, Erlbaum, New Jersey: 157-193.

Bates E. - Devescovi N. - D'Amico S. (1999), Processing complex sentences: A crosslinguistic study, in *Language and Cognitive Processes* 14: 69-123.

Chomsky N. (1965), *Aspects of the Theory of Syntax*, MIT Press, Cambridge.

Devescovi A. - D'Amico S. - Gentili S. (1999), The development of sentence comprehension in Italian: A reaction time study, in *First Language* 19: 129-163.

Devescovi A. - D'Amico S. - Smith S. - Mimica I. - Bates E. (1998), The development of sentence comprehension in Italian and Serbo-Croatian: Local versus distributed cues, in Hillert D. (ed.), *Syntax and Semantics*: Vol. 31. Sentence Processing: A Cross-linguistic Perspective, Academic Press, San Diego: 345-377.

Evans J.L. - MacWhinney B. (1999), Sentence processing strategies in children with expressive and expressive-receptive Specific Language Impairments, in *International Journal of Language and Communication Disorders* 34: 117-134.

Givón T. (1979), *On Understanding Grammar*, Academic Press, New York.

Kilborn K. (1989), Sentence processing in a second language: The timing of transfer, in *Language and Speech* 32: 1-23.

Lakoff G. (1987), *Women, Fire, and Dangerous Things,* The University of Chicago Press, Chicago.

MacWhinney B. (1982), Functionalist approaches to grammar, in Wanner E. - Gleitman L. (eds.), *Language Acquisition: The State of Art*, Cambridge University Press, Cambridge: 173-217.

MacWhinney B. (1987), The competition model, in MacWhinney, B. (ed.), *Mechanisms of Language Acquisition*, Erlbaum, New Jersey: 249-308.

MacWhinney B. (1992), Transfer and competition in second language learning, in Harris R. (ed.), *Cognitive Processing in Bilinguals*, Elsevier, Amsterdam: 371-390.

MacWhinney B. (1997), Second language acquisition and the Competition Model, in Kroll J. - De Groot A. (eds.), *Tutorials in Bilingualism*, Lawrence Erlbaum, Mahwah: 113-144.

MacWhinney B. (2005), Extending the competition, in *International Journal of Bilingualism* 9(1): 69-84.

MacWhinney B. - Bates E. (1989), *The Crosslinguistic Study of Sentence Processing*, Cambridge University Press, New York.

MacWhinney B. - Bates E. - Kliegl R. (1984), Cue validity and sentence interpretation in English, German, and Italian, in *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior* 23: 127-150.

Massaro D. (1987), *Speech Perception by Ear and Eye*, Erlbaum, Hillsdale.

McClelland J.L. - Rumelhart D.E. - Hinton G. (1986), The appeal of parallel distributed processing, in Rumelhart D.E. - McClelland J.L. (eds.), *Parallel Distributed Processing*, MIT Press, Cambridge, MA: 3-44.

McDonald J. (1987), Assigning linguistic roles: The influence of conflicting cues, in *Journal of Memory and Language* 26: 100-117.

McDonald J. - Heilenman K. (1991), Determinants of cue strength in adult first and second language speakers of French, in *Applied Psycholinguistics* 12: 313-348.

Reyes I. - Hernandéz A.E. (2006), Sentence interpretation strategies in emergent bilingual children and adults, in *Bilingualism: Language and Cognition* 9(1): 51-69.

Volterra V. (a cura di) (2004), *La lingua dei segni italiana. La comunicazione visivo-gestuale dei sordi*, Il Mulino, Bologna (1ª ed. 1987).

Year J. (2003), Sentence Processing within the Competition Model, in *TESOL & Applied Linguistics* 3(11): 1-27.

IRENE CALOI[1]

La competenza sintattica in parlanti con deficit cognitivo. Il caso della demenza di Alzheimer

Abstract: This paper presents data from a sentence-to-picture matching task run on a group of elderly speakers affected by Alzheimer's Disease in order to verify their proficiency on the comprehension of relative clauses. The subjects' lower accuracy with respect to healthy controls reveals the presence of a syntactic deficit, whose severity increases along with the worsening of the disease. The subjects are then divided into three subgroups according to their level of dementia and to their performance, thus contributing to the description of how linguistic disruption takes place in Alzheimer's Disease.

1. *Introduzione*

Il presente contributo vuole indagare la presenza di deficit sintattico in parlanti caratterizzati da un sistema cognitivo compromesso; in particolar modo l'attenzione sarà rivolta a soggetti affetti da demenza di Alzheimer, le cui abilità sintattiche non hanno ancora trovato a oggi una adeguata descrizione.

Obiettivo dello studio è quello di rispondere alle seguenti domande:

1. Esiste nella demenza di Alzheimer una forma di deficit sintattico?
2. Quando e come si manifesta l'eventuale deficit sintattico nel corso del declino cognitivo dei pazienti?

La necessità ed attualità di queste domande verranno messe in luce nel contributo, mentre dati sperimentali raccolti attraverso test su parlanti italiani affetti da Alzheimer ci permetteranno di avanzare una prima risposta a questi quesiti.

Il contributo è organizzato come descritto di seguito. Il paragrafo 2 introduce alle principali caratteristiche della demenza di Alzheimer dal punto di vista del decadimento cognitivo; alcune brevi informazioni sul deficit linguistico ci aiuteranno a completare il profilo dei parlanti in oggetto.

Una rassegna dei lavori che abbiano precedentemente affrontato la questione del deficit sintattico nell'Alzheimer viene quindi proposta nel paragrafo 3, per sottolineare come la questione sia di grande attualità a causa della povertà di studi a nostra disposizione. La mancanza di un inquadramento teorico e linguistico preciso e di uniformità tra le tecniche investigative adottate in precedenza rende ancora più difficile ricostruire il quadro delle conoscenze ad oggi disponibili in letteratura.

[1] Goethe-Universität Frankfurt am Main.

L'analisi della competenza sintattica di uno specifico profilo di parlanti è in ogni caso una questione complessa e per ragioni di spazio mi dovrò limitare a prenderne qui in considerazione un unico aspetto; la computazione di frasi relative sembra particolarmente adatta al raggiungimento di tale scopo: si tratta, infatti, di un costrutto sintattico che ha ricevuto (e che riceve) una particolare attenzione per la sua complessità strutturale intrinseca, abbinata anche a una considerevole presenza nelle lingue naturali. Il paragrafo 4 ci aiuterà quindi ad illustrare il fenomeno linguistico indagato.

Il paragrafo 5 costituisce il corpo centrale del presente contributo ed è dedicato alla presentazione del materiale sperimentale in uso e del profilo di parlanti esaminati, nonché ad una prima presentazione e analisi dei dati raccolti attraverso un test di comprensione di frasi relative. I dati saranno poi discussi all'interno del paragrafo 6. In conclusione, nel paragrafo 7, saranno formulate le risposte ai quesiti iniziali.

2. *La Demenza di Alzheimer*

La Demenza di Alzheimer è una forma di demenza senile, determinata da un processo neurodegenerativo: componenti del sistema nervoso centrale sono progressivamente danneggiate a causa di una eccessiva concentrazione di sostanze che interferiscono con il normale funzionamento dei tessuti e ne causano l'atrofia. Nella maggior parte dei pazienti, il focolaio in cui iniziano a prodursi e diffondersi anomalie funzionali è il sistema limbico. Dopo un lasso di tempo la cui durata è altamente variabile tra i pazienti, le lesioni raggiungono la neo-corteccia cerebrale e in particolare la porzione corrispondente ai lobi temporale prima e parietale poi (Cambier *et al.*, 2009: 255-256).

Nel complesso quadro di sintomi associati alla demenza di Alzheimer, un posto di rilevanza va assegnato all'amnesia: le diverse componenti del sistema mnemonico sono infatti, pur con tempistiche diverse, tutte gravemente intaccate e depotenziate. La vita quotidiana del paziente è poi fortemente compromessa da disturbi comportamentali e neuropsicologici, che ne alterano visibilmente la condotta e i costumi. Il generale deficit cognitivo si manifesta inoltre sottoforma di agnosia e aprassia.

Per quanto riguarda il deficit linguistico, oggetto di interesse primario nel presente contributo, questo si manifesta nella demenza di Alzheimer come una forma di afasia fluente, nella quale non sono generalmente riscontrate significative alterazioni della capacità di articolazione. Viene invece riscontrata una grave forma di anomia, che porta il soggetto a diminuire progressivamente, ma drasticamente, la propria competenza lessicale. I primi episodi di anomia si manifestano solitamente come difficoltà a ricordare il nome di persone familiari; a ciò si aggiungono presto episodi legati al recupero di lessemi a bassa frequenza e dal denso contenuto semantico. Infine, anche il lessico di alta frequenza e uso quotidiano arriva a essere interessato dal fenomeno e l'anomia a questo punto interferisce con la capacità di partecipare con successo allo scambio comunicativo, poiché, semplicemente, il soggetto non ha più le parole per farlo. Il fenomeno ha catalizzato l'attenzione degli studiosi,

stimolati dal desiderio di comprendere la natura di questa forma di anomia e capire se sia dovuta a un problema di accesso al lessico o di perdita completa di porzioni di questo. Nella varietà di lavori disponibili, vale la pena ricordare l'influente contributo di Chertkow e Bub (1990), i quali arrivarono a dimostrare come il deficit sia caratterizzato da un'effettiva perdita del lessico (e non da un problema di accesso), a sua volta determinata da una diminuzione delle conoscenze semantiche. La scomparsa di un lessema sarebbe infatti il risultato finale di una progressiva riduzione delle conoscenze legate al suo referente.

Le difficoltà riscontrate a livello lessicale si riflettono anche nella morfologia verbale non regolare. I verbi caratterizzati da una coniugazione irregolare, soprattutto se di bassa frequenza, subiscono in molti casi un processo di regolarizzazione da parte del parlante affetto da Alzheimer (Colombo *et al.*, 2009; Walenski *et al.*, 2009). L'osservazione offre pertanto lo spunto per sottolineare come le abilità morfologiche del soggetto rimangano inalterate nel loro aspetto regolare. A livello *procedurale* (Pinker, 1999; Ullman, 2001) il sistema cognitivo del soggetto non subisce infatti il grave deterioramento subito dalle componenti *dichiarative*, come sottolineato dalla dissociazione tra morfologia verbale regolare e irregolare nei pazienti.

Ragioni di spazio non ci permettono di entrare in maggiori dettagli e quanto qui presentato è in verità solo un modesto tentativo di riassumere l'esito di un lungo e proficuo dibattito in merito a natura e forma della grave anomia riscontrata. Quanto affermato invece sul versante procedurale e morfologico emerge come risultato consistente attraverso un esiguo, ma per l'appunto molto coerente nei risultati, gruppo di studi realizzati con parlanti di lingue diverse.

Nel prossimo paragrafo procederò invece ad una analisi dei materiali a disposizione in merito alle competenze sintattiche nella demenza di Alzheimer.

3. *Il deficit sintattico nella Demenza di Alzheimer*

Vorrei iniziare questa breve rassegna dal contributo di Lyons e colleghi (1994), i quali hanno messo in evidenza una complessiva riduzione della complessità strutturale e frasale nell'eloquio spontaneo di soggetti affetti da Alzheimer. Simili osservazioni erano emerse precedentemente anche dal lavoro di Kemper e colleghi (1993), basato sull'analisi di testi scritti prodotti da adulti sottoposti a esami di *screening* per la demenza; anche in questo caso gli autori rilevavano una riduzione nella lunghezza complessiva della frase e nella varietà di strutture morfosintattiche in uso in individui affetti da demenza di Alzheimer, con una particolare diminuzione dell'impiego di strutture secondarie e incassate, a favore invece di frasi principali.

I lavori appena citati sembrano indicare pertanto la presenza di una compromissione sintattica, senza però arrivare ad approfondire la natura e i meccanismi di tale deficit. Allo scopo di esaminare puntualmente strutture sintattiche, Waters *et al.* (1998) somministrano ai propri pazienti un test di *sentence-to-picture matching* nel quale tre diversi fattori di complessità sintattica sono manipolati: si tratta del numero di argomenti nella frase, della canonicità o meno nell'assegnazione dei ruoli

tematici e del numero complessivo di predicati nella frase. Il risultato di tale manipolazione sottopone quindi alla comprensione dei soggetti una varietà di frasi tra cui ritroviamo ad esempio frasi attive, attive con voce passiva, strutture passive troncate, relative e frasi in coordinazione. Secondo gli autori, il numero di predicati nella frase emerge nei risultati come principale fattore di successo per la comprensione, sulla base del fatto che per i pazienti Alzheimer una struttura principale seguita da una relativa sarebbe più complessa da comprendere di una sola frase attiva.

Un impianto sperimentale simile è adottato anche in Small *et al.* (2000), con la differenza che il task richiesto è la ripetizioni di frasi e i fattori di complessità sintattica in uso sono, oltre al numero di predicati nella frase e alla canonicità di assegnazione dei ruoli tematici, attraverso la cui manipolazione sono ottenute frasi principali e frasi relative sul soggetto e sull'oggetto, anche la direzione di *branching* delle frasi relative, con la distinzione tra relative con testa sul soggetto della principale (*left-branching*) e relative con testa sull'oggetto (*right-branching*). In questo caso gli autori individuano una aumentata difficoltà di ripetizioni nelle frasi caratterizzate da un'assegnazione non canonica dei ruoli, vale a dire delle frasi relative oggetto rispetto alle soggetto, e da una posizione strutturale incassata (*left-branching*) delle relative.

Nel complesso, i dati raccolti nei due lavori qui citati (Waters *et al.*, 1998, e Small *et al.*, 2000) sembrano indicare nell'uso in ambito sperimentale di frasi relative una via percorribile per la rilevazione di un eventuale deficit a livello sintattico. Ciò che manca però in questi lavori è un impianto teorico solido per l'analisi del fenomeno linguistico considerato, che permetta di fare ipotesi più precise e analisi approfondite, che possano beneficiare anche del confronto con lavori condotti parallelamente su altre popolazioni.

Nel prossimo paragrafo provvederò pertanto a riformulare nel poco spazio a disposizione alcune informazioni in merito alle strutture relative secondo il quadro teorico adottato, che saranno utili ai fini della comprensione del disegno sperimentale realizzato.

4. *Le frasi relative*

Le proposizioni relative sono strutture sintattiche complesse, che svolgono la funzione di modificatori di un sintagma nominale. Sono implementate attraverso un'operazione di astrazione che, a partire dalla posizione del sintagma interno alla relativa (il *relativization site*), collega questo al costituente da modificare nella principale (la *relative head*, testa della relativa). Il sintagma testa della relativa che pronunciamo svolge quindi un doppio ruolo all'interno della struttura: è un costituente della frase principale che contemporaneamente soddisfa anche i tratti di selezione del verbo interno alla proposizione relativa (Bianchi, 2002). I due NP coinvolti, quello interno alla frase matrice e quello interno alla proposizione relativa, sono quindi necessariamente vincolati da un rapporto di coreferenza.

Oggetto del presente studio sono le relative sul soggetto e le relative sull'oggetto. Queste si differenziano in base alla posizione dalla quale è realizzato il movimento di estrazione: nelle relative sul soggetto (SR) il movimento ha origine dalla posizione del soggetto della frase relativa; mentre nelle relative sull'oggetto (OR) il movimento prende avvio dalla posizione interna al VP della relativa. Il punto da cui gli elementi sono mossi corrisponde alla posizione in cui questi vengono effettivamente interpretati (ma non pronunciati) nella computazione della proposizione relativa.

Vediamo due esempi:

(1) SR: La bambina che _____ abbraccia la mamma
(2) OR: La bambina che la mamma abbraccia _____

In letteratura è possibile trovare frequentemente riferimenti alle due strutture in termini di *asimmetria*: SR e OR sembrano infatti essere caratterizzate da tratti strutturali e da una difficoltà di *processing* non del tutto equivalenti, come emerge dalla raccolta e dall'analisi di dati sperimentali. Le relative sul soggetto sono prodotte e comprese con maggiore accuratezza e con un certo vantaggio temporale dai bambini nel corso dell'acquisizione della L1: in un task di produzione elicitata Belletti e Contemori (2010) provano come i bambini con madrelingua italiana siano in grado di produrre restrittive sul soggetto già all'età di 3 anni (il 79% delle loro produzioni corrisponde alla struttura target attesa) e mostrino a partire dal quarto anno di vita una competenza ben consolidata, che addirittura supera il 90% di accuratezza nelle relative sul soggetto elicitate. Le relative oggetto, invece, sono prodotte nella forma target con percentuali nettamente inferiori (intorno al 36% e al 42% nei bambini rispettivamente di 3 e 4 anni) ed evitate non appena il ricorso ad altre strutture sintattiche lo permetta, ad esempio preferendo una struttura passiva che permette in ultima analisi di estrarre il sintagma da una posizione soggetto anziché oggetto. L'uso ampiamente diffuso di questa strategia conferma quanto riscontrato anche nelle produzioni di giovani adulti di lingua italiana, i quali, in test di elicitazione, preferiscono la produzione di relative oggetto con struttura passiva (POR nell'esempio 3) alla produzione di OR[2] (Belletti, 2009; Belletti - Contemori, 2010):

(3) POR: La bambina che è abbracciata dalla mamma.

Le osservazioni sull'italiano confermano ulteriormente i dati sulla lettura da parte di soggetti adulti di frasi relative sul soggetto e sull'oggetto, dati raccolti attraverso l'utilizzo della strumentazione di *eye-tracking*, che hanno evidenziato una maggiore difficoltà di *processing* delle relative sull'oggetto (Traxler *et al.*, 2002).

La comprovata asimmetria ha stimolato molti e diversi tentativi di spiegazione, ma gli sforzi si sono concentrati negli ultimi anni intorno ad una proposta che si rifà

[2] I dati riportati da Belletti - Contemori (2010) parlano di una produzione di POR nell'88% dei casi, a fronte di un 10.8% di OR sul totale di relative oggetto elicitate in sede sperimentale da 28 parlanti adulti.

al concetto di località e al principio della Relatività minimalizzata (Rizzi, 1990). Vediamo come: se riprendiamo i due esempi in (1) e (2) e li riformuliamo con particolare attenzione ai tratti morfosintattici e discorsivi che caratterizzano i costituenti interessati, nonché al tipo e all'ampiezza di movimento richiesto ai fini dell'estrazione del sintagma da relativizzare, otteniamo il seguente risultato[3]:

(4) La bambina che <la bambina> abbraccia la mamma
[+Rel; +NP] <[+Rel, +NP]> [+NP]

(5) La bambina che la mamma abbraccia <la bambina>
[+Rel; +NP] [+NP] <[+Rel, +NP]>

Nel secondo caso, in (5), l'estrazione del sintagma dalla sua posizione oggetto verso la posizione finale di testa della relativa è problematica secondo Friedmann *et al.* (2009), in quanto richiede un movimento attraverso il sintagma soggetto della frase relativa, ragione per la quale si innescherebbe un potenziale pericolo di intervento. In altre parole, il movimento dell'oggetto non rispetterebbe il principio di località, data la presenza di un sintagma nominale (il soggetto) interposto tra la posizione originale di estrazione dell'oggetto e la posizione target. Al contrario, la struttura rappresentata in (4) per la formazione di una relativa sul soggetto non comporterebbe nessuna delle difficoltà illustrate, in quanto il soggetto estratto può raggiungere direttamente la posizione target di testa della relativa senza attraversare altri elementi di pari natura.

L'ipotesi avanzata nel lavoro citato ha poi trovato ampio consenso nella comunità scientifica, all'interno della quale stiamo assistendo ad una considerevole produzione di lavori volti ad indagare nei suoi molteplici aspetti le implicazioni e manifestazioni linguistiche correlate al principio della Relatività minimalizzata contestualmente alle frasi relative. Sono stati in particolar modo valutati e isolati fattori ritenuti responsabili di una riduzione dell'asimmetria tra soggetto e oggetto, come appunto il citato utilizzo di una struttura passiva nelle relative oggetto (Belletti - Rizzi, 2013) e l'impiego di pronomi clitici oggetto di ripresa all'interno di OR, opzione, quest'ultima, che ha dato per la verità risultati non omogenei attraverso i diversi test[4]. Ciò che invece sembra essere particolarmente rilevante ai fini della computazione è la distribuzione di tratti discorsivi e morfosintattici attraverso

[3] Sulla base di quanto esemplificato per la prima volta in Friedmann *et al.* (2009).

[4] La presenza di pronomi clitici di ripresa all'interno di OR sembra emergere spontaneamente nelle produzioni di bambini con L1 italiano durante la fase di acquisizione in una misura che generalmente supera la ripresa attraverso la ripetizione dell'intero DP. L'uso però di tale pronome clitico di ripresa in test di comprensione non ha dato risultati altrettanto netti. Il pronome di ripresa, opzione che ricordiamo non essere grammaticale per adulti con L1 italiano, emerge quindi nell'acquisizione in L1 in produzione, ma non facilita la produzione (Contemori - Belletti, 2013).

le posizioni interessate: quanto più il sintagma estratto e la sua rispettiva posizione target sono definiti e distinti in termini di tratti rispetto all'argomento esterno, tanto più il rischio di intervento sarà ridotto, con maggiori probabilità per il parlante di completare con successo la computazione. Tra i tratti che possono essere determinanti ricordiamo in particolare un *mismatch* in numero (Adani *et al.*, 2010) ed in genere (Belletti *et al.*, 2012) tra i costituenti interessati, nonché la natura del costituente e la presenza o meno di una restrizione lessicale (Friedmann *et al.*, 2009).

Tali fattori di riduzione dell'asimmetria tra tipi di relative sono ripresi anche nel presente lavoro, nell'elaborazione di un test volto alla verifica delle abilità di comprensione in soggetti affetti da demenza; il seguente paragrafo ne illustrerà le principali caratteristiche.

5. *Dati sperimentali sula comprensione di frasi relative in soggetti affetti da Alzheimer*

Precedenti lavori (Small *et al.*, 2000; Waters *et al.*, 1998) hanno già sondato l'ipotesi che la computazione di frasi relative possa costituire un anello debole nell'insieme delle abilità linguistiche di soggetti affetti da Alzheimer.

Per rispondere alle due domande alle quali il presente studio si propone di fornire una risposta (1. Esiste nella demenza di Alzheimer una forma di deficit sintattico? 2. Quando e come si manifesta l'eventuale deficit sintattico nel corso del declino cognitivo dei soggetti?) mi limiterò in questa sede a prendere in esame solamente il livello di accuratezza complessivo raggiunto dai parlanti nella comprensione dei diversi tipi di frasi, senza entrare nel dettaglio delle diverse condizioni sperimentali e dei risultati raggiunti in ciascuna di queste e rinviando il lettore interessato ad una analisi più dettagliata ad altra pubblicazione (Caloi, in preparazione).

5.1 Materiale

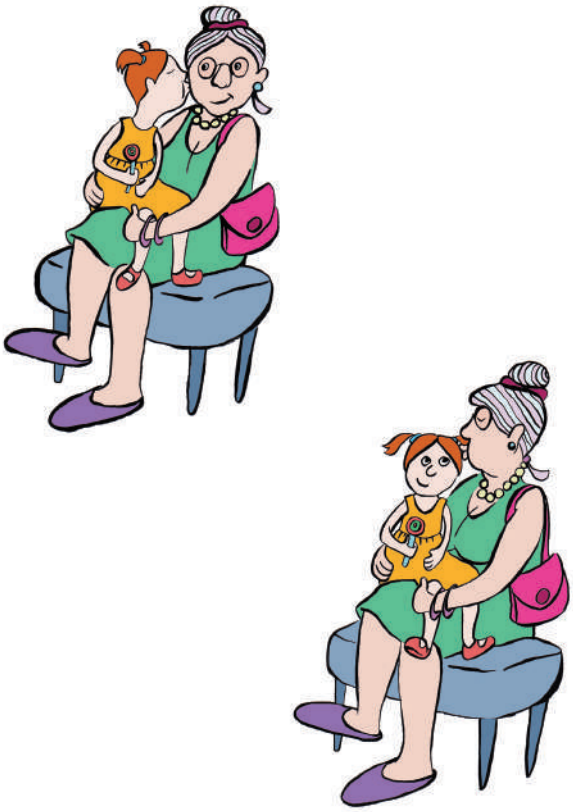
I soggetti inseriti nello studio sono stati sottoposti ad un test di comprensione di frasi composto da un totale di 48 item, equamente distribuiti attraverso sei diverse condizioni sperimentali, per un totale di 8 frasi per ciascuna condizione. La scelta delle condizioni sperimentali è stata determinata dai risultati presentati e dai quesiti aperti in lavori precedenti sul tema (cfr. § 4). Un approfondimento delle motivazioni, dei quesiti e dei dati inerenti a ciascuna condizione non è qui realizzabile per ragioni di spazio e pertanto mi limiterò ad una esemplificazione delle sei condizioni sperimentali adottate:

1. SVO: frase con ordine non marcato degli elementi. Soggetto e Oggetto sono due sintagmi nominali (DP) lessicalmente pieni. Es.: *La nonna bacia la bambina;*
2. SR: frase relativa sul soggetto. Es.: *Mostrami la nonna che bacia la bambina*;
3. OR: frase relativa sull'oggetto. Es.: *Mostrami la nonna che la bambina bacia*;
4. POR: frase relativa sul soggetto con voce passiva. Es.: *Mostrami la nonna che è baciata dalla bambina*;

5. ORdem: frase relativa sull'oggetto. Il pronome dimostrativo *quello* ricopre il ruolo di testa della relativa. Es.: *Mostrami quella che la nonna bacia*;
6. ORclitic: frase relativa sull'oggetto con pronome atono di ripresa. Es.: *Mostrami la nonna che la bambina la bacia*.

Il tipo di task adottato è un *sentence-to-picture matching task*, un test di comprensione incentrato su un doppio input, visivo e uditivo: il partecipante ascolta una frase e deve scegliere tra due immagini quella che rappresenta il significato della frase ascoltata. Le coppie di immagini sono costruite in modo da raffigurare gli stessi personaggi impegnati nella stessa azione ma con ruoli inversi (fig. 1). Oltre all'immagine corretta, viene proposto quindi un *foil* di tipo sintattico, che corrisponde ad una comprensione della frase in cui i ruoli tematici di agente e paziente siano stati inversamente assegnati.

Figura 1 - *Un esempio delle immagini utilizzate nel task*



Fonte: Friedmann - Novrogrodsky, 2002

Il materiale grafico in uso è tratto da Friedmann - Novrogrodsky (2002); un breve esercizio preliminare ha inoltre permesso di sincerarsi che tutti i soggetti ammessi al

test fossero in grado di riconoscere le figure visualizzate e di utilizzarne i corrispettivi lessemi, in modo tale da evitare che le osservazioni sul comportamento sintattico dei parlanti fossero turbate da eventuali deficit lessicali.

Le due immagini sono proposte in stampa a colori su un foglio di dimensioni A4 ad orientamento verticale (una immagine sotto l'altra); l'ordine di presentazione dei due elementi (porzione superiore o inferiore del foglio) rimane invariato attraverso i quattro *trials* in cui questi vengono utilizzati. A cambiare è invece la posizione dell'immagine corrispondente alla risposta corretta: la risposta target corrisponde nel 50% dei casi all'immagine superiore e nel rimanente 50% all'immagine inferiore.

Le frasi sperimentali sono sempre proposte oralmente dallo sperimentatore. Su richiesta del soggetto lo stimolo può essere ripetuto più volte, ma solamente le risposte fornite entro la seconda esecuzione di ciascuna frase sono registrate al fine dell'elaborazione dei dati; le scelte indicate dopo la seconda ripetizione o oltre sono automaticamente registrate come erronee, indipendentemente dalla loro compatibilità o meno con l'immagine target. Le eventuali richieste di ripetizione della frase sono sempre accolte, al fine di evitare un senso di frustrazione nel paziente.

5.2 Partecipanti

Lo studio ha coinvolto un gruppo sperimentale composto da 30 parlanti nativi di italiano con una demenza di Alzheimer diagnosticata da almeno sei mesi. I soggetti sono stati tutti contattati attraverso l'Istituto di Ricovero e Cura a Carattere Scientifico *Fatebenefratelli* di Brescia, centro di ricerca votato alle demenze di natura senile, con una particolare specializzazione nella demenza di Alzheimer.

Al gruppo sperimentale si è aggiunto poi un gruppo di controllo formato da 7 parlanti nativi di italiano con caratteristiche simili a quelle dei soggetti affetti da Alzheimer per quanto riguarda età e livello di istruzione, ma con un quadro delle facoltà cognitive complessivamente intatto e compatibile con un processo di naturale invecchiamento, non alterato da particolari complicazioni mediche.

Il livello di gravità della malattia è stato misurato nei soggetti attraverso la somministrazione da parte del personale medico della struttura del *Mini Mental State Examination Test* (MMSE, Folstein *et al.*, 1975). Il test si compone di 30 item e misura lo stato cognitivo della persona attraverso la verifica di diverse abilità, tra cui l'orientamento temporale e spaziale, l'aritmetica (intesa come capacità di portare a termine semplici operazioni), la prassia e il linguaggio. I risultati del test possono variare da un minimo di zero (non somministrabile) ad un massimo di 30 punti; in questa scala, punteggi superiori corrispondono ad uno stato cognitivo maggiormente preservato, mentre punteggi inferiori indicano un progressivo aggravarsi della malattia.

La tabella 1 riporta i dati inerenti all'età e al livello di scolarizzazione dei due gruppi, soggetti affetti da Alzheimer (PAD) nella prima colonna e gruppo di controllo (CO) nella seconda; la stessa, riporta anche i punteggi medi raccolti attraverso il MMSE.

Tabella 1 - *Pazienti (PAD) e gruppo di controllo (CO) a confronto per età, livello di istruzione e punteggio MMSE*

	PAD Media (sd)	CO Media (sd)
Età	78;6 (6)	78;8 (7)
Livello di istruzione	6;6 (3)	4;8 (1,5)
MMSE	19.6 (*range* 12-27)	30

I due gruppi sono caratterizzati da valori equivalenti per quanto riguarda l'età media e quasi equivalenti per il livello di istruzione[5], con il gruppo di controllo che si distingue per un valore medio leggermente inferiore in questo secondo parametro. Per quanto riguarda il punteggio MMSE, i partecipanti inclusi nel gruppo di controllo hanno tutti dimostrato la propria integrità cognitiva raggiungendo il punteggio massimo. Il gruppo di pazienti Alzheimer mostra invece, come atteso, un grado di variabilità superiore nel numero di risposte corrette fornite. La distribuzione dei punteggi MMSE varia infatti da un minimo di 12 ad un massimo di 27, come avremo modo di vedere nel dettaglio nel corso di una prima presentazione dei risultati.

Soggetti con un MMSE inferiore a 12 non sono stati inseriti nella ricerca, in quanto la persona con valori al di sotto di tale punteggio non è generalmente in grado di comprendere task anche piuttosto semplici e di mantenere l'attenzione durante il periodo di tempo necessario a portarli a termine.

5.3 Risultati

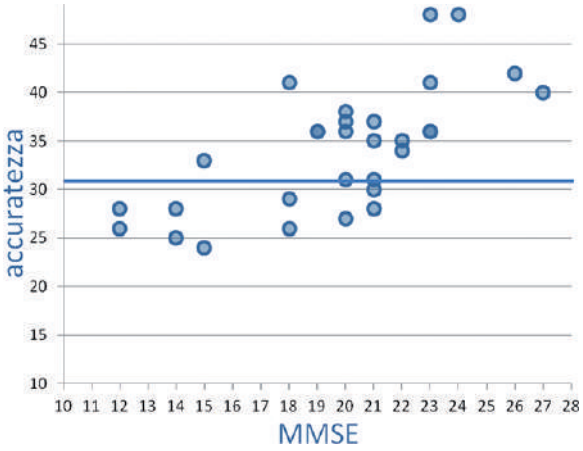
Come anticipato, in questo contributo sarà presa in esame solamente la *performance* complessiva di ciascun soggetto, senza entrare nel merito delle singole condizioni sperimentali e di eventuali asimmetrie tra queste.

Per quanto riguarda il gruppo di controllo, i 7 partecipanti hanno tutti dimostrato una elevata accuratezza nel comprendere le frasi proposte e il numero di errori commessi non ha superato in alcun caso le tre unità sul totale di 48 frasi proposte. È possibile pertanto concludere che il test è adeguato alle competenze di parlanti anziani con un basso livello di istruzione e quindi somministrabile anche a soggetti affetti da demenza. Inoltre, vista la complessiva assenza di particolari problematiche nei risultati del gruppo di controllo, i relativi dati non saranno ulteriormente trattati, per lasciare spazio invece alla valutazione del comportamento del gruppo sperimentale.

Seguendo le linee guida per la registrazione dei risultati illustrate nel precedente paragrafo, è stato determinato innanzitutto il numero di risposte corrette fornite da ciascun soggetto sul totale di 48 frasi sperimentali proposte. La figura 2 mette in correlazione tale dato con il punteggio raggiunto nel test MMSE. Ciascun punto rappresenta quindi un singolo soggetto e la sua collocazione all'interno del grafico è determinata dai risultati raggiunti nelle due prove.

[5] Il livello di istruzione è valutato sulla base del numero di anni di istruzione formale completati in giovane età.

Figura 2 - *Risultati relativi al gruppo sperimentale (PAD)*

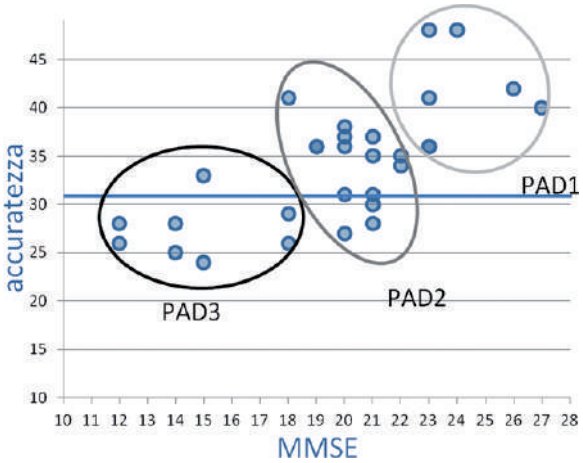


La linea evidenziata nel grafico rappresenta il livello soglia minimo, fissato in corrispondenza di un numero di risposte corrette pari a 31, e dunque superiore al 60%, in grado di assicurarci che il soggetto abbia ben compreso ed eseguito il test e non abbia semplicemente risposto in maniera casuale alle domande, strategia con la quale potrebbe comunque raggiungere una performance definita *at chance-level*, corrispondente grossomodo a un 50% di risposte corrette.

Anche ad un primo sguardo appare evidente come ci sia una tendenza verso una diminuzione della capacità di comprendere le frasi proposte in concomitanza con un declino nel quadro cognitivo generale misurato attraverso il punteggio MMSE.

Una più attenta osservazione mostra anche che il gruppo sperimentale è suddivisibile in almeno tre sottogruppi, definiti in base ai risultati del MMSE, ai quali corrispondono tre diversi profili di *performance* nel task di comprensione. Tale suddivisione in sottogruppi è proposta nella figura 3.

Figura 3 - *Suddivisione dei soggetti in base a livello di accuratezza e punteggio MMSE*



6. *Discussione*

La figura 3 presentata nel precedente paragrafo ci permette di iniziare a formulare alcune considerazioni sulle abilità di comprensione in soggetti affetti da demenza di Alzheimer. Come già osservato, i soggetti si distinguono dal gruppo di controllo per una minore accuratezza nell'esecuzione del task e per una tendenza ad un progressivo declino. Tale declino, almeno stando ai dati a nostra disposizione, non si manifesterebbe però in una forma progressiva strettamente lineare, ma andrebbe ad assumere piuttosto una conformazione che permette di individuare almeno tre diversi profili di soggetti. Tali profili sono caratterizzati per un verso dal livello di demenza complessivo, misurato attraverso il test MMSE, per l'altro dal loro livello di accuratezza nella comprensione di frasi relative.

I soggetti con un livello di demenza lieve, e quindi con un punteggio MMSE pari o superiore a 22, riescono a completare con successo questo tipo di compito, fornendo un numero di risposte corrette che non lascia spazio a dubbi sulle loro capacità di comprensione del tipo di esecuzione richiesta prima e delle frasi proposte poi. Faremo riferimento a questi soggetti con la dicitura di Gruppo 1 (PAD1 nella figura).

All'altro estremo di questo *pattern* di declino troviamo invece i soggetti del Gruppo 3 (PAD3 nella figura), i quali si contraddistinguono non solo per livelli di demenza superiori, ma anche per una capacità di comprensione altamente compromessa. I soggetti con un punteggio MMSE inferiore a 18 non riescono infatti a completare il task con un numero di risposte corrette sufficienti a segnalare e rimarcare una adeguata comprensione dell'esercizio e delle frasi in esso contenute. A tale livello di demenza possiamo pertanto far corrispondere una capacità di computazione sintattica ormai gravemente compromessa, tanto da non permettere la comprensione delle frasi proposte.

I dati più interessanti riguardano i soggetti con un punteggio MMSE compreso tra 18 e 21 e pertanto con un livello di demenza di tipo moderato. Il loro comportamento rispetto al task proposto non è omogeneo, poiché i punteggi raggiunti si distribuiscono con grande variabilità al di sopra e al di sotto della soglia delle 31 risposte corrette precedentemente fissata e illustrata.

La variabilità di *performance* riscontrata nel Gruppo 2, in particolare se confrontata con i profili più netti riscontrati nei Gruppi 1 e 3, fa pensare che questi soggetti stiano attraversando una fase delicata per le proprie abilità linguistiche e sintattiche, durante la quale si verificherebbe un decisivo cambiamento volto al declino della capacità di comprensione. I soggetti transitano quindi da una situazione generalmente caratterizzata da buone capacità di comprensione e manipolazione di fattori sintattici a una incapacità di computazione di questi ultimi e ciò avviene in una fase ben precisa del loro declino cognitivo corrispondente a un livello di demenza intermedio, indicato secondo il test MMSE in un punteggio compreso tra 18 e 21. Il declino delle abilità sintattiche non segue pertanto un percorso del tutto lineare e graduato poiché queste abilità, in base ai dati raccolti, subiscono un crollo decisivo e irreversibile in una fase che potremmo definire di demenza moderata.

7. *Conclusioni*

Le ragioni del presente lavoro muovevano dalla volontà di fare chiarezza in merito al deficit sintattico all'interno della demenza di Alzheimer e di offrire un contributo all'insieme di informazioni a nostra disposizione in materia. Abbiamo visto, infatti, come il deficit linguistico nella demenza di Alzheimer sia stato affrontato per lo più nei suoi aspetti semantico-lessicali e morfologici, meno in quelli sintattici.

In questo lavoro, ho voluto pertanto ripartire da due domande di base, nella speranza di gettare le basi per approfondimenti futuri. Rispetto alla prima domanda, relativa all'esistenza di una forma di deficit sintattico all'interno della demenza di Alzheimer, posso ora avanzare una prima risposta e affermare che i soggetti affetti da Alzheimer soffrono anche di un disturbo di tipo sintattico, evidenziato in questo caso da percentuali di accuratezza inferiori rispetto ai risultati raggiunti dai loro coetanei sani nella comprensione di diversi tipi di frasi. Pertanto, i soggetti, non solo tendono a semplificare le strutture sintattiche adottate in fase di produzione (Kemper *et al.*, 1993; Lyons *et al.*, 1994), ma manifestano anche una difficoltà di comprensione.

Rispetto alla seconda domanda, incentrata su un'eventuale correlazione tra livello di demenza e deficit sintattico, questione questa che, in base alle conoscenze della scrivente, viene qui affrontata per la prima volta in letteratura, il test somministrato si è dimostrato sufficientemente sensibile da rilevare un progressivo declino delle competenze di computazione frasale in accordo con un declino generale delle facoltà cognitive. Dai dati sono emersi almeno tre diversi profili di soggetti: i soggetti nel Gruppo 1, caratterizzati da punteggi MMSE uguali o superiori a 23, dimostrano tutti una buona padronanza delle abilità sintattiche e di computazione. Al contrario, i soggetti nel Gruppo 3, il cui punteggio MMSE s'inserisce nella fascia tra 12 e 18, non riescono a raggiungere un livello di accuratezza sufficiente e la loro *performance* rimane chiaramente al di sotto del *chance-level*. Nella fascia intermedia, i soggetti con un punteggio MMSE compreso tra 18 e 21, i quali si distribuiscono alternativamente al di sopra e al di sotto del livello di sufficienza, rivelano come questo possa essere precisamente il livello di demenza in corrispondenza del quale si verificano i maggiori cambiamenti nella competenza sintattica, nel segno in particolare di un repentino declino di tali facoltà.

I dati fin qui analizzati ci restituiscono solamente l'immagine più superficiale del fenomeno e non ci permettono di approfondire la natura di questo deficit sintattico, né di trarre conclusioni sulle strategie di *parsing* adottate dai soggetti esaminati. Un'analisi più dettagliata dei risultati raggiunti nelle diverse condizioni sperimentali permetterà di fornire una risposta anche a questi ulteriori quesiti e di fare maggiore luce sulle abilità sintattiche nell'Alzheimer. Per ragioni di spazio, non è possibile affrontare qui la questione e l'autrice è costretta a rimandare il lettore interessato ad altra pubblicazione (Caloi, in preparazione).

Ringraziamenti

L'autrice desidera ringraziare l'IRCCS *Fatebenefratelli* di Brescia per il supporto fornito nel contatto con i pazienti e per la grande professionalità e umanità dimostrata da tutto il personale. Il presente lavoro ha inoltre beneficiato dei suggerimenti e dei commenti della Prof. Poletto. Ogni imprecisione o errore è da attribuirsi invece all'autrice.

Bibliografia

Adani F. - Van der Lely H.K. - Forgiarini M. - Guasti M.T. (2010), Grammatical feature dissimilarities make relative clauses easier: A comprehension study with Italian children, in *Lingua* 120(9): 2148-2166.

Belletti A. (2009), Notes on Passive Object Relatives, in Svenonius P. (ed.), *Functional Structure from Top to Toe*, Oxford University Press, Oxford.

Belletti A. - Contemori C. (2010), Intervention and attraction. On the production of subject and object relatives by Italian (young) children and adults", in Costa J. - Castro A. - Lobo M. - Pratas F. (eds.), *Language Acquisition and Development 3. Proceedings of Gala 2009*, Cambridge Scholars Publishing, Newcastle upon Tyne: 39-52.

Belletti A. - Friedmann N. - Brunato D. - Rizzi L. (2012), Does gender make a difference? Comparing the effect of gender on children's comprehension of relative clauses in Hebrew and Italian, in *Lingua* 122(10): 1053-1069.

Belletti A. - Rizzi L. (2013), Ways of avoiding intervention: Some thoughts on the development of object relatives, passive and control, Piattelli-PalmArini M. - Berwick R.C. (eds.), *Rich Languages from Poor Input*, Oxford University Press, Oxford: 115-126.

Bianchi V. (2002), Headed relatives clauses in generative syntax-Part I, in *Glot International* 6 (7): 197-204.

Caloi I. (in preparazione), *The linguistic deficit in patients affected by Alzheimer's Disease: Is there a syntactic deficit?* PhD Thesis, Goethe-Universität Frankfurt am Main.

Cambier J. - Masson M. - Dehen H. - Masson C. (2009), *Neurologia*, Elsevier, Milano.

Chertkow H. - Bub D. (1990), Semantic memory loss in dementia of Alzheimer's type. What do various measures measure?, in *Brain* 113: 397-417.

Colombo L. - Fonti C. - Stracciari A. (2009), Italian verb inflection in Alzheimer dementia, in *Neuropsychologia* 47: 1069-1078.

Contemori C. - Belletti A. (2013), Relatives and passive object relatives in Italian speaking children and adults: intervention in production and comprehension, in *Applied Psycholinguistics*: 1-33, doi: 10.1017/S0142716412000689.

Folstein M.F. - Folstein S.E. - McHugh P.R. (1975), Mini mental state: A practical method for grading the cognitive state of patients for the clinicians, in *Journal of Psychiatric Research* 12: 189-198.

Friedmann N. - Belletti A. - Rizzi L. (2009), Relativized relatives: Types of intervention in the acquisition of A-bar dependencies, in *Lingua* 119, 67-88.

Friedmann N. - Novogrodsky R. (2002), *BAMBI: Battery for assessment of syntactic abilities in children*, Tel Aviv University.

Kemper S. - LaBarge E. - Ferraro F.R. - Cheung H. - Cheung H. - Storandt M. (1993), On the preservation of syntax in Alzheimer's disease: Evidence from written sentences, in *Archives of Neurology* 50(1): 81-86.

Lyons K. - Kemper S. - Labarge E. - Ferraro F.R. - Balota D. - Storandt M. (1994), Oral language and Alzheimer's disease: a reduction in syntactic complexity, in *Aging, Neuropsychology and Cognition* 1(4), 271-281.

Pinker S. (1999), *Words and Rules: The Ingredients of Language*, Basic Books, New York.

Rizzi L. (1990), *Relativized Minimality*, MIT Press, Cambridge, MA.

Small J.A. - Kemper S. - Lyons K. (2000), Sentence repetition and processing resources in Alzheimer's disease, in *Brain and Language*, 75, 232-258.

Traxler M.J. - Morris R.K. - Seely R.E. (2002), Processing subject and object relative clauses: Evidence from eye movements, in *Journal of Memory and Language* 47(1): 69-90.

Ullman M.T. (2001), The Declarative/procedural Model of Lexicon and Grammar, in *Journal of Psycholinguistic Research* 30(1): 37-69.

Walenski M. - Sosta K. - Cappa S. - Ullman M.T. (2009), Deficits on irregular verbal morphology in Italian speaking Alzheimer's disease patients, in *Neuropsychologia* 47(5): 1245-1255.

Waters G.S. - Rochon E. - Caplan D. (1998), Task demands and sentence comprehension in patients with Dementia of the Alzheimer's type, in *Brain and Language* 62: 361-397.

PARTE III

LA GRAMMATICA IN CLASSE

GIORGIO GRAFFI[1]

Teorie linguistiche e insegnamento della grammatica

Abstract: The usefulness of grammatical teaching was seriously questioned during the 1970s, but already twenty years later it was generally recognized that such teaching could not be abandoned. However, the problem arises of what grammar to teach: traditional grammar is certainly inadequate, but it can serve as a starting point, if properly integrated with the results achieved by modern linguistic theories. Here we present how such a program is carried out in a series of recently published volumes. In particular, we examine the treatment of 1) the parts of speech; 2) the notion of subject; 3) the various kinds of complements; 4) the sentences showing a "marked" word-order; 5) the notion of conjunction. It is argued that grammar can play an important educational role, as already acknowledged in the past, e.g., by the educational reforms undertaken in France at the revolutionary time.

1. *Il dibattito sull'insegnamento della grammatica negli anni Settanta*

Chi scrive non ha un cattivo ricordo degli anni Settanta del secolo scorso, forse perché la sua data di nascita lo pone nella stessa situazione della vecchia marchesa francese che, nell'epoca della Restaurazione, diceva che l'anno più bello della sua vita era stato il 1793, e, alla sbigottita reazione della sua giovane dama di compagnia che esclamava «Ma allora c'era il Terrore!», rispondeva pacifica: «È vero, però avevo vent'anni». A parte comunque questo dettaglio personale, mi piace ricordare che quella fu un'epoca di espansione della democrazia (ricordiamo, tra l'altro, la caduta delle dittature in Grecia, Spagna, Portogallo) e di grande crescita delle forme di protezione sociale (in Italia, ci furono lo Statuto dei Lavoratori e la riforma sanitaria). Certo, non si può dimenticare che, nel nostro paese, gli anni Settanta furono anche i tristi "anni di piombo"; e che in molti casi il furore ideologico finì col trasformarsi in quello che un giornalista conservatore definì, anni dopo, «carnevale ideologico». Io non concordo affatto con le posizioni che in quest'ultima definizione si riconoscono: e trovo comunque preferibile il «carnevale ideologico» alla triste "crisi delle ideologie" che caratterizza questo inizio di millennio; anzi, più che di crisi delle ideologie si dovrebbe parlare del dominio di quella che potremmo chiamare "ideologia del mercato", che si è surrettiziamente imposta anche grazie a tanti intellettuali e strumenti di comunicazione un tempo definiti "di sinistra". Tuttavia, venendo all'argomento di questa relazione, non si può negare che il furore ideologico abbia prodotto qualche danno anche nel campo di cui vorrei occuparmi, ossia l'insegnamento della grammatica, che veniva ad essere considerato inutile e anzi, in certi casi,

[1] Università di Verona.

dannoso. Così infatti scriveva un documento che ebbe un'importanza epocale, ossia le *Dieci tesi per l'educazione linguistica democratica* del GISCEL ("Gruppo per l'Intervento e lo Studio nel Campo dell'Educazione Linguistica") apparse nel 1975 e subito destinate ad avere un largo impatto, in particolare tra gli insegnanti seriamente preoccupati della formazione dei propri allievi in funzione del riscatto e della promozione sociale. La settima tesi, infatti, al punto Db sosteneva quanto segue:

> Se anche le grammatiche tradizionali fossero strumenti perfetti di conoscenza scientifica, il loro studio servirebbe allo sviluppo delle capacità linguistiche effettive soltanto assai poco, cioè solo per quel tanto che, tra i caratteri del linguaggio verbale c'è anche la capacità di parlare e riflettere su se stesso [...]; pensare che lo studio riflesso di una regola grammaticale ne agevoli il rispetto effettivo è, più o meno, come pensare che chi meglio conosce l'anatomia delle gambe corre più svelto, chi sa meglio l'ottica vede più lontano, ecc. (cit. da Colombo, 1979: 82).

Le tesi del GISCEL avevano uno scopo nobilissimo: stimolate anzitutto dal pensiero e dall'azione di Don Lorenzo Milani e della sua Scuola di Barbiana, esse erano il portavoce di chi aspirava a fare della scuola italiana non la scuola che insegna a chi già sa (com'era, in buona parte, fino ad allora), ma che vuole insegnare a chi ha bisogno di sapere. In particolare, la loro attenzione si rivolgeva al primo veicolo del sapere, cioè la lingua italiana, considerato che, ancora negli anni Settanta, molti dei ragazzi che frequentavano la scuola dell'obbligo provenivano da famiglie esclusivamente dialettofone o quasi. A questo scopo, la grammatica certamente era di ben scarso aiuto, e in particolar modo la cosiddetta "grammatica tradizionale", che era inoltre alquanto carente dal punto di vista dell'attendibilità scientifica, come la tesi citata correttamente rilevava. Ma che cos'è e cosa si intendeva esattamente con "grammatica tradizionale"? Nei termini in cui M.G. Lo Duca riassumeva la questione, una trentina d'anni più tardi,

> l'addestramento grammaticale degli allievi aveva [...] il suo fulcro proprio nel riconoscimento delle diverse categorie e sotto categorie di cui si compone la lingua, e nel riconoscimento delle diverse possibili combinazioni di tali categorie in strutture di varia complessità. È a quest'insieme di pratiche grammaticali tradizionali - comunemente designate con "analisi grammaticale", "analisi logica" e "analisi del periodo" - che ci si riferisce di solito quando si usa l'espressione di modello "tradizionale" (Lo Duca, 2003: 143).

Tra le carenze del "modello tradizionale" Lo Duca segnala le seguenti:

> [...] l'assenza di speciale considerazione per il lessico e per la semantica; l'assenza [...] della fondamentale distinzione tra complementi necessari (o nucleari) e complementi facoltativi (o circostanziali) [...]; la totale disattenzione per il problema delle funzioni della lingua, che ha impedito di "vedere" certi fenomeni grammaticali particolarmente interessanti quali [...] la relazione esistente tra la struttura informazionale delle frasi e l'ordine delle parole, quindi la differenza tra *io compro il libro, il libro lo compro io* e *lo compro io, il libro;* l'assenza di considerazioni sociolinguistiche [...]; la scarsa considerazione per fenomeni grammaticali che interessino frammenti di lingua superiori alla frase o al periodo, quali l'anafora o i connettivi testuali, compresi,

> questi ultimi, nella assai vaga e incerta categoria delle "congiunzioni coordinanti" (Lo Duca, 2003: 145).

Quindi la posizione del GISCEL sembrava perfettamente corretta: la grammatica tradizionale era un *corpus* di dottrine inadeguato alla trattazione del suo stesso oggetto, cioè la struttura e le funzioni della lingua, e perciò risultava del tutto inutile, se non dannosa, all'insegnamento della lingua madre (e anche delle lingue straniere, possiamo aggiungere). Queste considerazioni spinsero, in molti casi, all'abbandono totale dell'insegnamento grammaticale. Cito ancora una volta Lo Duca:

> Le risposte alla pioggia di critiche che da ogni parte si abbattevano sull'insegnamento grammaticale tradizionale furono diverse. Molti insegnanti, disorientati e contemporaneamente del tutto impreparati a sostituire lo strumentario grammaticale tradizionale con modelli più aggiornati, preferirono rinunciare. Piuttosto che insegnare nozioni e concetti sgangherati e anacronistici puntarono su altri obiettivi dell'educazione linguistica su cui si sentivano più preparati, tralasciando, del tutto o in parte, la grammatica (Lo Duca, 2003: 147-148).

Più tardi, tuttavia, si ebbe l'impressione di aver buttato via il bambino con l'acqua sporca. Ma che cos'era l'acqua sporca e che cos'era il bambino? Ossia, che cosa c'era di sbagliato nell'insegnamento grammaticale tradizionale e che cosa invece c'era di utile e quindi bisognoso di essere conservato, sia pure con scopi e metodi nuovi? In realtà, già in quegli stessi anni Settanta alcuni linguisti avevano suggerito una possibile risposta; qui mi limiterò a citare G. Cinque e M.T. Vigolo, ma su questa linea si muovevano anche altri studiosi, tra cui in particolare Lorenzo Renzi:

> Se la grammatica può avere una funzione nell'apprendimento della lingua, l'ha solo a un livello molto più avanzato, quando ad esempio si possono stabilire confronti tra lingua scritta e lingua parlata, tra i vari stili o linguaggi settoriali. Tutto questo però, come abbiamo già osservato, presuppone una conoscenza base di italiano standard parlato che si deve ottenere con altri mezzi. Dove invece l'insegnamento della grammatica può avere un compito importante e forse nuovo è in un'attività di riflessione sul linguaggio. Alla media e alle superiori siamo stati finora abituati a riflettere su varie cose: fisiologia, fisica, biologia, ecc. Non si vede perché una qualche riflessione sul fenomeno del linguaggio debba essere completamente trascurata. L'insegnamento della grammatica potrebbe offrire uno spunto in questo senso (Cinque - Vigolo, 2007 [1975]: 3).

La grammatica non serve dunque a parlare, leggere o scrivere («tranne che a un livello molto più avanzato», come scrivono Cinque e Vigolo; v. comunque le interessanti osservazioni e proposte contenute in Serianni, 2006; Serianni, 2010: cap. 6), ma a riflettere sul linguaggio, cioè sull'esperienza intellettuale più immediata e fondamentale della specie umana. È interessante notare che questa posizione ha un precedente molto illustre in un linguista della prima metà del Novecento:

> A great many people seem to think that the study of grammar is a very dry subject indeed, but that it is extremely useful, assisting the pupils in writing and in speaking the language in question. Now I hold the exactly opposite view. I think that the study of grammar is really more or less useless, but that it is extremely fascinating.

> I don't think that the study of grammar, at least in the way in which grammar has been studied hitherto, has been of very material assistance to any one of the masters of English prose or poetry, but I think that there are a great many things in grammar that are interesting and that can be made interesting to any normal schoolboy or schoolgirl (Jespersen, 1910: 530).

Una volta però chiariti lo scopo e la possibile utilità della grammatica, rimane aperto il problema di quale grammatica insegnare. Questa era la domanda che si ponevano Cinque e Vigolo (loc. cit.), che proseguivano così: «Quella puristica tradizionale accoppiata all'analisi logica? Oppure i testi modernizzanti che riecheggiano i risultati e le soluzioni delle teorie linguistiche più recenti?». Nel resto di questo lavoro, proverò a dare una risposta a tale domanda.

2. *Quale modello grammaticale scegliere?*

A mio avviso, il punto di partenza non può essere che la grammatica tradizionale, che è carente sotto molti punti di vista, come quelli ricordati nel paragrafo precedente, ma che contiene comunque molti concetti tuttora imprescindibili. Questa era del resto l'opinione di Cinque e Vigolo nel saggio già citato:

> Ciò che rimane ancora valido [...] riguarda il tipo di categorie grammaticali che le grammatiche tradizionali ci hanno trasmesso. Queste categorie sono tutt'altro che 'superate' come da alcuni si vuol far credere, sfruttando a sproposito certi risultati delle teorie moderne. Categorie come 'nome', 'verbo', 'aggettivo', 'soggetto' o classificazioni di frasi come 'frasi relative, concessive' e così via, sono ancora utili se non altro come denominazioni di oggetti, in questo caso linguistici, di cui servirsi eventualmente nell'apprendimento di una lingua straniera o su cui in qualche modo riflettere (Cinque - Vigolo, 2007 [1975]: 3).

Inoltre, come osservava Renzi (1977: 22), «la grammatica tradizionale [..] fornisce praticamente la base, il terreno d'intesa [...] per ogni discussione». Infatti, la terminologia della grammatica tradizionale (pur con le differenze proprie di ogni tradizione nazionale: si pensi, ad es., ad *attribut* francese che corrisponde non ad 'attributo', ma a 'predicato' in italiano) è generalmente condivisa, mentre quella delle varie teorie linguistiche "moderne" è spaventosamente diversificata, spesso per indicare le stesse entità. Questa differenza di statuto terminologico si riconduce ad una differenza più essenziale tra la grammatica tradizionale e i vari tipi di linguistica "moderna" dall'altro; come scrive Colombo (2012: 22):

> Il termine *linguistica moderna* è puramente convenzionale: a differenza di *grammatica tradizionale*, non indica un corpo abbastanza compatto di presupposti e di idee cresciuto linearmente nel tempo, ma un insieme non omogeneo di teorie e ricerche sviluppatesi a partire dai primi del Novecento, a volte in conflitto fra loro, a volte ignorandosi.

La strada sembra dunque quella indicata da Lo Duca (2003: 163), ossia, come già proposto una ventina d'anni prima da M. Berretta e G. Berruto, quella di «un ra-

gionato e critico eclettismo». È proprio all'insegna di un tale eclettismo che, con alcuni colleghi, abbiamo pubblicato una serie di brevi volumi intitolata proprio *Grammatica tradizionale e linguistica moderna* (Colombo, 2012; Ferrari, 2012; Graffi, 2012; Prandi, 2013; Salvi, 2013; Acquaviva, 2013; Squartini, di prossima pubblicazione). Il punto di partenza comune a tutti questi volumi è rappresentato dalla grammatica tradizionale: come testi di riferimento di quest'ultima sono stati utilizzati in primo luogo le opere più complete e complesse, ossia Fornaciari (1882; 1884) e Serianni (1989). Oltre a queste, gli autori dei diversi volumi hanno più o meno occasionalmente citato grammatiche scolastiche pubblicate, normalmente, nell'ultimo mezzo secolo. I problemi affrontati sono sostanzialmente di due tipi: da un lato, si è cercato di integrare e correggere le nozioni tradizionali che si mostrassero carenti nella loro motivazione o nella loro definizione; dall'altro, si è cercato di dare conto di fenomeni linguistici normalmente trascurati dalla grammatica tradizionale, o trattati in modo sommario. Nella prossima sezione fornirò alcuni esempi di problemi dell'uno e dell'altro tipo e delle soluzioni proposte.

3. *Esame di alcuni casi*

3.1 Le parti del discorso

Il punto di partenza non poteva che essere la classificazione della grammatica tradizionale (per l'italiano, nove parti del discorso: nome, aggettivo, articolo, pronome, verbo, avverbio, preposizione, congiunzione, interiezione), per poi eventualmente proporne una correzione (cf. Salvi, 2013: 15). Questa correzione si rende necessaria per più motivi; uno di essi è che le parti del discorso sono definite, nella grammatica tradizionale, in base a tre criteri, che non sempre danno risultati soddisfacenti:

1. il *criterio nozionale* (o *semantico*) individua le parti del discorso in base al significato delle parole;
2. il *criterio morfologico* individua le parti del discorso in base alla flessione delle parole;
3. il *criterio sintattico-funzionale* individua le diverse parti del discorso in base alle *funzioni* che le parole svolgono nella struttura della frase o in base alla loro *distribuzione* sintattica (Salvi, 2013: 16).

Il criterio nozionale è prevalentemente usato, nella grammatica tradizionale, per definire le parti del discorso "variabili", in particolare nomi, verbi e aggettivi: si dice infatti che «i nomi sono normalmente usati per indicare entità come persone, animali o cose (*papà*, *gatto*, *auto*), gli aggettivi qualificativi per indicare proprietà di queste entità (*buono*, *rosso*, *veloce*) e i verbi per indicare eventi [...]» (Salvi, 2013: 17). La debolezza di questo criterio è però evidente, una volta che ci si rifletta un po':

> [...] uno stesso aspetto del reale può essere espresso con parti del discorso diverse: per es. la proprietà di essere 'bianco', oltre che dall'aggettivo *bianco*, può essere espressa

> anche dal nome *bianchezza* e dal verbo *biancheggiare*; l'evento di 'correre', oltre che dal verbo *correre*, può essere espresso anche dal nome *corsa*, ecc. (*ibidem*).

Si può allora pensare di ricorrere al criterio morfologico (come infatti fa la grammatica tradizionale). Ma anche in questo caso ci troviamo di fronte a difficoltà, dato che tale criterio non solo è inapplicabile nelle lingue in cui la flessione non esiste, come il cinese, ma è insufficiente anche per lingue come l'italiano, in cui quattro parti del discorso (avverbi, preposizioni, congiunzioni e interiezioni) sono morfologicamente invariabili, ed esistono, anche all'interno delle parti variabili, lessemi invariabili («per es. nomi come *casinò* o *crisi* e aggettivi come *pari*»; Salvi 2013: 18-19). Occorrerà dunque ricorrere al criterio sintattico-funzionale. A questo fine, però, è necessario introdurre alcune nozioni solitamente assenti dalla grammatica tradizionale, ossia quelle di *sintagma* (o gruppo di parole), di *predicatore* e di *argomenti*. La prima di esse è assente dalla grammatica tradizionale (ma non da quella di Serianni, 1989), in quanto quest'ultima in genere riconosce due soli tipi di entità, a livello sintattico, ossia la parola e la frase. Il sintagma poi manifesta anche una struttura interna, in quanto «le diverse parole che compongono un sintagma non stanno tutte sullo stesso piano» (Salvi, 2013: 21). Ad es., e*ntrano tre gatti* è perfettamente accettabile, mentre **entrano tre calli* è perlomeno bizzarro: la ragione del contrasto «è evidentemente dovuta alla scelta di *calli*, e non a quella di *tre*» (*ibidem*). «Calli» (o «gatti») è dunque la *testa* del sintagma, cioè l'elemento che ne caratterizza le proprietà. Per quanto riguarda le nozioni di predicatore e di argomento, osserviamo che una frase può essere considerata come la descrizione di un evento in cui sono coinvolti uno o più partecipanti ("attanti"): il predicatore [...] è «l'espressione che realizza l'evento»; gli argomenti «le espressioni che realizzano gli attanti» (Salvi, 2013: 22). Il predicatore non coincide con il *predicato*: in una frase, «uno degli argomenti viene prima scelto come l'argomento saliente, e l'evento viene presentato in riferimento ad esso» (Salvi, 2013: 24). L'«argomento saliente» è il *soggetto*; il *predicato* è «quella parte della frase che viene riferita al soggetto preso come punto di partenza nella presentazione dell'evento» (*ibidem*). Così, in una frase come *i miei amici accarezzano il gatto*, «i miei amici» è il *soggetto*, «accarezzano» il predicatore, e «accarezzano il gatto» il *predicato*. «Le frasi hanno quindi anche una struttura *soggetto-predicato*» (Salvi, 2013: 23-24). «La relazione tra predicatore e argomenti costituisce la struttura portante della frase. Su questa si innestano altre relazioni secondarie che realizzano la *funzione attributiva*» (*ibidem*). Sulla base di queste nozioni, è possibile ridefinire nome, verbo ed aggettivo come segue:

1. il nome è quella parte del discorso che fornisce la testa dei sintagmi che fungono da argomenti;
2. il verbo è quella parte del discorso che funge da predicatore;
3. l'aggettivo è quella parte del discorso che fornisce la testa dei sintagmi che fungono da attributo di un nome (Salvi, 2013: 25-26).

(In realtà, per quanto riguarda l'aggettivo la definizione deve essere integrata per rendere conto di altre funzioni di tale parte del discorso, ossia quella attributiva

appositiva, come *buon* in *il buon Carlo*, e quella argomentale, come *americana* in *la vittoria americana*. Per maggiori dettagli, v. Salvi, 2013: 46-47).

Ricorrendo dunque al criterio sintattico-funzionale, opportunamente integrato con le nozioni appena introdotte, è possibile dare una definizione di nome, verbo ed aggettivo che non incorre nelle difficoltà di quelle tradizionali, siano esse di tipo nozionale oppure di tipo morfologico.

3.2 La nozione di soggetto

La grammatica tradizionale definisce il soggetto come «colui che compie l'azione» o come «ciò di cui parla il predicato» (Serianni, 1989: 89). A queste definizioni si oppongono però numerosi esempi. In particolare, in frasi come *Maria capisce la matematica* o *Maria ha subito molti torti*, il soggetto *Maria* non può essere certamente definito come colui che compie l'azione. Certamente, la definizione del soggetto come «ciò di cui parla il predicato» resta valida anche per queste frasi; ma essa non è però valida per frasi come *A Maria piace la matematica* oppure *Nel giardino ci sono erbe e fiori*. Infatti, nella prima delle due ciò di cui parla il predicato è Maria, e nella seconda, il giardino. Anche il secondo tipo di definizione del soggetto (che, in realtà, è cronologicamente il più antico) si rivela dunque insoddisfacente. Certo, la grammatica tradizionale individua correttamente il soggetto in tutte queste frasi (*Maria* nelle prime due, *la matematica* nella terza, *erbe e fiori* nella quarta), ma non ne dà una definizione adeguata. Il problema sta nel fatto che essa identifica la nozione *sintattica* di soggetto con quella *semantica* di agente e con quella *comunicativa* (o *informazionale*) di *tema* (= «ciò di cui si parla»); tali nozioni, pur essendo in molte frasi (come *Maria ha picchiato Paolo*) espresse dalla stessa parola o dallo stesso sintagma, sono intrinsecamente diverse, e quindi, come accade nelle frasi citate, possono essere espresse da entità diverse: ad es. in *A Maria piace la matematica* il soggetto è «la matematica», mentre «Maria» è il tema. Occorre quindi trovare una definizione di soggetto che sia di tipo puramente sintattico. Adattando alla nostra terminologia la definizione che si legge in Jespersen (1927: 206-207), diremo dunque che il soggetto è l'argomento «che si accorda con il verbo in persona e in numero» (Graffi, 2012: 74).

3.3 Tipi di complementi

Il termine stesso di complemento sembra suggerire che si tratti di un'entità non strettamente necessaria, a differenza del soggetto e del predicato; quindi tutti i complementi, compreso il complemento oggetto, sarebbero elementi accessori della frase. Una tale concezione dei complementi appare però abbandonata già da Fornaciari (1884: xi), il quale definisce il soggetto, il predicato e l'oggetto «elementi principali» della frase, e li distacca dai complementi, a loro volta distinti in «attributivi» ed «avverbiali». Una posizione simile, sia pure in modo meno chiaro, è assunta anche da Serianni (1989: 98). Entrambe le grammatiche tradizionali più autorevoli, dunque, suggeriscono una gerarchia all'interno della frase, e in particolar modo tra i diversi tipi di complementi. Questi suggerimenti vanno però ulteriormente defi-

niti: in particolare, come osserva Prandi (2013: 27-28), commentando il passo di Fornaciari a cui abbiamo fatto riferimento, «le determinazioni accessorie, a loro volta, non formano "una selva infinita" [...], ma si dispongono in una gerarchia di strati diversi». Si tratta ora di definire più esattamente questa gerarchia.

Una delle distinzioni più importanti introdotte dalla linguistica moderna è proprio la distinzione tra complementi necessari (o *nucleari*) e complementi facoltativi (o *circostanziali*), introdotta a partire da Tesnière (1959). La distinzione fondamentale tra elementi nucleari e circostanziali si basa sulla obbligatorietà dei primi contrapposta alla facoltatività dei secondi:

(1) Ieri Mario ha incontrato Gino
(2) *Ieri Mario ha incontrato
(3) Mario ha incontrato Gino
(4) Mario ha dato un libro a Maria
(5) *Mario ha dato un libro

Gli esempi (1)-(5) ci mostrano che gli elementi nucleari sono il soggetto, il complemento oggetto e il complemento di termine dell'analisi logica tradizionale: con l'aggiunta di quest'ultimo, essi corrispondono dunque agli «elementi principali» già riconosciuti da Fornaciari. Tutti gli altri complementi indiretti sono quindi dei circostanziali; tuttavia, essi non formano semplicemente la «selva infinita» di Fornaciari, ma presentano al loro interno un'ulteriore gerarchia, in quanto costituiscono dei *margini* di vario tipo: margini del processo (ossia circostanziali in senso stretto), margini del predicato e modificatori del verbo (cf. Prandi, 2013: 33). Questi tre tipi di margini possono essere esemplificati come segue (cf. Prandi 2013, pp. 43-45):

Margini del processo ("circostanziali" in senso stretto):
(6a) *Ieri all'alba*, il camion dei pompieri ha tamponato l'utilitaria di mio fratello
(6b) Il camion dei pompieri ha tamponato l'utilitaria di mio fratello; (questo) è accaduto *ieri all'alba*

Margini del predicato:
(7a) Giulio ha potato le rose *con queste forbici*
(7b) Giulio ha potato le rose; (Giulio) l'ha fatto *con queste forbici*
(7c) *Giulio ha potato le rose. È accaduto con queste forbici
Modificatori del verbo:
(8a) La palla ha colpito il palo con violenza
(8b) *Il calciatore ha colpito a morte la palla

Come si vede, i margini del processo possono essere "staccati" dal resto della frase e collocati in un'altra frase il cui verbo è *accadere* (cf. 6a vs. 6b); i margini del predicato devono invece comparire in una frase il cui predicato è *fare* (cf. 7b vs. 7c); infine, i

modificatori del verbo si caratterizzano per il fatto di essere utilizzabili con certi verbi, ma non con altri, in relazione al significato dei verbi stessi e dei loro argomenti (per es., in (8) il modificatore *a morte* è utilizzabile sono con un oggetto animato). La gerarchia strutturale della frase può essere dunque riassunta come segue:

> Il soggetto e i principali complementi del verbo sono relazioni grammaticali vuote, definite sulla base della loro forma e della loro posizione nella struttura grammaticale della frase. Il soggetto, ad esempio, è un'espressione nominale che concorda con la forma verbale finita del predicato; il complemento oggetto è un'espressione nominale, secondo argomento di un verbo transitivo, che diventa soggetto in una frase passiva. Le relazioni grammaticali non hanno un contenuto proprio, ma lo ricevono di volta in volta dal verbo: così, il soggetto di *cucinare* è un agente, quello di *soffrire* un paziente. [...] I margini, viceversa, sono innanzitutto relazioni concettuali: ad esempio, la causa, il fine, il tempo e il luogo. Le forme di espressione hanno la funzione strumentale di renderli riconoscibili (Prandi, 2013: 34).

3.4 Tipi di frase: le "frasi marcate"

Questo paragrafo e il successivo riguardano problemi del secondo tipo tra quelli elencati sopra (§ 2, fine), ossia fenomeni grammaticali poco trattati, se non trascurati, dalla grammatica tradizionale. Uno di tali fenomeni è quello delle cosiddette frasi marcate, che sono quelle in cui l'ordine delle parole appare diverso da quello canonico dell'italiano, ossia Soggetto-Verbo-Complemento (cfr. Ferrari, 2012: 18, con riferimento a Salvi - Vanelli, 2004): *Piero mangia la minestra* è dunque un esempio di frase sintatticamente non marcata, *La minestra, la mangia Piero* oppure *Piero la mangia, la minestra* sono esempi di frasi sintatticamente marcate. Nella linguistica moderna, le frasi marcate dell'italiano sono normalmente ricondotte alla seguente tipologia (cfr. Ferrari, 2012: 19-21):

Frasi con *soggetto posposto al verbo*:
(9) Ha telefonato Piero
Frasi con *dislocazione a sinistra* e con altri tipi di *spostamento a sinistra*:
(10) Piero, non lo vedo mai
(11) Questo signore, Dio gli ha toccato il cuore (Manzoni)
Frasi *con dislocazione a destra*:
(12) (L') Ho dato a Maria, l'anello
Frasi *scisse*:
(13) È Gianni che parlerà stasera alla cittadinanza

Alle frasi marcate le grammatiche dell'italiano hanno dato poca importanza, in quanto esse caratterizzano soprattutto l'italiano parlato, cioè una varietà solitamente trascurata dalle grammatiche tradizionali. Non bisogna però pensare che questo tipo di frasi sia un fenomeno relativamente recente dell'italiano: esse sono infatti attestate fin dall'italiano delle origini (si pensi al *Sao ke kelle terre, per quelli fini che ki contene* ecc. dei Placiti Capuani). Il fatto che siano trascurate dalle grammati-

che dell'italiano è, come osserva Ferrari (2012: 73), «sostanzialmente una storia di esclusione: tali strutture sono state di volta in volta o ignorate, o considerate come errori». Probabilmente a questa esclusione ha contribuito anche la mancanza, nel quadro della grammatica tradizionale non solo italiana, di un preciso riconoscimento dello statuto delle frasi marcate; come osserva ancora Ferrari,

> diversamente da quanto assumono le grammatiche tradizionali, le frasi marcate non sono manifestazioni marginali e contingenti della *parole*, che non appartengono alla norma grammaticale, e non sono neppure meccanismi da affrontare nella retorica, mescolati con altri fenomeni più puntuali che interrogano l'ordine delle parole non usuale (Ferrari, 2012: 36).

Perché le frasi marcate venissero riconosciute come strutture sintattiche dotate di uno statuto proprio si sono dovuti aspettare gli anni '30 del Novecento, con la scuola di Ginevra (in particolare Bally) da un lato, e la scuola di Praga (in particolare Mathesius) dall'altro. Nella prospettiva di Bally, le frasi marcate «rappresentano una delle tre forme caratteristiche dell'enunciazione, andando ad affiancarsi alle "frasi coordinate" e alla "frasi legate"» (Ferrari, *ibidem*). Queste correnti della linguistica moderna hanno dunque permesso di dare un riconoscimento esplicito a strutture sintattiche che la tradizione grammaticale italiana aveva, di fatto, emarginato.

3.5 Coordinazione, testo e periodo

L'ultimo caso che vorrei discutere in un certo senso coniuga uno dei problemi del primo tipo tra quelli accennati alla fine del § 2, ossia l'integrazione e la correzione di alcune analisi della grammatica tradizionale, con uno del secondo tipo, ossia l'allargamento dell'analisi a fenomeni che la grammatica tradizionale ha abitualmente trascurato. In particolare, mi riferirò alla classe di parole nota come congiunzioni, per esaminare se tutti gli elementi che varie grammatiche tradizionali vi hanno collocato siano in realtà dello stesso tipo: come si vedrà, una soluzione adeguata potrà venire soltanto aggiungendo alle nozioni tradizionali di frase e periodo quella più moderna di *testo*.

Partiamo ancora una volta dalla definizione dei vari tipi di formazione del periodo che troviamo in una grammatica tradizionale:

> Seguendo la partizione e la terminologia più tradizionali e diffuse, possiamo distinguere tre diversi tipi di relazione fra due o più proposizioni di un periodo:
> I. *Coordinazione* (o *paratassi*). [...]
> II. *Subordinazione* (o *ipotassi*). [...]
> III. *Giustapposizione* (o *asindeto*) (Serianni, 1989: 529-531).

Una volta date queste definizioni, Serianni prosegue dando questo esempio di «relazione tra frasi in un periodo»:

(14) Chi è? te lo dico io chi è! è un perfetto imbecille! (da *Lessico famigliare* di N. Ginzburg).

A proposito di questo esempio, Colombo (2012: 20) osserva che «[...] molti indizi potrebbero spingere ad assegnare a periodi diversi almeno le due prime frasi: la prima è interrogativa e la seconda esclamativa, e il soggetto cambia». Colombo si domanda «che cosa potrebbe impedire, a questo punto, di vedere un unico periodo [...] in tutto un capitolo di *Lessico famigliare*». Il problema sta dunque nel fatto che l'unità linguistica di maggiore estensione riconosciuta dalla grammatica tradizionale è il periodo, mentre esistono relazioni grammaticali che superano i confini del periodo, e caratterizzano, appunto, il testo. Lascio ancora la parola a Colombo:

> Probabilmente questa dilatazione dell'idea di periodo dipende da due fattori: dal non concepire nessuna unità di analisi al di sopra del periodo [...] e dalla concezione della frase come «unità minima di comunicazione dotata di senso compiuto» [...]. [...] La linguistica della seconda metà del Novecento ha elaborato la nozione di *testo* fondata appunto su questa trama di riferimenti, dal ritorno di oggetti e temi del discorso che stabiliscono una continuità di periodo in periodo e assicurano una certa unità e compiutezza di senso [...]. Si tratta comunque di una continuità *testuale*, che si vale anche di mezzi grammaticali (ad esempio i pronomi), ma è di natura diversa dalla unità sintattica che chiamiamo frase, inclusa la frase complessa o periodo. Nel primo caso parleremo di *coesione testuale*, nel secondo di legami strutturali all'interno del periodo, quali la coordinazione e la subordinazione (Colombo, 2012: 20-1).

Distinguendo il periodo dal testo, è possibile anche mettere un po' d'ordine nell'elenco degli elementi definiti come congiunzioni coordinanti. Come ricorda Colombo (2012: 53), mentre Fornaciari «restringeva le "congiunzioni primitive o propriamente dette" a *e*, *o*, *ma* per le coordinanti [...] nelle grammatiche della seconda metà del Novecento la lista si arricchisce di elementi e di categorie». Una grammatica recente (Lo Duca - Solarino, 2004: 40), ad es., distingue tra congiunzioni coordinanti a) «additive o copulative»: *e, (e) anche, (e) pure, inoltre, per di più, né, (e) neanche, (e) nemmeno;* b) «disgiuntive»: *o, oppure, altrimenti, in caso contrario*; c) «correlative»: *o...o, e...e, sia...sia, né...né, non solo... ma anche, da una parte... dall'altra*; d) «avversative»: *ma, però, d'altra parte, tuttavia, anzi, piuttosto*; e) «dichiarative o esplicative»: *cioè, ossia, ovvero, vale a dire, infatti*; f) «conclusive»: *così, pertanto, quindi, dunque, allora, ebbene, perciò*. Questa lista, prosegue Colombo, contiene in realtà elementi abbastanza eterogenei, come possiamo notare dal loro comportamento sintattico, in particolare per quanto riguarda l'ordine delle parole e le possibilità o meno di cooccorrenza. Si noti, ad es., che una congiunzione come *ma* deve sempre apparire all'inizio della seconda frase coordinata, mentre due "congiunzioni" come *però* e *inoltre* possono ricorrere anche in altre posizioni (da Colombo, 2012: 54-55):

(15) Tentavo di scherzare *ma* il sorriso si spegneva presto tra le barbe lunghe e sporche (*Rigoni Stern*).
(16) *Tentavo di scherzare, il sorriso *ma* si spegneva presto tra le barbe lunghe e sporche.

(17) Tentavo di scherzare, *però* il sorriso si spegneva presto tra le barbe lunghe e sporche.
(18) Tentavo di scherzare, il sorriso *però* si spegneva presto tra le barbe lunghe e sporche.

Dal punto di vista delle possibilità di cooccorrenza, mentre è chiaro che *e*, *o* e *ma* non possono mai ricorrere insieme (**Ho incontrato Gianni, ma e non gli ho detto niente*; come osserva Colombo, 2012: 60, *e/o* non è l'unione di due congiunzioni, ma una diversa congiunzione), esse possono ricorrere assieme ad altre "congiunzioni coordinanti" della lista di Lo Duca - Solarino (2004):

(19) Alcuni esseri viventi, come i batteri o i protozoi, sono formati da una sola cellula *e perciò* sono detti organismi unicellulari (*Universo scienze*).
(20) Portano via dunque i rifiuti delle fogne, *ma anche* concimi e diserbanti dalle campagne (*Orizzonti*).

Colombo propone dunque di riservare il termine *congiunzioni coordinanti* alle tre «congiunzioni primitive propriamente dette» di Fornaciari, ossia *e*, *o* e *ma*, e di chiamare le altre *avverbi connettori*. Altre terminologie possono essere utilizzate: ad es. Prandi (2013) parla di «avverbi anaforici» per riferirsi ad espressioni come *quindi*, ecc. L'adozione di una terminologia standard è un fatto importante e non può essere trascurato, soprattutto ai fini didattici; in ogni caso, il primo passo da compiere è una classificazione più adeguata delle varie parole finora genericamente collocate nella classe delle congiunzioni, e a questo fine è fondamentale, come si è visto, la distinzione tra testo e periodo.

4. *Perché, come e quando insegnare la grammatica?*

Alla prima di queste domande si può rispondere con alcune considerazioni svolte da due dei maggiori esperti italiani nel campo dell'educazione linguistica. Secondo Lo Duca, «la riflessione sulla lingua – questa volta potremmo dire sulla grammatica della lingua» può

> svolgere un ruolo importante nel migliorare le abilità cognitive di base. [...] Qui basti dire che a nostro parere questo fine, vale a dire l'addestramento dei meccanismi cognitivi di base, basterebbe da solo a "giustificare" la riflessione grammaticale sull'oggetto lingua: tale riflessione infatti aiuta ad esercitare la mente, perché questa possa essere messa in grado di sfruttare al meglio le sue straordinarie potenzialità (Lo Duca, 2003: 167).

Secondo Colombo (1997: 54), «la riflessione sulla lingua madre ha il compito di fungere anche da "grammatica generale", di fornire un'attrezzatura concettuale riutilizzabile nell'apprendimento della lingua nuova». Sviluppando con un esempio questa osservazione di Colombo, potremmo dire che una regola come «in inglese, non si usa il verbo *do* quando la frase interrogativa verte sul soggetto», ha un grande

valore pratico, ma a condizione che si abbiano ben chiari i concetti di frase interrogativa, verbo e soggetto, e quindi si conoscano i fondamenti dell'analisi del periodo, dell'analisi grammaticale e dell'analisi logica. Non a caso questi erano gli argomenti che stavano al centro dell'insegnamento grammaticale tradizionale: si tratta quindi di riprenderli, correggendone le limitazioni e contraddizioni sulla base di analisi come quelle che abbiamo svolto nel paragrafo precedente.

A questo punto si pone il problema di come insegnare la grammatica, e, più precisamente, di come equilibrare l'aspetto "tradizionale" con quello "moderno". Una prima distinzione dovrebbe essere ovvia, anche se è spesso trascurata: la grammatica che gli insegnanti devono *conoscere* non è la stessa che devono *insegnare* agli allievi. Ritengo quindi che l'insegnamento debba basarsi sulla grammatica tradizionale, correggendone ed integrandone i punti deboli: questa sarebbe un'ottima occasione per «migliorare le abilità cognitive di base», nel senso indicato dalla Lo Duca. Quindi, meglio scegliere testi dichiaratamente tradizionali, piuttosto che artificiosamente modernizzanti. Un errore certamente da evitare è quello di riempire la testa dei ragazzi con una quantità di neologismi, attribuendo loro chissà quali capacità taumaturgiche. Compito degli insegnanti dovrebbe dunque essere quello di utilizzare gli strumenti concettuali della linguistica moderna cercando di appesantire il meno possibile l'apparato terminologico. L'operazione è tutt'altro che facile, e non essendo il sottoscritto un esperto dell'insegnamento, mi asterrò da ogni indicazione in proposito, pur continuando a ritenere che questa sia la strada giusta. A monte di questo problema ce n'è un altro: quello di formare gli insegnanti, ossia di introdurli ai concetti della linguistica moderna e a una loro possibile utilizzazione didattica. Questo compito non può che essere svolto dalle Università, prima, e dai vari canali di formazione degli insegnanti poi. Sulla difficoltà di assimilazione delle "nuove" teorie linguistiche da parte dei futuri insegnanti Lo Duca ha scritto:

> [...] una volta uscita, un'opera grammaticale, specie se innovativa, ha bisogno di molto tempo per "entrare in circolo" e diventare bagaglio comune, e questo avviene solo a patto che i luoghi deputati alla formazione universitaria degli insegnanti se ne facciano carico. [...] Quale meraviglia se i contenuti di queste opere faticano ancora a raggiungere la generalità del mondo della scuola? La raggiungeranno, forse, ma solo dopo che i giovani, futuri insegnanti, li avranno studiati nelle aule universitarie o nelle scuole di specializzazione: solo allora potranno funzionare davvero come motore per il rinnovamento dei contenuti grammaticali in senso stretto (Lo Duca, 2003: 169-170).

Quindi, necessità che i futuri insegnanti conoscano la linguistica moderna (e la linguistica in genere; un po' di linguistica storica serve a chiarire molti dubbi e ad eliminare molti dogmi, per es. a proposito dell'ortografia, ma non solo): dovrebbe essere un'ovvietà, ma è un fatto che essa non appaia tale a molti colleghi delle stesse facoltà umanistiche. Un'opera di sensibilizzazione in tal senso, rivolta alle "persone colte" in genere, potrebbe essere utile: un mezzo potrebbe essere quello da noi utilizzato, cioè mostrare come la linguistica moderna sia un modo per risolvere alcuni

problemi tradizionali, e costituire quindi un interessante esercizio intellettuale; se ne possono, naturalmente, immaginare molti altri.

Il terzo interrogativo riguarda l'età scolare a cui insegnare la grammatica. La nostra tradizione poneva l'insegnamento grammaticale soltanto nei livelli scolastici più "bassi", ossia la scuola elementare e la scuola media inferiore, lasciando all'insegnamento superiore esclusivamente lo studio delle forme linguistiche "con valore d'arte", ossia della letteratura. Ora, a quanto mi risulta, le cose stanno cambiando, anche se forse per quel motivo sbagliato di cui si parlava all'inizio: l'illusione che la grammatica serva ad "imparare la lingua". Una proposta molto più motivata ed organica è stata invece ancora una volta avanzata da Lo Duca:

> C'è [...] una seconda ottima ragione per fare grammatica anche nel triennio superiore: a noi pare che questa fascia scolare costituisca il momento ideale per procedere ad un'opera di attenta revisione e di sistematizzazione di tutto il sapere grammaticale accumulato dagli allievi nel corso degli anni. È il momento in cui le osservazioni occasionali e i percorsi programmati, le attività più astratte e le analisi degli usi e dei testi concreti dovrebbero fondersi in una visione organica, anche se necessariamente ancora incompleta, di questo oggetto complesso che è la lingua (Lo Duca, 2003: 177).

Personalmente, questa proposta mi trova perfettamente consenziente, e credo che sarebbe pienamente sottoscritta (se non lo è stata di fatto) da molti degli studiosi che ho citato in precedenza, come Cinque e Vigolo, o Colombo. Scavando nella storia dell'istruzione, possiamo notare un precedente storico molto interessante, risalente agli anni della Rivoluzione Francese. Il *Décret sur l'organisation de l'instruction publique* del 3 brumaio anno IV [25 Ottobre 1795], che istituiva le *écoles centrales* (una sorta di scuole medie superiori), stabiliva che nella *troisième section* (riservata ai ragazzi dai sedici anni in su) ci fosse, tra gli altri, un professore di *grammaire générale*; gli altri professori erano di *belles-lettres*, di storia e di legislazione. Quali erano i compiti del professore di grammatica generale? Cito qualche passo da *Plans d'enseignement suivis par les professeurs à l'école centrale du Département du Doubs*, Besançon, à l'imprimerie de Briot, an IX [1800-1801]:

> Le professeur de grammaire générale ne se borne point, ainsi que plusieurs de ses collègues d'autres départements, à enseigner les règles de la langue française. Convaincu que la grammaire particulière n'est qu'une branche accessoire à son cours, et qu'on ne doit s'y arrêter que pour y appliquer les principes généraux des langues, principes qui ne peuvent être découverts que par l'analyse de l'entendement humain, et par une suite méthodique de réflexions concernant les signes en général, l'institution de signes artificiels, leur influence sur les facultés de l'âme, et en particulier sur le raisonnement, etc. il cherche, en prenant Condillac pour guide, à montrer que l'art de raisonner et l'art de parler, ayant une source commune, ne peuvent faire que des progrès mutuels, et que toutes les règles de la logique se réduisent à n'employer qu'une langue bien faite.

Di fatto, dunque, all'insegnamento della grammatica generale si assegnava il compito in altre epoche assegnato a quello della filosofia (e infatti non c'è posto per un professore di filosofia nella terza sezione delle *écoles centrales*).

Come si vede, pur nell'ovvia differenza dei concetti e dei punti di riferimento intellettuale, c'è una convergenza significativa tra questo progetto di insegnamento e alcune delle proposte che abbiamo ricordato più sopra (Cinque e Vigolo, Colombo, Lo Duca). Lo studio della grammatica non si limita a quella della lingua madre, ma ha lo scopo di avviare allo studio della "grammatica generale" e la grammatica generale può essere l'occasione per riflettere su una delle capacità umane fondamentali: il linguaggio. Questa riflessione deve essere posta, ovviamente, non all'inizio, ma alla conclusione dello studio della grammatica.

Bibliografia

Acquaviva P. (2013), *Il nome*, Carocci, Roma.

Cinque G. - Vigolo M.T. (2007 [1975]), A che cosa può servire la grammatica, in *Grammatica e didattica* 1: 1-7.

Colombo A. (a cura di) (1979), *Guida all'educazione linguistica*, Zanichelli, Bologna.

Colombo A. (1997), Per un'"educazione linguistica essenziale": la riflessione sulla lingua, in *La didattica* 3(3): 51-55.

Colombo A. (2012), *La coordinazione*, Carocci, Roma.

Ferrari A. (2012), *Tipi di frase e ordine delle parole*, Carocci, Roma.

Fornaciari R. (1882), *Grammatica italiana dell'uso moderno* (II ed.), Sansoni, Firenze.

Fornaciari R. (1884), *Sintassi italiana dell'uso moderno* (II ed.), Sansoni, Firenze.

Graffi G. (2012), *La frase: l'analisi logica*, Carocci, Roma.

Jespersen O. (1910), Modern English Grammar, in *The School Review* 18: 530-540.

Jespersen O. (1927), *A Modern English Grammar on Historical Principles*, vol. 3, Allen & Unwin, London.

Lo Duca M.G. (2003), *Lingua italiana ed educazione linguistica*, Carocci, Roma.

Lo Duca M.G. - Solarino R. (2004), *Lingua italiana. Una grammatica ragionevole*, Unipress, Padova.

Prandi M. (2013), *L'analisi del periodo*, Carocci, Roma.

Renzi L. (1977), Una grammatica ragionevole per l'insegnamento, in Berruto G. (a cura di), *Scienze del linguaggio ed educazione linguistica*, Stampatori, Torino: 14-56.

Salvi G. (2013), *Le parti del discorso*, Carocci, Roma.

Salvi G. - Vanelli L. (2004), *Nuova grammatica italiana*, Il Mulino, Bologna.

Serianni L. (1989), *Grammatica italiana. Italiano comune e lingua letteraria*, UTET, Torino.

Serianni L. (2006), *Prima lezione di grammatica*, Laterza, Bari.

Serianni L. (2010), *L'ora di italiano*, Laterza, Bari.

Squartini M. (di prossima pubblicazione), *Il verbo*, Carocci, Roma.

Tesnière L. (1959), *Eléments de syntaxe structurale*, Klincksieck, Paris (trad. it. modificata *Elementi di sintassi strutturale*, Rosenberg & Sellier, Torino, 2001).

ADRIANO COLOMBO[1]

"Applicazione"? Linguistica teorica e grammatiche scolastiche

The chapter deals with the relationship between L1 grammar teaching in Italian schools and recent linguistic research; this relationship should not be one of "application", but rather of "use". A short review of major trends in current grammatical research shows that none can *per se* supply the basis for grammar teaching. It is argued however that all trends share some common assumptions, both methodological and substantial, that could form a "basic theory" which may ground a school teaching informed by a scientific approach (i.e. employing explicit databases and making falsifiable claims).
Twenty-five Italian grammar textbooks designed for pupils from primary to high school are tested on some crucial points, showing that current approaches are still dogmatic, far remote from making verifiable claims, despite the occasional introduction of some terms or concepts of modern linguistics.

1. *"Applicare" o usare?*

Ho sempre guardato con un certo distacco all'espressione "linguistica applicata", riferita all'educazione linguistica. Ritengo che compito dell'educazione non sia "applicare" i risultati di una ricerca che si svolge in altre sedi, ma se mai *usarne* i risultati per i propri fini.

Forse la mia titubanza sconta l'effetto dei primi maldestri tentativi (anni Sessanta e Settanta del secolo scorso) di "applicare" la linguistica del Novecento ai manuali di riflessione sulla lingua, quando qualcuno credette che il rinnovamento consistesse nell'inserire in un manuale di impianto tradizionale un capitoletto sulle sei funzioni di Jakobson; oppure in qualche sostituzione terminologica.

Un effetto di "applicazioni" troppo frettolose è ancora oggi tra molti insegnanti l'impressione che parlare in termini di linguistica moderna significhi parlare d'altro rispetto agli oggetti tradizionali della riflessione grammaticale, scardinando non solo i suoi presupposti, metodi, criteri, ma il suo stesso oggetto. Risulta ancora difficile convincerli che criticare le definizioni sostanzialiste di nome, verbo, aggettivo non significa negare il fondamento di queste categorie; che di soggetto e predicato parlano tutte le teorie novecentesche e così via. Qui entra in gioco la persistente impreparazione linguistica della categoria insegnante; ma questo punto meriterebbe un discorso a parte.

[1] GISCEL.

Chi tenta una traduzione didattica di uno dei modelli grammaticali accreditati nella ricerca si scontra con un altro ostacolo. Una grammatica scolastica deve avere una copertura ampia, nel senso che deve essere in grado di descrivere un'ampia varietà di situazioni testuali. La grammatica della tradizione scolastica esibisce illusoriamente questa copertura, pare che con le sue "tre analisi" possa parlare di qualunque testo (che poi quel che ha da dire siano banalità tautologiche, come che in "colpevole di omicidio" c'è un "complemento di colpa", è uno dei motivi per cui va superata). Le teorie grammaticali novecentesche si sono concentrate su alcuni meccanismi essenziali della sintassi, ma di rado hanno tentato di produrre una sistematica completa, del resto la ricerca è per sua natura aperta, quindi incompleta. Chi ha tentato di trasferire una di queste teorie in una grammatica scolastica si è trovato di fronte a delle zone vuote, e spesso si è ridotto a riempirle ricorrendo a pezzi della tradizione, creando degli ibridi.

Oggi disponiamo di teorie grammaticali più evolute rispetto a mezzo secolo fa; ma sussiste l'impossibilità di "applicarle" direttamente alla riflessione grammaticale a scuola. Chi volesse applicare una versione semplificata della grammatica generativa (GG) si scontrerebbe almeno col problema della coordinazione, un fenomeno che riguarda forse il 50% delle relazioni sintattiche in gran parte dei testi (Colombo, 2012). La voce "coordinazione" nei testi recenti di GG non compare nell'indice analitico, che si tratti di un'opera di ricerca come Chomsky (1995) o di un testo di sintesi come Graffi (1994). Si trova in un ottimo manuale divulgativo come Donati (2008), ma per constatare che «sulla struttura da dare alla coordinazione non c'è accordo tra i ricercatori» (203), e una spiegazione si può intuire: la coordinazione mette in crisi il dogma binario insediatosi nella teoria generativa in concomitanza con la teoria della "x-barra". La difficoltà è degna del massimo rispetto, ma non potrebbe essere scaricata sulle spalle degli studenti a scuola.

Se ci volgiamo alla Grammatica Lessico-Funzionale (LFG), possiamo contare su un impianto teorico più flessibile, ma in vista di un'applicazione didattica sorge un altro ostacolo: le categorie sintattiche come Soggetto, Oggetto, Obliquo, Aggiunto ecc., centrali in questa teoria, non solo non sono definite in termini configurazionali come nella GG, ma non sono proprio definite, sono assunte come termini primitivi (Darlymple, 2001: 43[2]). Niente da eccepire sul piano teorico; già da Hjelmslev (1961: 14-17) abbiamo imparato che una teoria non ha bisogno di giustificare i propri primitivi, a patto che risulti coerente e adeguata a spiegare un gran numero di dati. Ma possiamo trasferire questo principio sul piano didattico? Uno studente non ha bisogno per prima cosa di capire come si giustificano e si riconoscono le categorie?

Non può essere preso in considerazione a fini didattici l'approccio che oggi pare contendere l'egemonia a quello generativo, l'approccio detto tipologico. In effetti la padronanza di concetti base della teoria grammaticale pare più un presupposto che

[2] Vedi anche Mereu (2004: 147). Bresnan (2001: 98) precisa che le funzioni sintattiche sono primitive «in senso categoriale», ma derivate da strutture semantiche più profonde (ivi: 302 segg.); la spiegazione è comunque troppo complessa per qualunque traduzione didattica.

un oggetto dei lavori ispirati a questo approccio; e il solo fatto che ogni contributo muova dalla conoscenza di qualche decina di lingue sembra escluderlo dal campo della didattica.

L'approccio valenziale iniziato dall'opera postuma di Lucien Tesnière (1959) merita un discorso più articolato. Molti tentativi importanti di rifondare la grammatica scolastica si rifanno oggi alle idee fondamentali proposte da quell'opera: la valenza e la traslazione di categoria. Ma il successo stesso di queste idee, la loro pervasività nella ricerca grammaticale contemporanea, non permettono di attribuirle a un modello definito. La teoria delle valenze non compare più nella versione del suo fondatore, si è incrociata con l'influenza della logica dei predicati (che a Tesnière era estranea) e con l'ipotesi dei "casi profondi" o ruoli tematici. Sia nella GG che nella LFG si è contaminata con la tradizionale analisi bipartita della frase (sintagma nominale soggetto, sintagma verbale predicato), che Tesnière rifiutava nettamente (1959: 103-105). In sostanza, il pensiero di questo linguista è onnipresente oggi nella ricerca e si affaccia nella didattica, ma forse non può più essere considerato come l'origine di *una* tendenza.

2. *"Basic linguistic theory"?*

Negando che sia possibile costruire una grammatica scolastica a partire da una delle proposte scientifiche del Novecento non intendo negare l'importanza della ricerca per la didattica. Sicuramente ogni ipotesi di riflessione sulla lingua a scuola ha molto da imparare da tutta la linguistica moderna a partire dallo strutturalismo, molto dalla GG e dalla LFG, moltissimo dalla teoria delle valenze. Talvolta tra chi si occupa della materia è circolata l'idea che una grammatica scolastica potesse essere teoricamente eclettica[3]. Non rinnegherei oggi questa ipotesi, a patto di precisarla.

Parlare di modelli molteplici, di scuole e tendenze che sono state a volte in polemica tra loro, più spesso si sono ignorate reciprocamente, non implica che la linguistica novecentesca (e del secolo seguente) sia un caos senza senso. Attraverso i decenni alcuni risultati si sono sedimentati e si è attuato un progresso cumulativo di conoscenze. Valga qualche esempio. L'idea saussuriana della lingua come "sistema" in cui "tutto si tiene" sarà stata discussa e corretta in certe formulazioni radicalmente formaliste, ma non mi pare che sia stata rigettata da nessuno. L'idea della sintassi del periodo fondata sulle stesse relazioni della frase semplice, risultato della "complementazione" di frasi, può avere diverse formulazioni formali ma è da tempo patrimonio comune (tranne che per molte grammatiche scolastiche[4]). Della pervasività della teoria delle valenze ho detto.

C'è dunque una base di acquisizioni condivise di cui ogni grammatica scolastica dovrebbe tener conto. Qualcosa di simile viene oggi affermato da quegli studiosi di

[3] Vedi Colombo (1982: 48), con riferimento a un precedente intervento di Monica Berretta. Si pronunciava invece per l'adesione a un solo modello teorico Daniela Bertocchi (1986: 256-259).

[4] Si tratta di un concetto che compare in Germania già nella prima metà dell'Ottocento, cfr. Graffi (2001: 116).

orientamento tipologico che parlano di una "basic linguistic theory" come «the fundamental theoretical apparatus that underlies all work in describing languages» in opposizione a «the invention of a number of restricted sets of formalisms, that have been called 'theories'. (Dixon, 1997: 131). Dryer (2006) riprende l'idea in termini di conservazione: «basic linguistic theory (...) can thus be roughly described as traditional grammar, minus its bad features (...), plus necessary concepts absent from traditional grammar. It has supplemented traditional grammar with a variety of ideas from structuralism, generative grammar (especially pre-1975 generative grammar and relational grammar), and typology».

Viene fatto di pensare alla "grammatica ragionevole" che proponeva Lorenzo Renzi (1977). Ma mentre Renzi si diffondeva a chiarire che cosa era da salvare e che cosa da buttare della grammatica tradizionale, i due autori citati non precisano i contenuti della "basic linguistic theory". Per parte mia in quel che segue assumerò come "basici" alcuni concetti come un approccio formale e non nozionale alle categorie lessicali e sintattiche, la nozione di sintagma, la concezione della frase come sistema di relazioni gerarchiche, e infine un approccio alla distinzione tra coordinazione e subordinazione fondato su un paio di studi "classici" sull'argomento (Dik, 1968; Lang, 1984).

3. *Una lezione di metodo*

Al di là di una certa batteria di concetti, c'è qualcosa di più importante che si dovrebbe acquisire dal mondo della ricerca. Tutti i linguisti, da Saussure in poi, hanno aspirato a essere "scientifici". Qui "scientifico" non significa, come in certo senso comune, "assodato una volta per tutte", ma al contrario significa soggetto a controversia, in base a procedure e criteri di verifica dichiarati.

Tutti i modelli grammaticali aspirano a partire da dati osservativi, anche se non c'è poi accordo sulla natura dei dati più rilevanti. Tutti esplicitano i procedimenti con cui costruiscono categorie e generalizzazioni e i relativi criteri di verifica. È soprattutto questo che la riflessione sulla lingua dovrebbe imparare dalla ricerca.

L'esigenza di rigore metodologico è prima di tutto un'esigenza di onestà intellettuale, quella di «non insegnare ai ragazzini delle balle», come mi accadde di definirla in gioventù (Colombo, 1982: 51). Ecco un esempio, che risale a quegli anni. In una lezione tenuta con metodo dialogico in una classe di scuola media e registrata, un ragazzino che non aveva classificato la forma *può* come un verbo, spiegava, «perché forse non mi dava la sensazione del movimento» (Colombo, 1987). Quel ragazzino stava applicando correttamente la definizione che aveva imparato ("il verbo indica l'azione", indubbiamente l'azione implica movimento), eppure l'insegnante avrà dovuto spiegargli che *può* è una forma verbale, in base a un criterio morfologico che l'insegnamento tradizionale sottace. In altre parole, io ti insegno una cosa, tu devi capirne un'altra, altrimenti sbagli.

L'esigenza di rigore coincide dunque con un'esigenza pedagogica di trasparenza nell'insegnamento grammaticale. Procedere per generalizzazioni motivate, sulla

base di dati testuali, sottoporre ogni affermazione a verifica, dunque potenzialmente a controversia, significa fare della riflessione grammaticale un campo di educazione alla razionalità. Nell'insegnamento tradizionale accade spesso il contrario: la grammatica è il luogo delle affermazioni dogmatiche. Traggo un altro esempio dallo stesso materiale[5]: i ragazzi discutono la classificazione delle parole *avanti* e *indietro* nell'espressione «il cigolio del sedile che va avanti e indietro» (si descrive un signore che usa il vogatore per dimagrire). Qualcuno asserisce: «È un verbo, io vado avanti, tu vai avanti...», qualcun altro: «*Indietro* è un verbo, perché una persona fa un'azione». L'insegnante conclude: «Secondo la grammatica *avanti* e *indietro* sono due avverbi di luogo». *La grammatica* è una specie di Corte di Cassazione che emette sentenze inappellabili.

La riflessione grammaticale a scuola dovrebbe presentarsi invece come un campo di ricerca, esplorazione, discussione; tutti conosciamo una splendida esemplificazione di questo approccio negli *Esperimenti grammaticali* di Maria G. Lo Duca (1997). Non è questa la sede per riprendere la questione della presenza della riflessione grammaticale a scuola, ma almeno una giustificazione è qui necessario accennare, il suo essere un terreno adatto a proporre un'esperienza di approccio scientifico a un ambito fondamentale della realtà umana. Solo in questo senso mi pare valido l'appello a rifarsi alle grammatiche dei linguisti.

Qualcuno potrebbe chiedersi se un approccio che parta dall'osservazione di campioni testuali per rilevare fenomeni, ricorrenze e costruire generalizzazioni è possibile all'età di otto o nove anni, a cui si fa cominciare un insegnamento grammaticale sistematico. Una prima risposta è che se a una certa età non è possibile ragionare su una data tematica, allora bisogna rimandare la sua presenza nel curricolo. Ma credo che la possibilità ci sia, a patto che il punto di vista sia morfologico, cioè formale. Non è possibile a un bambino osservare la presenza dei fenomeni di accordo, così pervasiva nella nostra lingua? E notare che ci sono parole che non sono soggette ad accordo perché invariabili? Se tra i primi elementi tutti i libri di testo propongono le categorie del numero e del genere, non sarà possibile mostrare la corrispondenza sistematica tra differenze di significato e differenze di forma[6]? Non mi spingo più oltre, perché proseguire significherebbe delineare un curricolo di riflessione sulla lingua lungo gli anni di scuola. Lo ho fatto altrove (Colombo, 2012-2013); ma si converrà che verificare se a una variazione di forma corrisponde una variazione di significato, o se la terminazione di una parola controlla quella di altre parole vicine, non è "più difficile" che fare scelte impossibili (*spessore* designa una "cosa" o una "qualità"?), come si chiede correntemente a bambini di otto o nove anni.

---

[5] Si tratta di un fascicolo edito del 1982 da una scuola media di Sassuolo sotto il titolo *Pensare le parole*, che riportava la registrazione di conversazioni di argomento grammaticale tenute in diverse classi.

[6] Degli undici manuali di riflessione grammaticale in uso nella scuola primaria che ho esaminato, non uno fa cenno al fenomeno della concordanza. La distinzione tra parole variabili e invariabili appare in due, solo come criterio di classificazione delle parti del discorso; in cinque compare la distinzione tra "radice" e "desinenza", ma solo in quattro si accenna alla corrispondenza tra variazione di significato e variazione di forma.

4. *Descrizione vs norma*

Dare alla grammatica scolastica un approccio di tipo scientifico significa ovviamente in primo luogo sbarazzarla del compito di tutore della norma e censore delle sue violazioni. L'aspetto normativo delle grammatiche scolastiche è il più studiato, e resta ai margini di questo intervento. Mi limiterò a osservare che non mi sento di condividere del tutto il pessimismo dello studio più recente in materia (Bachis, 2013), che analizzando le grammatiche più adottate nelle scuole medie e nei bienni (rispettivamente sette e sette) conclude che «non si registrano scossoni rispetto alla tradizione normativa precedente (quella, per intenderci, già stigmatizzata da Simone - Cardona[7])» (Bachis, 2013: 345).

L'analisi di Bachis prende in considerazione ovviamente l'uso di *lui, lei, loro* come soggetto, e nota che esso è riconosciuto corretto da quasi tutte le grammatiche esaminate, ma negli esempi, negli esercizi e nelle tabelle di coniugazione ricompaiono *egli* ed *ella*. L'analisi che ho condotto in parte sugli stessi testi, in parte su altri, ed estesa alle grammatiche per la scuola elementare[8], conferma questi dati; ma ciò non può oscurare il fatto che i pronomi un tempo censurati compaiano quasi ovunque fin dai primi elenchi dei pronomi personali soggetto alla pari con le forme della tradizione grammaticale (a volte *lui* è affiancato a *egli* tra parentesi, a volte accade il contrario); fanno eccezione solo due delle sette grammatiche per la quarta elementare, in una delle quali compare un commento di sapore puristico, «*lui/lei* oggi si usano spesso come soggetto, anche se andrebbero usati come complemento» (*P45-3*: 43). Lo stesso si può dire delle sei grammatiche per la scuola media[9], tre delle quali si soffermano anzi a elencare i casi in cui è necessario usare *lui*, *lei*, *loro* (*M2*: 234; *M4*: 213; *M6:* 228); e pazienza se si incontra un commento storicamente sbagliato perché dà l'impressione che si tratti di innovazione recente, «*Egli, ella* (...) oggi vengono sempre più sostituiti da *lui* e *lei*» (*M4*, *ibid.*). Uguale unanimità si riscontra nelle cinque grammatiche per il biennio, una delle quali fa la cosa più giusta a questo livello di studi, introducendo una breve scheda storica sull'uso dei pronomi soggetto (*S3*, 195); la stessa introduce *lui* e *loro* come soggetti nelle tabelle di coniugazione, mentre altre due liberano finalmente le tabelle dal tic di porre un soggetto pronominale davanti a ogni forma verbale (*S4*: 743-744; *S5:* 227).

Venendo a un altro punto critico del sistema dei pronomi personali italiani, a proposito degli usi di *gli* per il plurale e per il femminile Bachis commenta che «poco o nulla sembra cambiato». In base ai miei spogli, concordo solo in parte. Delle sette grammatiche per la quarta e quinta elementare, solo due censurano questi usi, con segnali come «ALT!» (*P45-4*: 45), o «Fai attenzione» (*P45-6*: 94); le altre ignorano il problema. Più compatta la censura delle grammatiche per la scuola

[7] Il riferimento è al noto studio di Simone - Cardona (1971).

[8] L'elenco dei testi, indicati con una sigla, si trova in *Appendice*. La complicazione delle edizioni in due volumi per la scuola media ha fatto sì che di un testo (*M3*) potessi avere a disposizione solo il volume A contenente la morfologia, di un altro (*M5*) solo il volume *B* contenente la sintassi.

[9] Già Sgroi, esaminando sei grammatiche per la scuola media in uso negli anni Novanta, trovava che in quattro l'uso era citato e non censurato, in due non era nominato (2010: 75).

media: quattro condannano, una ignora. Ma due introducono la distinzione, già registrata da Serianni (2006: 86), tra la diffusa accettazione del *gli* plurale e il crescente rifiuto del *gli* femminile tra le persone colte (*M7*: 167[10]; *M8*: 113). Lo stesso posso dire delle grammatiche per il biennio: due delle cinque consultate parlano di «errori da evitare» (*S2*: 253) o di «forme ormai accettate nell'orale, ma che non sono accettabili nello scritto» (*S5*: 354); due si attengono alla distinzione tra uso per il femminile e per il plurale, con qualche indicazione di registro (*S1*: 147; *S4*: 762), una introduce senz'altro in tabella *gli* per il dativo plurale (*S3*: 192). Mi pare che si possano cogliere i segni di una situazione in movimento.

5. *Categorie lessicali*

Il terreno di confronto più significativo tra grammatiche scolastiche e linguistica teorica non sono a mio parere gli aspetti normativi, ma proprio le "strutture teoriche" (Simone - Cardona, 1971). Le definizioni delle categorie lessicali maggiori sono importanti sia perché fanno trasparire «la batteria di nozioni teoriche di cui ciascuna grammatica scolastica italiana si serve nella descrizione della lingua», sia perché forniscono agli studenti gli strumenti che useranno per identificare le categorie. E in questo campo non si registrano cambiamenti nemmeno tendenziali rispetto alla situazione denunciata dai due autori:

> La distinzione e la definizione delle parti del discorso è forse il punto in cui più chiaramente si rivela la discendenza delle grammatiche scolastiche italiane da un archetipo che possiamo chiamare aristotelico-scolastico» (*ivi*: 370).

Scorrendo grammatiche che coprono l'arco dalla terza elementare al biennio secondario superiore, colpisce una desolante uniformità. Vediamo ad esempio la definizione del nome. Il nome, si sa, indica persone, animali, cose[11], questo non manca mai nei manuali per la scuola elementare[12]; ma la lista è chiaramente insufficiente, per cui è necessario, aggiungere ad esempio «creature immaginarie, idee e sentimenti» (*P3-4*: 162). La sintesi più brillante può essere questa: «ci sono nomi che indicano animali, persone, cose, luoghi, sentimenti, periodi di tempo, fenomeni atmosferici... Abitualmente però, i nomi si raggruppano in tre grandi insiemi, *nomi di persona, nomi di animale, nomi di cosa*» (*P45-4*: 21). Così lo scolaro è avvertito che nell'analisi grammaticale accanto a *giornata* dovrà scrivere "nome di cosa"; e perché la giornata è una cosa? Perché *giornata* è un nome. Ecco un esempio di quel che intendo se parlo della grammatica come (dis)educazione alla razionalità.

---

[10] Dove non manca un consueto errore di prospettiva storica: «oggigiorno si sta diffondendo l'abitudine di usare *gli* con il significato di "(*a*) *loro*"». Evidentemente la lettura dei classici della nostra letteratura non è molto familiare agli autori di grammatiche scolastiche.

[11] Una sola grammatica, destinata alla terza elementare (*P3-4*: 162), aggiunge "piante", colmando una storica lacuna nel catalogo dei regni della natura.

[12] Alcuni manuali per la quarta e quinta elementare danno per nota la definizione, essendo il nome un argomento "di terza". Uno per la terza, poi, introduce l'argomento con «*Io ricordo!*» (*P3-3*: 196), presupponendo che sia già stato trattato in seconda.

Nelle grammatiche per la scuola media la lista si allunga fino a nove elementi (*M6*: 93); ma dato che non c'è catalogo che possa esaurire l'universo del nominabile, di solito si trova una "norma di chiusura" come la seguente: «In una parola tutto ciò che esiste o che possiamo immaginare» (*M2:* 110). Le grammatiche per il biennio si pongono sulla stessa linea, che perseguita con rigore porta a questo risultato: «È nome tutto quello che noi identifichiamo come un oggetto a sé stante, di cui facciamo una qualche esperienza, tanto da permetterci di dargli un nome specifico...» (*S5*: 301). Qui la circolarità è perfetta: il nome designa ciò che può essere designato da un nome.

Nessuna di queste definizioni è falsa, è vero che i nomi designano oggetti fisici e mentali. Ma l'idea che una definizione possa servire come criterio che verifica o falsifica l'attribuzione di un membro a una classe è estranea a tutti i manuali di grammatica che ho esaminato. Le presunte definizioni sono considerazioni utili a chi sa già riconoscere in una parola un nome. L'assenza di verificabilità si associa all'assenza di una considerazione formale della categoria: queste definizioni si trovano in sezioni dei manuali intitolate alla morfologia, e di morfologico non hanno niente.

Un approccio morfologico e verificabile potrebbe muovere dall'osservazione che i nomi possiedono intrinsecamente un genere e si flettono secondo il numero (mentre aggettivi e determinanti si flettono secondo entrambe le categorie). Ma questa osservazione è sistematicamente ignorata dalle grammatiche scolastiche, che pongono genere e numero dei nomi sullo stesso piano: i nomi «possono essere di genere maschile o femminile (...) possono essere di numero singolare o plurale» (*M2*: 120, 129). Si offrono esempi ed esercizi di conversione maschile/femminile centrati sui nomi di animale e di professione (*gatto/gatta*, *pittore/pittrice*), che vengono presentati come se fossero il caso più generale[13]. Se questi nomi "mobili" fossero assimilati agli aggettivi, in quanto dotati di quattro desinenze, per mantenere la distinzione senza uscire dalle considerazioni formali basterebbe notare che i nomi "comandano" l'accordo con gli aggettivi e i determinanti: un modo di rendere palpabile la fumosa distinzione tra "sostanza" e "qualità"[14].

Le conseguenze dell'approccio semantico alle categorie sono documentate, per anni ormai lontani, nelle registrazioni in classe già citate[15]. Un ragazzo di scuola media afferma: «Io intendo per nomi le cose, gli oggetti». Tutta una classe non classifica *difficoltà* tra i nomi con questa motivazione: «non è un nome, non è un oggetto, non è un animale, una persona, è una cosa che non si può toccare, è astratta e quindi è un aggettivo». Per anni più recenti abbiamo la ricerca di Lo Duca - Polato (2009) sul riconoscimento dei nomi. In un nutrito campione di studenti dalla terza

[13] Come è noto, a livello scientifico questo fenomeno è trattato come un caso di derivazione ("mozione"), non di flessione (Grossmann - Rainer, 2004: 220 segg.; Schwarze, 2009: 355).

[14] Di accordo le grammatiche scolastiche parlano di solito a proposito dell'aggettivo e dell'articolo, più di rado nei paragrafi sul nome. In ogni caso non ne fanno un criterio di riconoscimento (un'eccezione: *M6*). Trovo però in una grammatica per il biennio (*S5*: 308): «la pratica tradizionale dell'analisi grammaticale non mostra questa differenza fra genere del nome (stabile) e genere dell'aggettivo (variabile) e quindi può risultare imprecisa».

[15] Vedi nota 5.

elementare alla terza secondaria superiore, meno della metà riconosce nomi astratti come *nomina*, *distribuzione*, *fortuna*, *ritardo*, senza differenze rilevanti tra i diversi livelli di scuola. Insomma le liste che seguono "il nome indica..." possono allungarsi quanto si vuole, quello che resta nelle menti è l'identificazione con gli oggetti fisici.

Le definizioni dell'aggettivo sono ancora più uniformi, con una sola variazione: «gli aggettivi qualificativi descrivono le qualità di una persona, un animale, una cosa e accompagnano un nome» (*P3-1*: 141); «l'aggettivo qualificativo si aggiunge al nome per indicarne una qualità» (*P3-2*: 42). Nel primo caso la "qualità" è attribuita al referente del nome, nel secondo direttamente al nome: sono i nomi ad essere belli o brutti, grassi o magri. La distinzione è troppo sottile per gli autori di grammatiche, tanto che le due versioni ricorrono dalla terza elementare al biennio; ma di lì passa la differenza tra l'identificazione magica e primitiva tra parola e cosa e una concezione simbolica della lingua.

Quanto ai verbi, si sa, indicano azioni ma non solo azioni. Il tentativo di catturare in una formula un universo di funzioni semantiche porta a definizioni come questa: «I verbi indicano azioni, modi di essere, uno stato o una condizione» (*P3-4*: 174). Sfido chiunque a individuare un verbo su questa scorta, anche se non ha otto anni come i destinatari del testo citato. Questo approccio si intreccia con un altro di tipo sintattico: il verbo è «la parte variabile del discorso che fornisce informazioni sulle azioni che il soggetto della frase compie o subisce, sui suoi modi di essere, sui suoi modi di presentarsi» (*M4*: 256); peccato che i libri che definiscono il verbo in funzione del soggetto parlino di soggetto decine o centinaia di pagine più avanti. L'approccio sintattico insiste per lo più sulla centralità del verbo nella frase, con variazioni metaforiche come «il verbo è dunque una sorta di centro vitale del messaggio» (*M1*: 207), «è la parola per eccellenza» (*M2*: 276), «è l'elemento dinamico che, con il suo significato, mette in moto nella nostra mente il *meccanismo centrale* della frase» (*S4*: 129). Espressioni lontanissime da un criterio di classificazione e di verifica. Un solo testo, sui venticinque esaminati, si ricorda di come un adulto scolarizzato riconosce un verbo: «il verbo si coniuga. In fondo questo è ciò che distingue un verbo da altre parti del discorso che pure indicano "azione"» (*S5*: 217). Un'affermazione eversiva, che rimette la grammatica coi piedi per terra, può essere avanzata solo con cautela: "in fondo...".

6. *L'analisi della frase semplice*

6.1 Il sintagma

L'analisi della frase è il terreno in cui apparentemente la linguistica del Novecento ha segnato in modo più esteso le grammatiche scolastiche. Questo è vero solo in parte per il concetto basilare di sintagma (o costituente sintattico), comune a tutte le tendenze novecentesche, senza il quale «non è possibile compiere un'analisi sintattica adeguata» (Graffi, 1994: 76). Il termine compare in due delle quattro grammatiche per la terza elementare esaminate (*P3-1*: 161; *P3-3*: 223), dove naturalmente è presentato in modo ostensivo, ma ricompare poi in una sola delle otto per la quarta

e quinta (*P45-3*: 65), dove è una pura (e superflua) premessa «per svolgere l'analisi logica». In una grammatica per la scuola media il sintagma appare in una scheda "di approfondimento", del tutto priva di conseguenze su una tradizionalissima analisi logica (*M4*: 433). Siamo al peggio degli anni Settanta: una inutile spolveratura terminologica sovrapposta a un'impostazione tradizionale.

Una sola delle grammatiche per la scuola media presenta il sintagma in modo sistematico, nel quadro di un approccio all'analisi di frase basato sulla scomposizione binaria risalente allo strutturalismo americano (*M3*: 442 segg.); un'impostazione simile appare in una per il biennio (*S1*: 287). Le altre per la media ignorano il termine e il concetto. Al biennio, due testi introducono il concetto (*S3*: 427 segg.; *S5:*, 308, 398) mentre altri due lo ignorano, uno (*S2*), comprensibilmente, in un contesto di analisi logica tradizionale; meno comprensibilmente *S4*, che è tutto giocato su un'articolata grammatica delle valenze, ha scelto di ignorare la nozione di sintagma, con conseguenze a mio parere criticabili (ma non è questo il luogo per entrare in particolari).

Parlare di sintagmi sarebbe necessario, ma forse sarebbe ancora più importante *provare* il fondamento della nozione e fornire criteri per individuarli. Dei cinque criteri indicati da Graffi (1994: 76-80) nessuno compare in un testo scolastico.

6.2 L'analisi della frase

Di tutta la ricerca grammaticale del Novecento, un'idea ha sicuramente trionfato nella scuola: la "frase minima" a due membri, soggetto e verbo, attinta all'opera di André Martinet (1961: 122). Un'idea infelice di un grande linguista. Infelice in primo luogo perché Martinet non ha mai preso in considerazione, neppure nella *Syntaxe générale* (1985: 119), i verbi che esigono un secondo argomento che non può essere sottinteso né cancellato o generalizzato. In secondo luogo la "frase minima" in sede didattica è inevitabilmente concepita come ciò che resta dopo che si è tolto da una frase tutto ciò che è meno importante e un bambino o un adolescente tende a interpretare "meno importante" in senso comunicativo, non formale; ma non è detto che il nucleo di una frase debba contenere il *focus* dell'enunciazione. La confusione tra struttura sintattica e funzione comunicativa può essere favorita anche da un altro termine martinetiano di grande successo, "espansione", riferito a tutto ciò che non è soggetto o verbo, che facilmente può essere inteso come qualcosa di esornativo, un "arricchimento" dell'informazione, dicono alcuni manuali.

La frase minima è assunta dalla maggioranza delle grammatiche per la quarta elementare e per la scuola media, con l'unica conseguenza di chiamare "espansioni" i complementi, prima di passare all'analisi logica.

La novità più significativa, nelle grammatiche per i due gradi della scuola secondaria, è la comparsa di un approccio valenziale, o almeno di una concezione della frase come sistema di dipendenze, che ho rilevato in un testo per il primo grado

(*M7*)[16] e in quattro per il secondo grado, di cui almeno due sono di ampia diffusione. Il termine "valenza" compare in *S4* (131) e in *S5* (147) che sono impostati su questo approccio. Ma non è il termine che importa: *M7*, per la media, classifica i complementi in "complementi del predicato, del nome, della frase", e solo dopo questa analisi formale giunge a una classificazione più tradizionale (si sa, gli editori hanno paura delle novità).

Al livello del biennio, *S2* presenta dapprima la «frase minima, o frase nucleare», che può essere a uno, due, tre argomenti (486-489), poi un'analisi in "gruppo del soggetto" e "gruppo del predicato"; il tutto sfocia in una elencazione di almeno 45 complementi. *S3* si limita a distinguere "espansioni del predicato" (e tra queste espansioni "necessarie" e "facoltative") ed "espansioni di elementi nominali" (429); ma da questa premessa giunge poi all'analisi logica, trattata con sprazzi di buonsenso che altrove mancano, ma pur sempre vacua. Un'impostazione organicamente valenziale compare in *S4* e *S5*. A questo livello di scuola la necessità di analizzare la frase come un sistema di dipendenze, con un centro e una periferia, si sta facendo strada; a volte con compromessi più o meno abborracciati con la tradizione, a volte con uno sforzo di innovazione più sostanziale.

6.3 Il soggetto

La definizione di soggetto è un luogo topico di verifica dei presupposti teorici di una grammatica scolastica. Le grammatiche per la terza elementare[17] che ho visto si dividono equamente tra due approcci tradizionali, quello di origine logica (il soggetto è ciò di cui il predicato predica) e quello fondato sull'idea che il verbo indichi azione (il soggetto compie l'azione). Due accolgono sincretisticamente le due posizioni: «Il *soggetto* è la persona, l'animale o la cosa di cui si parla. Il *predicato* spiega che cosa si dice del soggetto, cioè che cosa fa o come è» (*P3-4*: 157).

Come ha spiegato Halliday (1985: 33), ciascuna delle due definizioni ha una sua validità, ma esse definiscono concetti diversi, per cui non è corretto attribuirle a una sola categoria "soggetto". "Ciò di cui si parla" è il *tema* della frase nella sua funzione comunicativa ed è caratterizzato in genere dalla posizione iniziale, l'attore della (eventuale) azione rappresentata dal verbo riguarda la frase come rappresentazione di un processo; la coincidenza tra i due in una stessa espressione è frequente ma non necessaria. Ma Halliday identifica anche una terza funzione, che definisce propriamente "soggetto", una relazione puramente grammaticale che determina vari tratti della frase, come l'accordo tra soggetto e verbo. È proprio questa relazione grammaticale che chiediamo agli studenti di identificare, ed è questa che viene taciuta dalle definizioni scolastiche, protese alla ricerca di concetti più profondamente filosofici.

---

[16] *M4*: 445 ha una scheda di "approfondimento" su verbo, valenza, argomenti, priva di conseguenze sulla trattazione dell'analisi logica che segue. *M6*: 486 parla di frase minima a zero, uno, due tre argomenti; ma sviluppando l'analisi logica non vi fa più nessun riferimento.

[17] Pare scontato che soggetto e predicato siano argomenti "di terza", tanto è vero che la maggioranza delle grammatiche per la quarta che ho consultato introduce l'argomento con espressioni come "Ricorda,", "Sai già che...", "Ripassiamo".

Solo due grammatiche per la scuola elementare citano l'accordo nella definizione di soggetto, ma si guardano dal farne un criterio di individuazione. Le grammatiche per la scuola media riprendono e variamente arricchiscono i due approcci citati e il sincretismo; quattro nominano il legame di concordanza tra soggetto e verbo, ma una sola come criterio di riconoscimento (*M5*: 83). In quelle per il biennio appare invece un mutamento sostanziale: tutte e cinque quelle esaminate danno rilievo alla concordanza tra soggetto e verbo, e quattro la indicano più o meno esplicitamente come criterio di verifica. «In ogni caso il soggetto viene riconosciuto come tale per le sue *proprietà grammaticali*, è infatti, solitamente, *un'espressione nominale che concorda [...] con il verbo*» (*S1*: 292). O, ancora più chiaramente: «il *soggetto determina la morfologia della voce verbale* [...] Per verificarlo, basta provare a sostituire un soggetto singolare con uno plurale ...» (*S3*: 439). È rarissimo leggere in una grammatica scolastica la parola *verificare*, e forse qui si può scorgere il primo segno di quella che potrebbe diventare una piccola rivoluzione.

7. *Sintassi superiore: la coordinazione*

Il capitolo della coordinazione è stato tradizionalmente alquanto trascurato dalle grammatiche scolastiche (e non solo da quelle), nonostante si tratti probabilmente del fenomeno sintattico più pervasivo in ogni varietà di lingua e di testi. Mi soffermerò su tre questioni che sono altrettanti punti deboli della tradizione: la preminenza della coordinazione tra frasi o tra sintagmi, la distinzione tra coordinazione e subordinazione nel periodo, la lista delle congiunzioni coordinanti.

7.1 Coordinazione di che?

La grammatica tradizionale ha presentato la coordinazione nel capitolo sulla sintassi del periodo, dunque come qualcosa che riguarda in primo luogo il rapporto tra frasi (o "proposizioni") indipendenti; la coordinazione tra membri minori della frase veniva ignorata o presentata con un rapido accenno marginale. Se ne può ricavare l'impressione che la coordinazione tra frasi sia il caso più frequente, ma la realtà è diversa. Esaminando centinaia di casi ho trovato che la coordinazione tra frasi era intorno al 28% se il coordinatore era *e*, era poco meno della metà delle coordinazioni con *ma*, era meno del 6% nel caso di *o* (Colombo, 2012: 14-18).

Anche su questo punto la situazione è in movimento: su diciannove grammatiche che si prestano a questo scrutinio, solo sette prendono in considerazione esclusivamente la coordinazione tra frasi. Singolare il caso di una per il biennio: in un percorso tutto impostato sulla grammatica delle valenze, sono introdotti gli "argomenti compositi" (*S4*: 203-213), che includono i predicativi, le polirematiche e altri casi, ma non gli argomenti composti da sintagmi coordinati, mai nominati (salvo errore) in tutto il volume.

Le altre grammatiche si preoccupano di segnalare, fin dalla prima definizione delle congiunzioni coordinanti, che esse possono unire, oltre che frasi, "due parole" o "elementi"; la imprecisione o vaghezza di queste espressioni nascono dal rifiuto

di usare la nozione di sintagma. Significativo il caso di *S3*, 398¸ che si preoccupa di elencare tutte le funzioni che possono essere unite nella coordinazione («due nomi soggetto», «due nomi complemento oggetto», «due nomi complemento indiretto» e via dicendo, per una lista di otto item); tutto per non dire "due sintagmi", sebbene la nozione sia introdotta nel testo.

7.2 Coordinazione e subordinazione

La distinzione tra coordinazione e subordinazione di frasi è forse l'unica per la quale si sia usato un criterio di verifica nella tradizione della sintassi. Un buon esempio della concezione tradizionale è *S4* (366): «La frase reggente è quella che anche da sola ha un significato compiuto, mentre la dipendente da sola non sta in piedi». Un tempo la definizione era accompagnata da una verifica, per esempio: «Se dico "Luigi è partito e Fabrizio è rimasto" posso scindere quest'enunciato in due frasi, ciascuna perfettamente autonoma, cioè, "Luigi è partito", "Fabrizio è rimasto" [...] l'enunciato "Non esco perché devo riposare" contiene solo una frase autonoma, *Non esco*; la frase *perché devo riposare* non può stare sola in questa forma; diciamo che "è subordinata" all'altra» (Corti *et al.*, 1979: 521). Già all'epoca fu osservato da alcuni alunni di scuola media che la verifica è fallace, in quanto la frase subordinata viene isolata preceduta dalla sua congiunzione (*perché devo riposare*), mentre dalla frase coordinata viene omessa la congiunzione che la precede; per fare un confronto valido bisognerebbe mostrare che è autonoma la frase *e Fabrizio è rimasto*[18]. *Anche in anni recenti ho notizia che l'osservazione è ricomparsa, in classi in cui gli allievi sono educati a ragionare criticamente sugli insegnamenti che ricevono.*

Non so se sia effetto delle ripetute segnalazioni di questa fallacia se la verifica citata si trova in poche delle grammatiche recenti esaminate: alle volte col comodo espediente di applicarla a una frase dipendente al congiuntivo, che ovviamente non può essere autonoma (*P45-5*: 130; *M2*: 430), alle volte con la semplice affermazione apodittica «è una frase coordinata alla principale, ma [*sic*] ha senso compiuto anche da sola» (applicata al frammento *e ha ricevuto un bel premio* (*P45-4*: 141). Da questo alla semplice tautologia il passo è breve: «Se per riprendere l'esempio precedente – *Mangio troppo e ingrasso* – voglio modificare il rapporto fra le due frasi, in modo che una dipenda dall'altra, posso dire, *Ingrasso perché mangio troppo.* La congiunzione subordinante *perché*, prendendo il posto della *e*, rende dunque l'atto di mangiare *dipendente* sintatticamente dal verbo *ingrasso*» (*M1*: 346). Reciprocamente, si ha coordinazione se il rapporto è tra «due o più frasi singole, ma ognuna affiancata all'altra senza alcun rapporto di dipendenza» (*S4*: 419).

Ben otto grammatiche tentano di spiegare coordinazione e subordinazione riferendosi a un non precisato concetto di "importanza": sono coordinate «due frasi di uguale importanza ma [*sic*] indipendenti fra loro» (*P45-1*: 120), «quando si usano le congiunzioni subordinanti, si mettono in rapporto le frasi in modo che una sia più importante dell'altra» (*M3*: 417). Se l'"importanza" è da intendere in senso

[18] In questo passo ho ripreso quasi alla lettera Colombo (2012: 11).

comunicativo, è sicuramente un criterio fallace; se in senso puramente sintattico, è ancora una volta una tautologia. Sembrerebbe meno vago il criterio del "senso compiuto", ma che cos'è un "senso compiuto"? In chiave sintattica, è evidente che tutte le frasi che reggono una completiva non sono autonome, "Il presidente ha dichiarato...", "Mi domando...", sono frasi reggenti che senza la completiva non hanno autonomia; in chiave comunicativa, non è possibile prevedere su basi sintattiche dove vada a collocarsi il *focus* di un'enunciazione. Merita di essere citata l'unica grammatica che mostra consapevolezza di questa fallacia: in una lista di caratteristiche della frase principale inserisce «non sempre ha un significato autonomo, cioè un senso compiuto da sola» (*M7*: 550).

Nell'insieme questo snodo centrale della sintassi appare nei testi scolastici fatto di definizioni e spiegazioni fumose. Solo in tre manuali per il biennio trovo osservazioni che potrebbero costituire la base per un approccio meno confuso. Due danno rilievo alla libertà di posizione che caratterizza quasi tutte le frasi subordinate, in confronto al vincolo di successione lineare che vige spesso tra frasi coordinate (*S3*: 534; *S4*: 366); non indicano però questa caratteristica come un possibile criterio di verifica. Il terzo punta su un carattere costitutivo delle frasi subordinate: esse «rappresentano la versione in forma di frase, con un proprio predicato, di un argomento del verbo, dipendente dalle valenze del verbo, oppure di un complemento circostanziale» (*S5*: 511).

Lungo queste linee, credo, si potrebbe individuare un criterio di definizione di coordinazione e subordinazione più rigoroso e verificabile, ma nell'insieme le grammatiche scolastiche sembrano ancora lontane dall'avvertirne anche solo l'esigenza.

7.3 *Le congiunzioni coordinanti*

Gli elenchi di congiunzioni coordinanti (o coordinative) e la loro classificazione sono il punto in cui ho trovato la maggiore omogeneità tra le grammatiche scolastiche. Quelle per le elementari di solito trattano l'argomento in modo sbrigativo, fornendo elenchi indifferenziati, a volte senza distinguere tra coordinative e subordinative; ma quando adottano una classificazione, è esattamente la stessa che si ripete in tutte quelle per la media e per il biennio: la nota lista di congiunzioni copulative, disgiuntive, avversative, conclusive, correlative. Queste classi semantiche prive di distinzioni al loro interno potrebbero indurre a credere che *invece* abbia lo stesso significato di *ma*, o *infatti* di *cioè*[19]*, ma i punti che vorrei evidenziare sono altri: le parole elencate sono tutte allo stesso titolo congiunzioni? Hanno tutte la funzione di coordinare?*

Primo punto. Le congiunzioni che possiamo considerare prototipi della categoria, *e* tra le coordinanti, *che* tra le subordinanti, si trovano sempre e solo in posizione iniziale rispetto alla frase o al membro di frase che introducono: non si può spostare *e* all'interno del sintagma o della frase che introduce, come si può fare ad esempio

[19] Solo *S3*: 399-400 introduce alcune precisazioni semantiche.

con *inoltre*. Questo vincolo è comune a tutte le subordinanti, ma tra le cosiddette coordinanti è condiviso solo da *e*, *o*, *ma*, dai composti con *e* ed *o*, da *né* e *sia*; le altre parole ed espressioni degli elenchi si possono trovare all'inizio, all'interno o alla fine dell'elemento che si dice coordinino: si può dire "invece la cosa è così", "la cosa invece è così", "la cosa è invece così", "la cosa è così, invece"; una tale libertà di posizione è condivisa dagli avverbi, con vari gradi di flessibilità (Schwarze, 2009: 187-190).

Secondo punto. Solo *e*, *o*, *ma*, i composti con *e* ed *o*, *né*, *sia* si trovano sempre tra elementi coordinati; le altre espressioni possono trovarsi all'interno di una frase subordinata e rinviare alla reggente. Basta pensare a quante volte parole come *tuttavia*, *perciò*, *infatti* seguono un *che* relativo e rinviano dalla relativa alla sua reggente: coordinano? Non mancano i casi in cui il rinvio va dalla reggente alla subordinata, o dal predicato a un complemento di una stessa frase semplice ("nonostante questa obiezione, resta tuttavia vero che...").

Queste considerazioni, ed altre, mi hanno indotto da tempo a ritenere che nel calderone delle coordinanti siano finite parole che non sono congiunzioni, ma avverbi anaforici che denomino "connettori testuali"; la distinzione è importante perché apre uno spiraglio sul fenomeno della coesione testuale in quanto distinto dalla struttura sintattica (Halliday - Hasan, 1976). Non ripeterò qui l'argomentazione che ho sviluppato altrove (Colombo, 2012); mi limito a ribadire che trovo incomprensibile che generazioni di autori di manuali ripetano la stessa litania senza essere sfiorati da dubbi[20], con questo invitando gli allievi a non dubitare e non riflettere.

Anche in questo caso la rigidità schematica delle grammatiche per la scuola di base si attenua in alcune di quelle destinate al biennio. Ad esempio *S4*, che tratta le parti del discorso in una sintetica appendice, alla lista delle avversative aggiunge che «hanno anche valore di congiunzione testuale[21], nel senso che mettono in contrapposizione blocchi di testo» (767). Dal canto loro gli autori di *S3* si mostrano consapevoli della problematicità della classificazione che espongono quando adottano espressioni sfumate come «*Anche, pure, inoltre, altresì* e *neppure, neanche, nemmeno* sono tradizionalmente considerate congiunzioni copulative, positive o negative, con una funzione aggiuntiva rispetto alla congiunzione *e*» (399); ma che cosa può significare per il giovane destinatario leggere "sono tradizionalmente considerate" invece che "sono"? Come può apprezzare la differenza, se non gli è fornito nessun criterio di valutazione? Mi pare che siamo in presenza di un tipico caso di quella che Lucia Lumbelli ha definito "aggiunta relativizzate": «una specie di avvertimento indiretto a non generalizzare troppo, avvertimento che convive però con la generalizzazione stessa... Una specie di *doppio vincolo* rivolto al lettore» (1989: 51).

[20] Nella storia delle grammatiche scolastiche ci possono essere state eccezioni; la più notevole probabilmente è Ferrari - Zampese, 2000, che sollevava la questione, sebbene desse risposte diverse in luoghi diversi (vedi Colombo, 2012: 57).

[21] È l'etichetta adottata dal dizionario Sabatini-Coletti (*DISC*) per i connettori testuali.

8. *Per concludere*

In sintesi, si può affermare che le grammatiche scolastiche sono oggi meno rigidamente normative che in passato, accolgono sparsamente alcuni concetti della linguistica teorica, ma sembrano nel complesso refrattarie ad accogliere la essenziale lezione di metodo che dovrebbero ricavare da questa, l'idea che la riflessione sulla lingua sia appunto riflessione, cioè ricerca, fondata su dati, condotta con procedure esplicite e controllabili, verificabile e falsificabile nelle sue conclusioni.

Bibliografia

Bachis D. (2013), Norma e uso nella grammaticografia scolastica attuale, in *Studi di grammatica italiana*, MMX-MMXI, Le lettere, Firenze: 329-348.

Bertocchi D. (1986), La riflessione sulla lingua, in AA.VV., *L'italiano a scuola*, La Nuova Italia, Firenze: 237-266.

Bresnan J. (2001), *Lexical-Functional Syntax,* Blackwell, Malden MA.

Chomsky N. (1995), *The Minimalist Program*, The MIT Press, Cambridge MA.

Colombo A. (1979), *Guida all'educazione linguistica*, Introduzione, Zanichelli, Bologna.

Colombo A. (1982), La riflessione grammaticale, riflessioni di un conservatore, in Ambel M. (a cura di), *Insegnare la lingua, quale grammatica?*, Edizioni scolastiche B. Mondadori, Milano: 12-99.

Colombo A. (1987), Casellario grammaticale, in *Italiano & Oltre* 2(5): 209-211.

Colombo A. (2012), *La coordinazione*, Carocci, Roma.

Colombo A. (2012-2013), Per un curricolo verticale di riflessione sulla lingua, in *Grammatica & Didattica* 4 (2012): 10-24, 5 (2013): 25-42, http,//www.maldura.unipd.it/ddlcs/GeD/quaderni_grammatica_didattica.html

Corti M. - Manzotti E. - Ravazzoli F. (1979), *Una lingua di tutti*, Le Monnier, Firenze.

Darlymple M. (2001), *Lexical Functional Grammar*, Academic Press, San Diego etc.

Dik S. (1968), *Coordination, Its Implications for the Theory of General Linguistics*, North Holland, Amsterdam.

Dixon R.M.W. (1997), *The Rise and Fall of Languages*, Cambridge University Press, Cambridge.

Donati C. (2008), *La sintassi. Regole e strutture*, Il Mulino, Bologna.

Dryer M.S. (2006), Descriptive theories, explanatory theories, and basic linguistic theory, in Ameka F. - Dench A. - Evans N. (eds.), *Catching Language. Issues in Grammar Writing*, Mouton De Gruyter, Berlin: 207-234.

Ferrari A. - Zampese L. (2000), *Dalla frase al testo*, Zanichelli, Bologna.

Graffi G. (1994), *Sintassi*, Il Mulino, Bologna.

Graffi G. (2001), *200 Years of Syntax*, Benjamin, Amsterdam.

Grossmann M. - Rainer F. (a cura di) (2004), *La formazione delle parole in italiano*, Niemeyer, Tübingen.

Halliday M.A.K. (1985), *An Introduction to Functional Grammar*, Arnold, London etc.

Halliday M.A.K. - Hasan R. (1976), *Cohesion in English*, Longman, London.

Hjelmslev L. (1961), *Prolegomena to a Theory of Language*, trad. it. *I fondamenti della teoria del linguaggio*, 1968, Einaudi, Torino.

Lang E. (1984), *The Semantics of Coordination*, Benjamins, Amsterdam.

Lo Duca M.G. (1997), *Esperimenti grammaticali*, La Nuova Italia, Firenze, Rist. 2004, Carocci, Roma.

Lo Duca M.G. - Polato S. (2009), Dalle elementari alle soglie dell'università. Indagine sul riconoscimento della categoria lessicale del nome, in Fiorentino G. (a cura di), *Perché la grammatica?*, Carocci, Roma: 78-92.

Lumbelli L. (1989), *Fenomenologia dello scrivere chiaro*, Editori Riuniti, Roma.

Martinet A. (1961), *Éléments de linguistique générale*, Paris, Colin; trad. it *Elementi di linguistica generale*, 1966, Laterza, Bari-Roma.

Martinet A. (1985), *Syntaxe générale*, Colin, Paris.

Mereu L. (2004), *La sintassi delle lingue del mondo*, Laterza, Bari-Roma.

Renzi L. (1977), Una grammatica ragionevole per l'insegnamento, in Berruto G. (a cura di), *Scienze del linguaggio ed educazione linguistica*, Stampatori, Torino: 13-55.

Serianni L. (2006), *Prima lezione di grammatica*, Laterza, Bari-Roma.

Sgroi S.C. (2010), *Per una grammatica «laica»*, UTET, Torino.

Simone R. - Cardona G.R. (1971), Strutture teoriche di alcune grammatiche scolastiche italiane, in SLI, *L'insegnamento dell'italiano in Italia e all'estero*, Bulzoni, Roma: 365-393.

Schwarze C. (2009), *Grammatica della lingua italiana*, edizione italiana a cura di A. Colombo, Carocci, Roma.

Tesnière L. (1959), *Éléments de syntaxe structurale*, Klincksiek, Paris, 1988 (5ª ristampa).

Appendice
Grammatiche scolastiche esaminate

Per la terza primaria:

P3-1 Valdiserra, *Io, tu e Pilù, 3 Letture, Linguaggi espressivi, Grammatica*, Giunti Scuola 2008
P3-2 Aleotti - Castiglion, *Re 33, 3 Il laboratorio linguistico,* Il capitello 2006
P3-3 Conti - Rubaudo, *Olmo bla bla. Il libro di italiano*, Il Capitello 2009
P3-4 Ceccarelli - Vecci, *In bocca al lupo. Il libro dei linguaggi 3*, Raffaello 2008

Per la quarta e quinta primaria:

*P45-1 Puggioni - Branda - Binelli, *Castelli in aria*, *4^ e 5^ Riflessione linguistica*, Giunti del Borgo 2009
*P45-2 Valdiserra - Ventriglia, *Gatto bianco gatto blu 4.5 Riflessione sulla lingua*, Giunti Scuola 2006

P45-3 AA.VV., *A mondo mio 4 e 5 Riflessione linguistica*, Gruppo editoriale Raffaello 2009
P45-4 Berti - Rubaudo, *Farfalle bianche. Grammatica 4* 5, Il Capitello 2008
P45-5 Chiara - Zanchi, *Sempre meglio 4-5 Riflessione sulla lingua*. De Agostini 2006
P45-6 Ceccarelli - Vecci, *Acchiappanuvole. Il libro di grammatica 4 e 5*. Raffaello 2010
P45-7 AA.VV., *Isole di carta. 4. Riflessione linguistica. 5. Riflessione linguistica*. Ardea – Tredici editori 2008.
*P5-1 Fortunato, *Dalla lingua alla grammatica 5*, Minerva scuola 2009

Per la scuola secondaria di primo grado:

M1 Panebianco - Pisoni - Reggiani - Varani, *Doppio slalom*, Zanichelli 2004
*M2 Zordan, *Datti una regola*, versione compatta, Fabbri 2012
*M3 Musso, *Parole che contano, A, Fonologia e morfologia*, Lattes 2009
*M4 Palazzo - Arciello - Maiorano, *Apritisesamo, A.* Loescher 2009
*M5 Balestra - Tiziano, *Grammaticalmente, B.* Petrini 2010.
*M6 Asnaghi - Manzi, *Grammatica con metodo. A Le regole*, Cedam Scuola 2009
M7 Mandelli - Rovida - Gaudenzio, *Passaparole*, *A*, Principato 2011
M8 Rossi - Rossi, *L'ora di italiano*. *Grammatica*, Zanichelli 2013

Per il biennio della scuola secondaria di secondo grado:

*S1 Panebinco - Pisoni - Reggiani - Varani, *Grammabilità. Grammatica*, Zanichelli 2012
*S2 Sensini, *La competenza linguistica,* A. Mondadori Scuola 2012
*S3 Serianni - Della Valle - Patota - Schiannini, *Lingua comune*, B. Mondadori 2011
S4 Sabatini - Camodeca - De Santis, *Sistema e testo.* Loescher 2011
S5 Notarbartolo - Graffigna, *Grammatica nuova.* Bulgarini 2010

N.B. L'asterisco segnala che i testi, o testi con altro titdolo degli stessi autori, compaiono nelle liste dei sette più adottati nei due livelli della scuola secondaria nell'a.s. 2011-2012 (liste fornite da Bachis, 2013 in base alle informazioni di una casa editrice); per la scuola primaria l'asterisco contrassegna testi che sono o sono stati tra i più adottati, in base a segnalazioni più informali di cui sono grato a Silvana Loiero, dirigente scolastica.

PAOLO DELLA PUTTA[1]

"Hai visto a tuo amico?" L'effetto dell'input su due tratti caratteristici dell'interlingua italiana degli ispanofoni

Research on Spanish-speaking learners of Italian (SLI) has demonstrated that SLI omit the article before the possessive (art+poss), such as in **questa è mia casa* and use the Prepositional Accusative (PA) in SVO sentences, such as in **ho salutato a Marco*. The learning path that leads SLI to the acquisition of these two features is different: SLI have to learn to add art+poss to their interlanguage and they have to unlearn to add PA, a property of their L1. 68 instructed SLI were divided in two groups. Group A read 5 text where the absence of PA was enhanced, group B read the same texts where the enhanced feature was art+poss. The participants underwent a three-timed temporized grammatical judgement task. The results show that the effects of the textual input enhancement are different for PA and art+poss, thus suggesting that features to be unlearned require stronger pedagogical interventions.

1. *Introduzione*

In questo contributo presentiamo i risultati di uno studio di glottodidattica sperimentale (Nuzzo - Rastelli, 2011) condotto con apprendenti ispanofoni di italiano L2.

Abbiamo testato gli effetti di un trattamento di *Focus on Form* proattivo, poco intrusivo e integrato (Spada - Lightbown, 2008; Loewen, 2011) come il *Textual Input Enhancement* (TIE, Wong, 2005) su due caratteristiche tipiche dell'interlingua italiana degli ispanofoni: l'uso dell'accusativo preposizionale (AP) in frasi con struttura SVO e l'omissione dell'articolo pre-aggettivo possessivo (ART) nel sintagma nominale a struttura canonica articolo + possessivo + nome.

68 studenti universitari ispanofoni sono stati divisi in due gruppi (A e B) a cui sono stati fatti leggere cinque testi identici nei quali la tecnica del TIE è stata applicata o sull'AP (gr. A) o sull'ART (gr. B). Gli informanti sono stati sottoposti a tre momenti di testing (prima del trattamento, a una settimana e a due mesi dalla sua fine) in cui, oltre a misurare l'accuratezza dei giudizi di grammaticalità di frasi stimolo, sono stati misurati i tempi di reazione.

Il contributo è organizzato come segue: nella seconda sezione verranno presentate le caratteristiche di AP e ART nell'italiano degli ispanofoni, nella terza sezione il transfer di AP e ART verrà motivato in base ad approcci sia generativi sia *input-based* all'acquisizione delle lingue seconde e nella quarta sezione verrà descritto il

[1] Università di Modena e Reggio Emilia.

design sperimentale dello studio. I risultati e la loro discussione saranno presentati nella quinta parte del lavoro.

2. *L'italiano degli ispanofoni*

L'attenzione data all'italiano parlato dagli ispanofoni trova fondamento nell'alto grado di somiglianza strutturale fra italiano e spagnolo. Le prospettive di analisi degli studi dedicati al contatto di queste due lingue spaziano dalla sociolinguistica (Vietti, 2005; Calvi *et al.*, 2010) alla linguistica acquisizionale (Schmid, 1994; Bailini, 2011), dalla linguistica contrastiva (Carrera Diáz, 2007) alla glottodidattica (De Benedetti, 2006; Zurlo, 2009; Della Putta, 2011).

C'è consenso nel definire gli ispanofoni «facilitati dalla vicinanza strutturale» (Vietti, 2005: 106) della loro lingua madre all'italiano: le interlingue di questi apprendenti mostrano, sin dai primi rilievi, caratteristiche delle varietà intermedie e avanzante, "scavalcando" così le varietà iniziali basiche e post-basiche (Schmid, 1994: 80; Vietti, 2005: 106 e, per un approfondimento, 99-110). Lo studio di Schmid depone a favore dell'ipotesi del continuum di ristrutturazione (Corder, 1984) secondo la quale «alcuni sottosistemi della L2 vengono costruiti a partire dal modello della L1 con alcuni opportuni aggiustamenti» (Chini, 2005: 58). Secondo Schmid (1994: 253), infatti,

> l'avvicinamento alla L2 prosegue mediante la sostituzione di ipotesi fallaci con ipotesi più confacenti ai dati provenienti dall'input; [...] questo processo di sostituzione provoca l'abbandono di un'ipotesi di congruenza a favore della strategia della differenza.

Venendo ai tratti linguistici considerati nel nostro studio[2], è noto che gli ispanofoni usano l'AP in frasi SVO (1, 2) e che omettono l'articolo davanti all'aggettivo possessivo nel sintagma nominale (3, 4).

(1) Hanno ferito *a* mio marito (Vietti, 2005: 119)
(2) Conosceva *a* uno (Schmid, 1994: 208)
(3) Perché dovevano studiare miei figli (Vietti, 2005: 115)
(4) Venivano a prendere sue cose (Schmid, 1994: 187)

2.1 L'accusativo preposizionale

L'AP è una manifestazione del più generale fenomeno della marcatura differenziale dell'oggetto che consiste nel marcare «una relazione non ovvia dal punto di vista pragmatico e semantico» (Iemmolo, 2009) dell'oggetto diretto (OD) all'interno dell'enunciato. L'AP si istanzia, grazie alla presenza della preposizione 'a' pre-OD,

[2] Rimandiamo, per motivi di spazio e salienza, alla letteratura citata sopra per un'esaustiva descrizione dell'italiano degli ispanofoni e delle sue ragioni.

in due contesti: nelle frasi a ordine canonico SVO (5) e nelle frasi a ordine non canonico in cui l'OD viene dislocato alla periferia della frase (6):

(5) Sp: volverè a ver *a* Mario (Carrera Diáz, 1997: 209)
(6) It: *a* me non mi convince questo (Iemmolo, 2010: 253)

Nelle frasi a ordine marcato l'AP segnala lo spostamento di OD, per motivi di salienza informativa, in una posizione sintattica non prototipica, mentre nei contesti SVO esso precede gli OD che non possiedono le caratteristiche semantiche tipiche di questo costituente, generalmente meno animate e meno specifiche di quelle del soggetto (Leonetti, 2004; Iemmolo, 2010). In quest'ultimo caso vengono marcati gli OD con alto grado di animatezza e definitezza ovvero, prototipicamente, referenti umani altamente specificati.

L'AP è obbligatorio, in spagnolo, in entrambi i contesti[3] (Leonetti, 2008); in italiano standard – il modello linguistico a cui si fa riferimento in un corso di lingua straniera – e nelle sue varietà settentrionali – varietà a cui sono stati esposti i partecipanti a questo studio – l'AP è assente in frasi a struttura SVO[4] (Lorenzetti, 2002; Iemmolo, 2010), mentre è presente sui pronomi di prima e seconda persona nelle frasi con ordine marcato (Berretta, 2002).

Per gli scopi di questo lavoro, ci focalizzeremo solo sulla presenza di AP in frasi SVO.

2.2 L'articolo pre-possessivo

La categoria della definitezza viene marcata, sia in italiano sia in spagnolo, sul sistema dell'articolo. Come sottolineato da Schmid (1994: 181 e segg.), il sistema dell'articolo nelle due lingue presenta sia fenomeni di alta corrispondenza sia di relativa differenza: a un'alta congruenza formale degli articoli singolari si oppongono le forme del plurale, caratterizzate – in italiano – da una maggiore allomorfia e da una minore trasparenza e coerenza interna.

In italiano l'articolo è obbligatorio anche davanti agli aggettivi possessivi mentre in spagnolo, in questo contesto, esso non è necessario:

(7) It: la mia macchina è rossa
(8) Sp: mi coche es rojo

Il comportamento dell'aggettivo possessivo italiano in questo ambito è da ascriversi all'assunzione di un valore qualificativo, a differenza di quanto accade in spagnolo in cui esso assume anche valenze specificative. In quest'ultimo caso gli aggettivi possessivi, come altri specificatori, non devono essere preceduti dall'articolo (Andorno,

[3] Vi sono anche, in spagnolo, casi in cui l'AP presenta diversi livelli di opzionalità che sono, però, più rari e non pertinenti al nostro disegno sperimentale (cfr. Guijarro-Fuentes, 2011).
[4] Ricordiamo che nelle varietà regionali del centro-sud Italia è comune la presenza dell'AP anche in frasi a struttura SVO (cfr. Lorenzetti, 2002: 86).

2003: 19). Nel caso dei nomi di parentela singolari e non modificati, però, l'aggettivo possessivo italiano si comporta come uno specificatore non richiedendo, quindi, l'antecedenza di un articolo:

(9) Mia madre abita a Roma

Questa eccezione è dovuta alla peculiarità della classe dei nomi di parentela, intermedia tra nomi propri e nomi comuni. Quando il nome di parentela è al singolare ed è preceduto dal possessivo c'è un'oscillazione verso il nome proprio ('mia madre' = 'Rossella'), data la piena determinazione e la piena e univoca relazione di parentela fra il possessore e il posseduto; in questo caso, come accade con i nomi propri di persona, in italiano standard non è necessario l'uso dell'articolo (Penello, 2002)[5].

3. *Percorsi acquisizionali*

Come è noto, il sistema dell'articolo italiano è generalmente complesso da acquisire: sono frequentemente attestate omissioni, semplificazioni del paradigma o sovraestensioni delle forme più salienti e frequenti (Chini - Ferraris, 2003: 54-57). Per il pubblico ispanofono le cose sono un po' diverse. Schmid (1994: 182) testimonia infatti che «anche nell'acquisizione del microsistema dell'articolo questi ultimi [gli ispanofoni, nda] sono decisamente avvantaggiati dall'evidente similarità strutturale tra L1 e L2». La tendenza a elidere l'articolo in posizione pre-possessiva, benché comune a questi apprendenti, sembra essere sin da subito accompagnata a fenomeni di ipergeneralizzazione del modello italiano: è stata infatti notata la presenza dell'articolo pre-possessivo davanti a nomi di parentela o in altri contesti non richiesti né dalla L1 né dalla L2 (Schmid, 1994: 186-187). Numerosi studi condotti con apprendenti ispanofoni guidati, nonostante classifichino l'omissione di ART come "errore comune" di questi discenti, lo riportano come tipico degli stadi di competenza iniziali e testimoniano come, ai livelli di competenza intermedi, esso tenda a scomparire (De Benedetti, 2006; Zurlo, 2009; Ferrario, 2013).

L'AP è, invece, un tratto molto difficile da "eliminare" dalle interlingue degli ispanofoni. In tutti gli studi sin qui pubblicati, infatti, esso è riportato come errore altamente fossilizzabile e presente anche dopo anni di istruzione o di esposizione all'input (cfr. la letteratura riportata sopra).

L'AP sembra essere, quindi, un errore molto più facilmente fossilizzabile rispetto ad ART che, invece, è soggetto a percorsi di correzione autonomamente tendenti al modello della L2.

[5] Nel caso dei nomi di parentela al plurale né la determinazione né l'univocità di relazione sono pienamente soddisfatte ed è quindi necessario l'articolo pre-possessivo.

3.1 Apprendimento e disapprendimento

I diversi esiti acquisizionali di AP e ART sono da ascriversi, secondo noi, alla necessità di compiere due operazioni mentali distinte per venire a capo di questi errori.

Già Schmid (1994: 209) scrisse, sull'AP: «nell'acquisizione dell'italiano un ispanofono dovrebbe imporre una restrizione di una regola della sua L1, se ammettiamo che la sintassi dell'interlingua parta fondamentalmente da ipotesi di congruenza».

Seguendo la traccia interpretativa proposta da Schmid cercheremo, qui, di motivare i diversi esiti acquisizionali di AP e ART.

La *Full Transfer Hypothesis* (FTH, Schwartz - Sprouse, 1996) postula che, in apprendenti adulti, il percorso acquisizionale di una L2 inizia dalla configurazione dei parametri propria della L1, lo stato iniziale da cui l'acquisizione origina. I parametri si manifestano, secondo il quadro formale minimalista, nel lessico funzionale di una lingua, ovvero in determinanti, classificatori, morfemi grammaticali ecc., dunque in classi di parole chiuse portatrici di valori esclusivamente grammaticali, di norma poco salienti e difficilmente distinguibili nella catena fonica (Ellis, 2006). La variazione interlinguistica di queste classi di parole è il manifestarsi della variazione dei valori dei parametri (Judy, 2011).

Secondo la FTH, i valori iniziali dei parametri sono quelli della L1 che devono essere rifissati (*resetted*) seguendo il modello della L2 sulla base dell'analisi dell'input accessibile all'apprendente. L'esposizione allo stimolo linguistico fornisce al discente due tipi di prove, una positiva e una negativa indiretta. La prova positiva porta ai sensi dell'apprendente un esempio concreto e processabile di ciò che è corretto in L2, ovvero mostra ciò che può essere detto tramite la presenza fisica di un elemento nell'input. La prova negativa indiretta, invece, spinge l'apprendente a inferire dall'assenza di un elemento nell'input che una data proprietà o regola grammaticale è inesistente o errata in quella lingua (Carrol, 2001: 18-21; Gass - Mackey, 2002). Una prova positiva è uno stimolo più forte e affidabile di una prova negativa indiretta: un elemento fisicamente presente nell'input ha un "corpo", dunque possiede un certo livello di salienza fonica e una certa rilevanza comunicativa e risulta, quindi, più facilmente notabile e processabile di un elemento completamente assente. Il quadro si fa ancora più complesso quando, per evitare il transfer di una proprietà di L1, l'apprendente può avvalersi solo della prova negativa indiretta fornita dalla L2. In questo caso, infatti, i discenti dovranno notare l'assenza in L2 di un elemento presente nella loro L1 che viene costantemente trasferito nelle loro interlingue. Disapprendere (*unlearn*) una regola della propria L1 basandosi esclusivamente su una prova negativa indiretta è un compito arduo, di cui spesso gli apprendenti non vengono a capo nemmeno dopo lunghi periodi di esposizione all'input (Lefebvre *et al.*, 2006; Bowles - Montrul, 2008; Judy, 2011).

È argomento di discussione fra i ricercatori se, nel caso del disapprendimento, sia necessario un intervento esterno che fornisca una prova negativa diretta – come una correzione dell'insegnante – che aiuti gli studenti a notare l'agrammaticalità in L2 di alcune scelte fatte sulla base del modello di L1 o se, invece, la sola esposizione

all'input possa, con il tempo, essere sufficiente a resettare anche questi parametri (White, 1991; Yin - Kaiser, 2011).

Vi è invece sostanziale consenso sul fatto che i contesti in cui una prova negativa diretta può essere necessaria sono quelli in cui la relazione fra i valori dei parametri della L1 e della L2 in un determinato contesto linguistico è asimmetrica, ovvero quando a un numero X di valori di un parametro in L1 corrisponde un numero inferiore (X-1) di valori dello stesso parametro in L2. La relazione contraria (L1 = X; L2 = X + 1) sembra invece non richiedere alcuna evidenza negativa per far sì che i parametri della L1 vengano rifissati, con il tempo, conformemente a quelli della L2. Questo tipo di relazione, chiamata *Subset-Superset Relationship* (SSR) (Conradie, 2010; Judy, 2011), si manifesta concretamente per AP e ART in questo modo:

ART: L1 subset – L2 superset
ART in spagnolo è, come abbiamo visto (cfr. § 2), sempre negativo, mentre in italiano può essere sia negativo sia positivo:

(10) It: a) Questa è la mia casa [+ ART]
b) Questa è mia madre [- ART]
(11) Sp: a) Esta es mi casa [- ART]
b) Esta es mi madre [- ART]

In questo caso gli apprendenti ispanofoni dovranno imparare ad aggiungere un valore al loro *setting* iniziale e avranno, dall'input, un'evidenza positiva di questo, ovvero potranno notare la presenza dell'articolo in posizione pre-possessiva.

AP: L1 superset – L2 subset
In contesto SVO, AP in Spagnolo può avere valore sia positivo sia negativo, mentre in Italiano standard è sempre negativo:

(12) It: a) Aspetto Marco [-AP]
b) Aspetto l'autobus [-AP]
(13) Sp: a) Espero a Marc [+AP]
b) Espero el bus [-AP]

Gli apprendenti ispanofoni, facendo in questo contesto pieno riferimento alla loro L1 (cfr. § 2), assumono che entrambe le configurazioni del parametro AP possono essere applicate all'italiano e dovranno quindi disapprendere a istanziare il valore [+AP].

La sola esposizione all'input non è sufficiente a scartare l'ipotesi [+AP]; in questo caso, infatti:

– l'input italiano fornisce solamente una prova negativa indiretta che la presenza del valore [+AP] in contesto SVO è errata;

– l'assenza della "a" pre-oggetto è la realizzazione di uno dei due valori di questo parametro in spagnolo e questo può far inferire che al valore [-AP] italiano possa corrispondere anche il valore [+AP];
– l'italiano fornisce una certa quantità di "falsi positivi", ovvero di indizi nell'input che possono far erroneamente deporre per la coesistenza di entrambi i valori di AP in contesto SVO: la presenza, anche in italiano, di [+AP] in frasi scisse (cfr. § 2); la presenza di costruzioni molto frequenti e dal valore semantico tendenzialmente congruente come, per esempio, "chiamare qualcuno" e "telefonare a qualcuno", la cui diversa struttura argomentale è di difficile identificazione da parte degli apprendenti.

In questo studio ci proponiamo di verificare se:
1. i dati elicitati dal nostro campione di studenti ispanofoni di italiano L2 confermano quanto emerso dai precedenti studi, ovvero che AP è un errore più difficilmente riconoscibile e correggibile rispetto ad ART;
2. il TIE, ovvero l'innalzamento percettivo dell'evidenza positiva fornita dall'input (cfr. § 4), influisce allo stesso modo sull'apprendimento di AP e di ART o se, invece, gli effetti sono diversi;
3. nel caso in cui gli effetti ottenuti siano diversi, è confermata l'ipotesi secondo la quale AP (il tratto in relazione L1 superset-L2 subset) benefici meno di un miglioramento percettivo dell'input rispetto ad ART. Si conferma quindi l'ipotesi che per aiutare gli ispanofoni a non applicare AP all'italiano è necessaria una prova negativa diretta, ovvero una correzione?

4. *L'esperimento*

4.1 Gli informanti

68 studenti ispanofoni (età media 21,4) iscritti a corsi di lingua italiana presso centri linguistici universitari sono stati reclutati per partecipare allo studio. I criteri secondo cui sono stati scelti sono:
– esclusione del bilinguismo (per es. spagnolo/catalano);
– nessuna istruzione formale in italiano prima di arrivare in Italia;
– periodo di studio formale della lingua italiana all'inizio della sperimentazione di circa due mesi;
– i mesi di istruzione formale a inizio sperimentazione dovevano essere stati fatti con lo stesso insegnante (partecipante alla sperimentazione) e all'interno della stessa classe;
– gli studenti sono residenti nel nord Italia e, dunque, non esposti a varietà diatopiche di italiano in cui l'AP si può trovare anche in contesti SVO.

Gli informanti sono stati divisi arbitrariamente in 2 gruppi, A (n = 35) e B (n = 33). I fini della ricerca non sono stati loro rivelati.

4.2 Gli insegnanti coinvolti e i corsi

Al progetto di ricerca hanno partecipato 5 insegnanti (di cui uno è il ricercatore) che sono stati informati delle finalità e della metodologia di ricerca del progetto. All'inizio dei corsi di lingua, dunque circa 2 mesi prima dell'inizio della sperimentazione, i materiali didattici utilizzati sono stati adeguatamente modificati affinché nessuna spiegazione metalinguistica dell'articolo italiano vi comparisse. Con gli insegnanti è stato inoltre concordato che per l'intera durata del corso il sistema dell'articolo e l'AP non sarebbero stati trattati, né a livello di presentazione/esercitazione della regola, né tramite correzioni orali e/o scritte delle produzioni degli studenti. I corsi, della durata media di 55 ore distribuite in un lasso di tempo variabile fra i 3 e i 4 mesi, prevedevano un programma di natura nozional-funzionale che trattasse strutture, lessico e funzioni comunicative tipicamente presentate ed esercitate con studenti principianti.

4.3 I materiali

Sono stati somministrati 5 testi di difficoltà adeguata per questo tipo di studenti con relative attività (domande a scelta multipla o a risposta libera) volte a testarne la comprensione. I testi, di lunghezza media di 427 parole, sono stati letti individualmente in classe dagli studenti, che hanno poi risposto alle domande di comprensione. L'insegnante ha corretto le risposte *in plenum*. Il trattamento è durato circa 100 minuti distribuiti in 5 lezioni, per un lasso di tempo variabile dai 10 giorni alle 2 settimane.

Le strutture grammaticali presenti nei testi sono state adeguatamente bilanciate in base al programma affrontato dalle classi: nessun elemento grammaticale sconosciuto agli apprendenti era presente.

I testi sono stati manipolati con la tecnica del TIE, il cui scopo è indirizzare l'attenzione dei discenti su quelle forme linguistiche che, per scarsa salienza percettiva o comunicativa o per motivi di interferenza fra L1 e L2, si dimostrano particolarmente ardue da acquisire. È, quindi, una scelta didattica poco intrusiva di esclusiva focalizzazione attentiva (Wong, 2005; Winke, 2013). L'Ipotesi del *noticing* sostiene infatti che riuscire a portare all'attenzione selettiva la presenza di una forma nell'input è la prima necessaria operazione cognitiva verso l'acquisizione di quel tratto (Schmidt, 2001).

Nei testi il TIE è stato applicato in questi modi[6]:

- Su AP: Maria ha conosciuto Francesco;
- Su ART: il mio amico si chiama Luca.

Il gruppo A ha letto i testi con TIE su AP, il gruppo B quelli con TIE su ART. I testi presentati sono uguali, l'unica variazione è il fenomeno su cui è stato applicato il

[6] Nei materiali originali la freccia e l'articolo sono di colore rosso.

TIE. Globalmente sono state fatte 56 evidenziazioni, per una media di 10 TIE per testo.

Nei testi non sono stati presentati casi di frasi scisse con AP né di nomi di parentela che avrebbero richiesto un possessivo non preceduto dall'articolo[7].

4.4 Procedure ed elicitazione dei dati

Gli informanti sono stati sottoposti a 3 momenti di testing, uno pre-trattamento e 2 post-, a una settimana e a 2 mesi dalla sua fine.

I test si sono svolti come segue. I singoli soggetti sono stati fatti sedere davanti allo schermo di un computer su cui apparivano in sequenza 60 frasi italiane. Le frasi permanevano sullo schermo per 6 secondi, intervallate da una pausa di 2 secondi. Ogni 10 frasi l'informante aveva a disposizione una pausa più lunga che poteva essere interrotta a piacimento schiacciando un pulsante della tastiera. Ai soggetti è stato chiesto di dare un giudizio di grammaticalità sulle frasi schiacciando due pulsanti (Vero/Falso) di adeguata grandezza aggiunti come periferica al computer. Il programma DMDX (Jiang, 2012) ha registrato sia i giudizi di grammaticalità (GG), sia il tempo impiegato (*reaction times*, RT) per darli. Gli item sperimentali sono 20 frasi suddivise come riportato nella tab. 1.

Tabella 1 - *Item sperimentali*

Frasi corrette AP (AP+)	Frasi corrette ART (ART+)
Es: Carlo saluta Lucia con GG positivo	Es: La mia macchina è rossa con GG positivo
Frasi scorrette AP (AP-)	Frasi scorrette ART (ART-)
Es: Marco incontra a Francesca con GG negativo	Es: Quella è mia casa con GG negativo

La creazione degli item sperimentali è stata la seguente. Per AP sono stati scelti 5 verbi preventivamente esercitati e presentati in classe il cui significato è, comunque, molto trasparente in spagnolo. Gli item sono stati costruiti attorno a questi verbi proponendo, nei 3 momenti di testing, variazioni non sostanziali nel significato e nella forma della frase per evitare la memorizzazione.

Per ART sono stati scelti nomi appartenenti alle prime 2 classi di flessione dei sostantivi, altamente trasparenti in spagnolo e conosciuti dagli studenti. A questi nomi sono stati accompagnati 5 aggettivi, anch'essi appartenenti alle prime 2 classi, molto frequenti e noti agli studenti.

Gli item proposti non presentano difficoltà semantiche o morfosintattiche particolari per gli informanti e sono di lunghezza molto simile. I restanti 40 distratto-

[7] È stato molto sorprendente rilevare come, durante la somministrazione dei testi, nessuno studente abbia chiesto spiegazioni agli insegnanti sulle ragioni delle manipolazioni. Non abbiamo, in questa sede, abbastanza spazio per cercare di motivare questa totale assenza di reazione durante il trattamento che è rimasto, dunque, totalmente implicito.

ri non hanno mai presentato agli informanti frasi scisse con AP o frasi contenenti nomi di parentela preceduti dall'articolo senza il possessivo[8].

5. *Analisi dei dati*

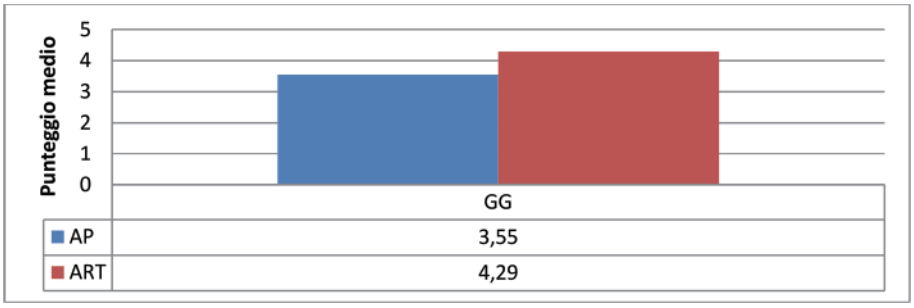
Per analizzare i GG è stato seguito il protocollo usato in Gutiérrez (2013): a ogni risposta corretta è stato assegnato un punto, alle risposte scorrette 0 punti. L'intervallo del punteggio varia da 0 a 5 per ogni gruppo di item sperimentali (cfr. § 4.5). I RT sono espressi in millisecondi (ms), come di norma avviene con questo tipo di tecnica sperimentale (Jiang, 2012).

Analizziamo ora i dati richiamando, di volta in volta, le domande di ricerca enucleate in § 3.1.

5.1 Accuratezza su AP e ART

Esistono variazioni significative nell'accuratezza dei GG dati dagli informanti nel test - dunque nella condizione a trattamento zero - rispetto ad AP e ART? I risultati sono riportati in graf. 1:

Grafico 1 - *GG di AP e ART*



Un test ANOVA indica che le differenze riscontrate fra le 2 variabili sono significative: $F(1,66) = 8.468$, $p = .004$. Il dato conferma quanto detto in 3.1: AP è un errore di più complesso riconoscimento e percezione che ART.

5.2 Effetti del TIE

Una tecnica di TIE, ovvero di solo innalzamento percettivo dell'evidenza fornita dall'*input*, giova allo stesso modo all'apprendimento di AP e di ART o, invece, gli esiti sono diversi?

5.2.1 Parametro AP

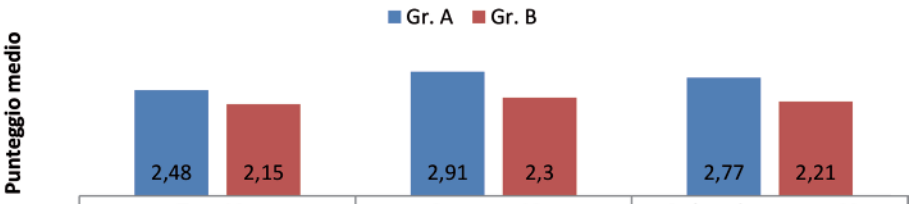
Per AP, A è il gruppo sperimentale.

[8] Per motivi di spazio non è possibile elencare qui gli item linguistici usati nei test. Chi fosse interessato può contattare l'autore per averli.

5.2.1.1. Giudizi AP+

Nel graf. 2 sono riportate le statistiche descrittive.

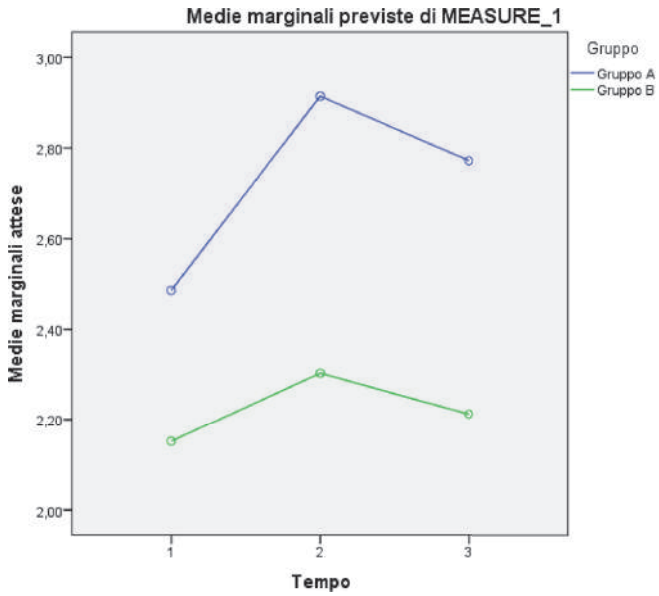
Grafico 2 - *Accuratezza GG AP+*



	Test AP+	Post test AP+	Delayed post test AP+
Gr. A	2,48	2,91	2,77
Gr. B	2,15	2,3	2,21

I risultati di un test ANOVA dimostrano che l'accuratezza più alta di A ha significatività statistica solo nel post-test ($F(1,66) = 7.01$, $p = .010$) e nel post-test differito ($F = 6.78$, $p = .011$).

Grafico 3 - *Variazione di GG nel tempo*



Eseguiamo ora un'ANOVA a misure ripetute in cui la variabile entro i soggetti è il tempo e la variabile fra i soggetti è l'appartenenza ad A o a B. La variabile tempo non è controllabile dallo sperimentatore: i soggetti possono aver variato i loro GG (o i loro RT) solo grazie all'effetto dell'esposizione all'input nei 2 mesi intercorsi fra il post-test e il post-test differito. È importante discriminare in quali casi la variazione dei risultati è dovuta solo al tempo, solo all'appartenenza al gruppo o all'interazione

di questi due fattori, ovvero quando è possibile asserire che gli effetti del TIE, nel far variare i GG, sono costanti nel tempo o quando l'oscillazione dei RT è imputabile congiuntamente agli effetti del trattamento e al tempo trascorso fra i diversi momenti di testing.

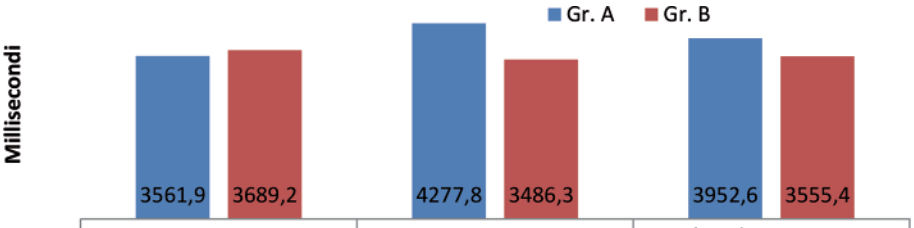
Per AP+ né l'interazione tempo/gruppo né il tempo hanno un effetto significativo, mentre l'appartenenza al gruppo è la variabile responsabile dei risultati ($F = 10.22$, $p = .002$).

Come si evince dal graf. 3, la variazione più significativa è avvenuta nel post test, dove A è nettamente migliorato nei GG. Nel post-test differito l'accuratezza di A si abbassa, indicando che non vi è interazione fra il tempo e il gruppo: è quindi probabile che gli effetti del TIE per questo parametro siano transitori e non abbastanza forti da durare nel tempo.

5.2.1.2 Tempi di reazione AP+

Nel graf. 4 sono riportate le statistiche descrittive.

Grafico 4 - *RT AP+*

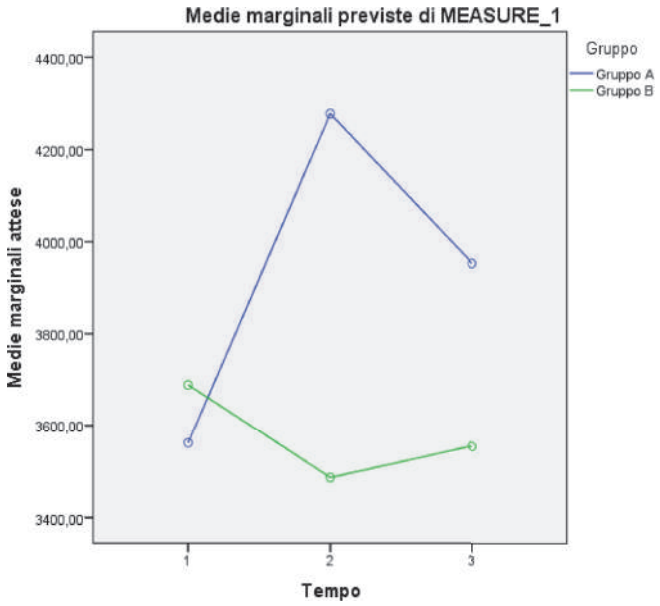


	Test AP+	Post test AP+	Delayed post test AP+
Gr. A	3561,9	4277,8	3952,6
Gr. B	3689,2	3486,3	3555,4

I RT di A si alzano nel post-test e si abbassano nel post-test differito, mentre quelli di B rimangono tendenzialmente costanti.

La variazione fra gruppi dei RT è significativa nel post-test ($F = 17.4$, $p = .000$) e nel post-test differito ($F = 8.46$, $p = .005$), entrambi momenti in cui A ha aumentato i RT. La differenza non è significativa nel test. Un'ANOVA a misure ripetute (graf. 5) rivela che l'interazione tempo/gruppo ha un effetto significativo sulla variazione dei RT ($F = 17.62$, $p = .000$).

Grafico 5 - *Variazione dei RT nel tempo*

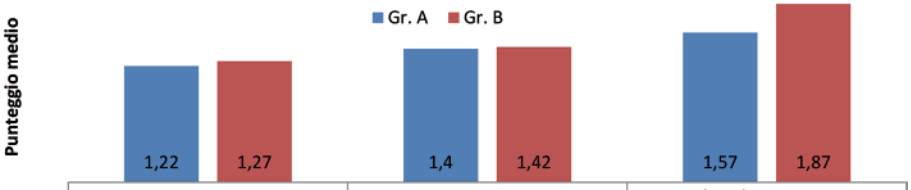


Un post-hoc test (correzione di Bonferroni) mostra che l'unica oscillazione significativa (p = .033) fra i RT avviene fra il test e il post-test. L'interazione gruppo/tempo è infatti molto evidente per A fra i primi due momenti di testing per poi riabbassarsi. Un'analisi della correlazione di Perason fra i RT e i GG di A nel post-test indica una debole correlazione (r = .091): possiamo cautamente ipotizzare che l'innalzamento dei RT sia in relazione all'aumento dell'accuratezza, ovvero che il trattamento abbia portato gli studenti a riflettere maggiormente su quale risposta dare. Possiamo interpretare questi dati come indicativi del fatto che gli informanti di A, dopo la fase di "picco" di RT dovuta, probabilmente, alle sollecitazione di TIE, si riassestino nel post-test differito su RT più normali, probabilmente anche in relazione all'abbassarsi dell'accuratezza (cfr. § 5.2.1.1).

5.2.1.3 Giudizi AP-

Nel graf. 6 sono riportate le statistiche descrittive.

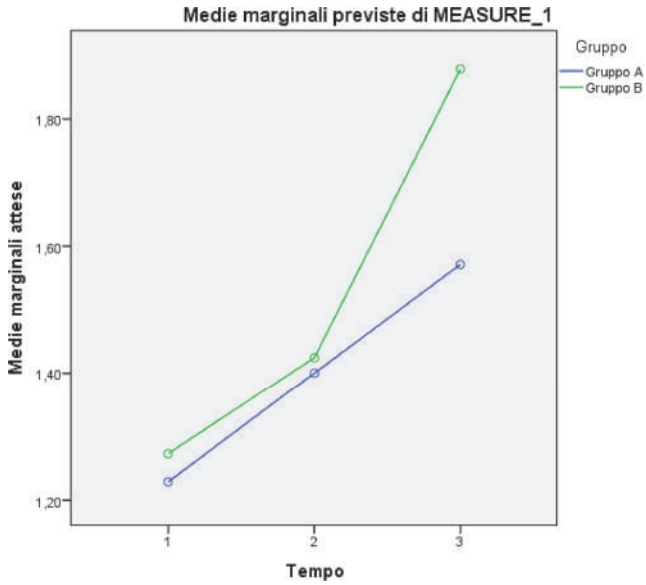
Grafico 6 - *GG AP-*



	Test AP-	Post test AP-	Delayed post test AP-
Gr. A	1,22	1,4	1,57
Gr. B	1,27	1,42	1,87

Il miglioramento dei GG di AP- è molto debole per A; nel post-test differito B è migliorato rispetto ad A nell'accuratezza. Come si evince dai risultati dell'ANOVA, nessuna differenza fra i risultati dei gruppi ha significatività statistica (p sempre > .050).

Grafico 7 - *Variazione di GG nel tempo*

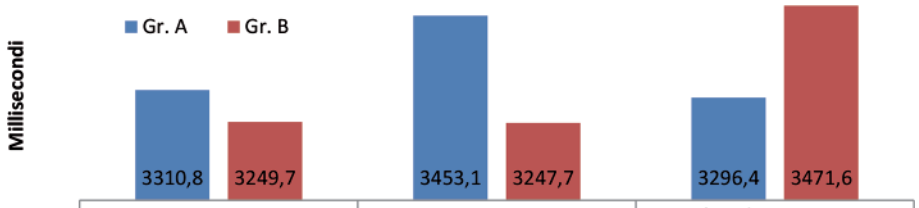


Un'ANOVA a misure ripetute mostra che la variazione dei risultati è dovuta solo alla variabile tempo (F = 5.148, p = .007). Come si evince dal graf. 7, l'unico cambiamento importante avviene in B fra il post-test e il post-test differito. Per AP- il trattamento non ha sortito alcun effetto sui GG.

5.2.1.4 Tempi di reazione AP-

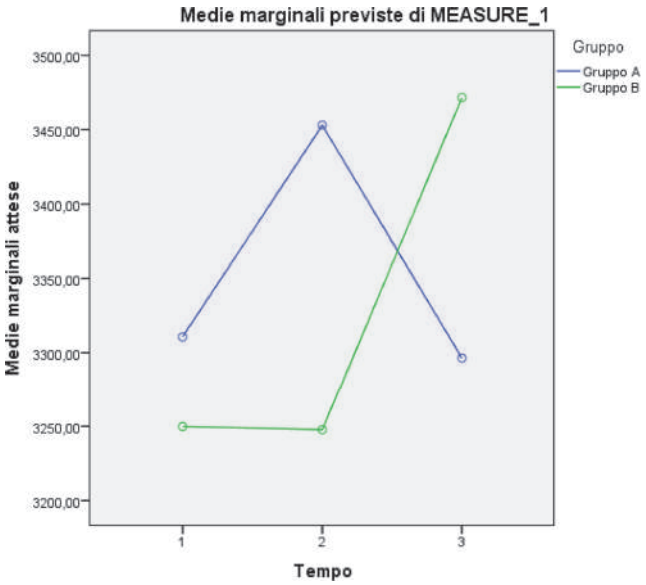
Nel graf. 8 sono riportate le statistiche descrittive.

Grafico 8 - *RT AP-*



	Test AP-	Post test AP-	Delayed post test AP-
Gr. A	3310,8	3453,1	3296,4
Gr. B	3249,7	3247,7	3471,6

Grafico 9 - *Variazione di RT nel tempo*



I RT di A aumentano nel post-test ma nel post-test differito osserviamo un andamento opposto in cui sono i RT di B ad aumentare.

L'ANOVA rivela che l'unica differenza al limite della significatività è quella del post-test ($F = 3.23$, $p = .064$).

L'ANOVA a misure ripetute mostra che la variazione dei risultati è dovuta all'interazione tempo/gruppo ($F = 4.89$, $p = .009$). Come emerge dal graf. 9, l'oscillazione dei RT è estremamente discontinua e varia molto sia in relazione ai 2 gruppi sia al momento in cui è stata testata.

Per AP- né la variazione dei GG né l'oscillazione dei RT hanno significatività statistica e non è possibile riscontrare correlazioni significative fra queste 2 variabili. Il TIE non ha avuto alcun effetto su questo parametro.

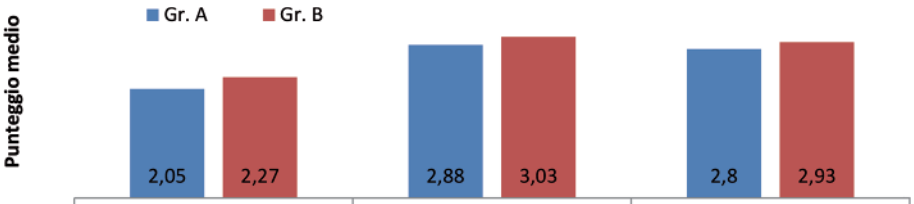
5.2.2 Parametro ART

Per ART, B è il gruppo sperimentale.

5.2.2.1 Giudizi ART+

Nel graf. 10 sono riportate le statistiche descrittive.

Grafico 10 - *GG ART+*

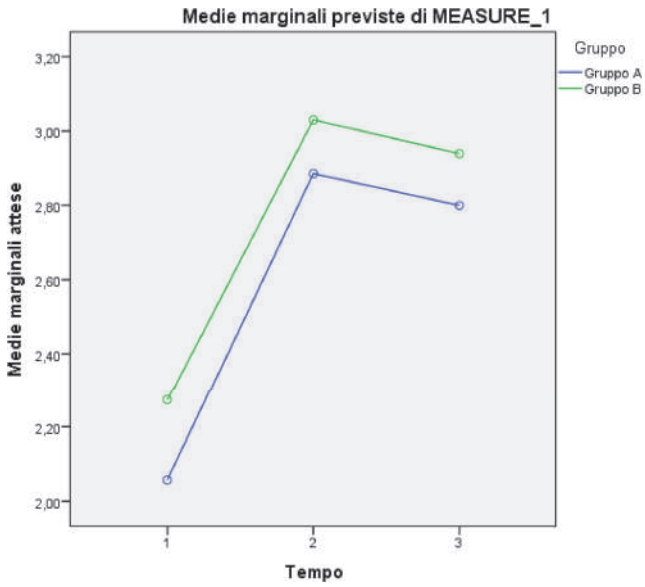


	Test ART+	Post-test ART+	Delayed p.t. ART+
Gr. A	2,05	2,88	2,8
Gr. B	2,27	3,03	2,93

I GG dei due gruppi hanno una variazione minima e mai statisticamente significativa (p sempre > .050).

L'ANOVA a misure ripetute indica che per ART+ l'unico fattore ad avere contribuito alla variazione dei GG è il tempo (F = 15.56, p = .000). Come emerge dal graf. 11, la variazione dei 2 gruppi è pressoché identica nel tempo:

Grafico 11 - *Variazione di GG nel tempo*

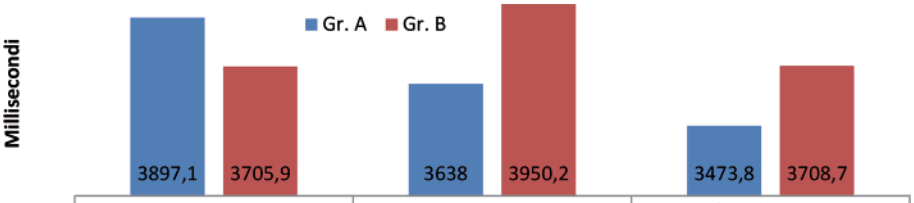


Il TIE non ha aiutato B ad avere GG migliori di A. Per questo parametro possiamo affermare che l'esposizione all'input, indipendentemente dalla sua manipolazione, ha sortito effetti simili, sia come andamento nel tempo sia come intensità dei risultati.

5.2.2.2 Tempi di reazione ART+

Nel graf. 12 sono riportate le statistiche descrittive.

Grafico 12 - *RT ART+*

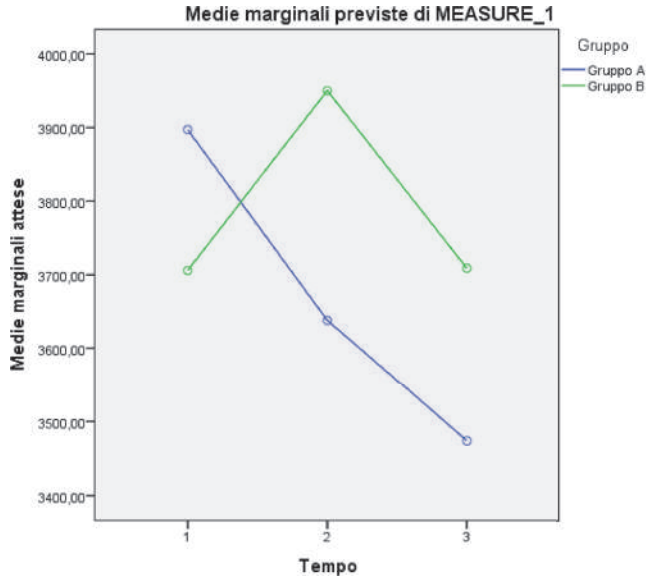


	Test ART+	Post test ART+	Delayed p.t. ART+
Gr. A	3897,1	3638	3473,8
Gr. B	3705,9	3950,2	3708,7

I RT di B variano significativamente nel post-test (F = 6.19, p = .015) e rimangono significativamente più alti nel post-test differito (F = 4.29, p = .043) per quanto, qui, la differenza fra i 2 gruppi si assottigli.

L'ANOVA a misure ripetute indica (graf. 13) sia un effetto significativo dell'interazione tempo/gruppo (F = 8.37, p = .000) sia del solo tempo (F = 6.48, p = .002), con *size effects* maggiori di tempo/gruppo (eta quadrato = .113) rispetto al solo tempo (eta quadrato = .090).

Grafico 13 - *Variazione dei RT nel tempo*



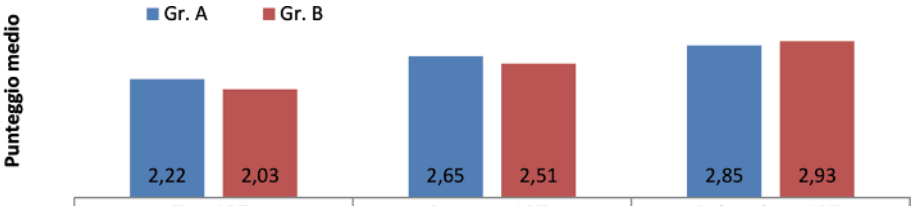
Come emerge dal grafico, per A i RT sono diminuiti linearmente nel tempo, mentre per B si registra un picco nel post-test che poi si riabbassa nel post-test differito, similmente a quanto visto per AP+ (cfr. § 5.2.1.2). Come per AP+, anche per ART+ esiste una correlazione diretta fra il miglioramento dei GG e il picco dei RT nel post-test (r = .160). A differenza di quanto accaduto in AP+, però, osserviamo che il gruppo A è migliorato nei GG ma non ha aumentato i RT. Il TIE ha dunque influ-

ito sui RT di B, spingendo questo gruppo a ragionare maggiormente sulle risposte ma non ha aiutato a migliorare l'accuratezza rispetto ad A.

5.2.2.3 Giudizi ART-

Nel graf. 14 sono riportate le statistiche descrittive.

Grafico 14 - *GG ART-*

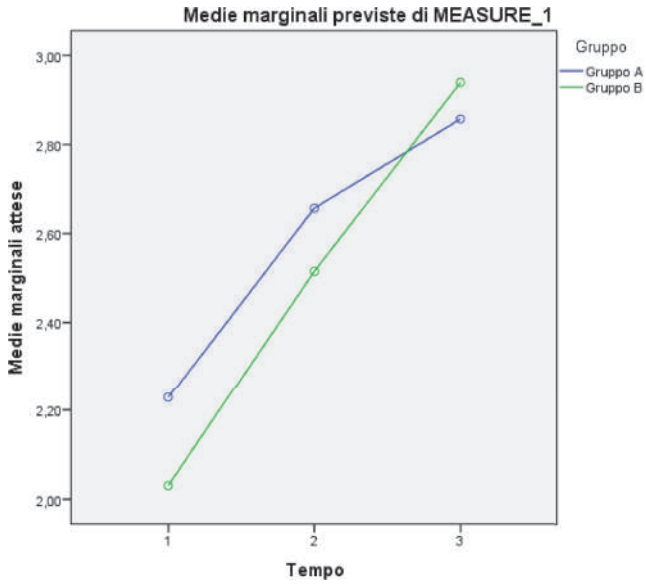


	Test ART-	Post-test ART-	Delayed p.t. ART-
Gr. A	2,22	2,65	2,85
Gr. B	2,03	2,51	2,93

Le variazioni dei GG sono minime e non statisticamente significative fra i gruppi (p sempre > .050).

L'ANOVA a misure ripetute (graf. 15) indica come unico effetto significativo quello del tempo (F = 11.01, p = .000).

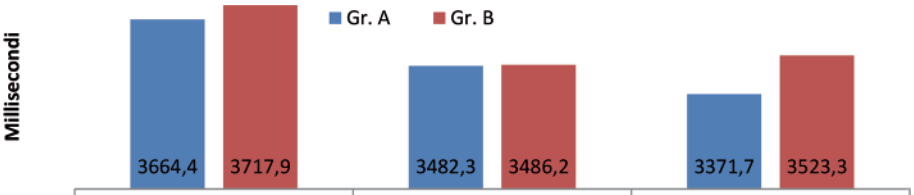
Grafico 15 - *Variazione dei GG nel tempo*



Il miglioramento di entrambi i gruppi è distribuito parallelamente nel tempo. Anche per questo parametro l'esposizione all'input, indipendentemente dalla sua manipolazione, è stata la causa dei miglioramenti dei GG.

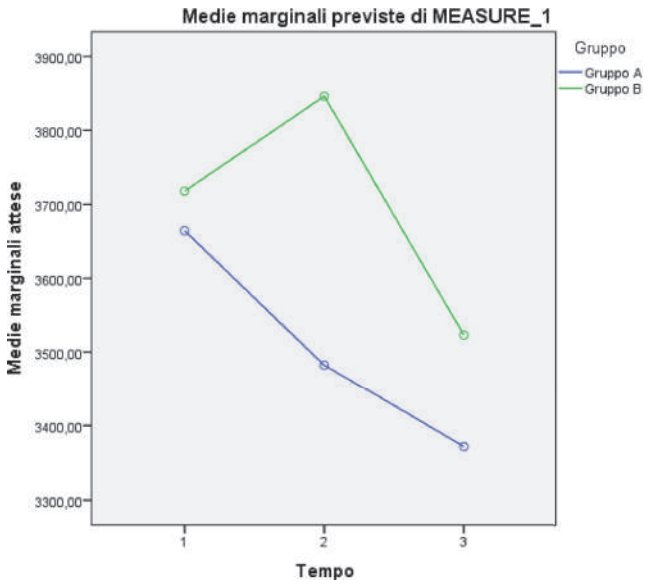
5.2.2.4 Tempi di reazione ART-
Nel graf. 16 sono riportate le statistiche descrittive.

Grafico 16 - *RT ART-*



	Test ART-	Post test ART-	Delayed p.t. ART-
Gr. A	3664,4	3482,3	3371,7
Gr. B	3717,9	3486,2	3523,3

Grafico 17 - *Variazione dei RT nel tempo*



I RT di B si alzano nel post-test, l'unico momento in cui le differenze registrate fra A e B hanno significatività statistica ($F = 8.88$, $p = .004$). L'ANOVA a misure ripetute (graf. 17) indica un forte effetto del tempo ($F = 10.4$, $p = .000$) e un effetto discreto dell'interazione tempo/gruppo ($F = 3.68$, $p = .028$).

Anche in questo caso i RT di A variano con costanza nel tempo mentre per B l'oscillazione è forte nel post-test e tende a normalizzarsi in seguito. I GG e i RT di B nel post-test sono significativamente correlati ($p = .159$). Anche per ART- il TIE ha influito solo sui RT di B ma non ha contribuito a far migliorare i suoi GG.

6. *Conclusioni*

Il TIE ha avuto effetti positivi, per quanto probabilmente non duraturi nel tempo, soltanto su AP+: il trattamento ha aiutato gli apprendenti a giudicare come grammaticali questo tipo di frasi, della cui esistenza hanno avuto una prova positiva resa più saliente dal trattamento. Ciò non ha però aiutato gli informanti a giudicare come agrammaticali le frasi AP- di cui hanno avuto solo una prova negativa indiretta.

Come accaduto nello studio di Trahey - White (1993), nell'interlingua dei nostri informanti coesistono due regole alternative riguardo AP. Rendere più saliente l'evidenza positiva di ciò che è grammaticale in L2 non basta a imparare a restringere le proprietà di un parametro di L1 che sono più ampie rispetto al suo corrispettivo in L2 (cfr. Gabriele, 2009 per un'ampia discussione).

Gli effetti del TIE su ART sono stati molto deboli: l'esposizione all'input si è dimostrata una condizione sufficiente per un'evoluzione positiva di questo parametro. Sia il gruppo sperimentale sia il gruppo di controllo hanno avuto infatti percorsi molto simili, a dimostrazione di come gli studenti ispanofoni di italiano possano imparare autonomamente ad aggiungere l'articolo in posizione pre-possessiva.

Il TIE ha causato negli apprendenti (con la sola esclusione di AP-) un aumento dei RT che è indice di un maggiore carico cognitivo necessario per portare a termine una determinata operazione (Jiang, 2012: 2-3). Siamo in questo caso inclini a interpretare l'aumento dei RT come indice di un maggior *noticing* di una regola evidenziata nell'input: i "picchi" di aumento dei RT, correlati con il miglioramento dei GG, indicano probabilmente che una regola è in via di interiorizzazione (Nuzzo - Rastelli, 2011: 94) o che, quanto meno, l'averla resa più evidente ha iniziato un percorso di riorganizzazione interna dell'interlingua, spingendo gli apprendenti a "esitare" maggiormente nel dare le risposte.

A risposta alla terza domanda di ricerca (cfr. § 3.1), osserviamo che il TIE ha sortito effetti diversi in relazione alla natura del fenomeno linguistico su cui è stato applicato, effetti che si sono rivelati comunque molto deboli, ma per motivi opposti. Per AP riteniamo necessario un intervento che fornisca una prova negativa diretta, dunque un intervento correttivo mirato; per ART riteniamo invece che la sola esposizione all'input in contesto di immersione guidata possa essere sufficiente.

In conclusione, auspichiamo che questo studio possa incentivare la ricerca empirica sugli effetti che le tecniche di *Focus on Form* hanno su strutture linguistiche distinte: in questo modo potremo sapere perché e come alcuni interventi didattici possono essere maggiormente efficaci rispetto ad altri, aiutando di molto la pratica didattica degli insegnanti.

Ringraziamenti

Ringrazio Gabriele Pallotti per il costante e proficuo confronto durante l'ideazione e la realizzazione di questa ricerca. Ringrazio Cecilia Andorno per i commenti a una prima versione di questo lavoro. Errori e imprecisioni sono di mia sola responsabilità.

Bibliografia

Andorno C. (2003), *La grammatica italiana*, Bruno Mondadori, Milano.

Bailini S. (2011). La interlingua de lenguas afines: rasgos distintivos y perspectivas teóricas, in *RSEI* 7-8: 271-286.

Berretta M. (2002), *Temi e percorsi della linguistica. Scritti scelti*, Mercurio, Vercelli.

Bowles M. - Montrul S. (2008). The role of explicit instruction in the L2 acquisition of the a-personal, in Bruhn de Garavito J. - Valenzuela E. (eds.), *Selected Proceedings of the 10th Hispanic Linguistic Symposium*, Cascadilla Proceedings Projects, Sommerville: 25-35.

Calvi M.V. - Mapelli G. - Bonomi M. (a cura di), (2010), *Lingua, identità e immigrazione*, Franco Angeli, Milano.

Carrera Díaz M. (1997), *Grammatica spagnola*, Laterza, Roma-Bari.

Carrera Díaz M. (2007), Spagnolo e italiano: da una lingua all'altra, in Preite C. - Soliman L. - Vecchiato S. (a cura di), *Esempi di multilinguismo in Europa. Inglese lingua franca e italiano lingua straniera. La contrastività nella codificazione linguistica*, Egea, Milano: 249-260.

Carroll S. (2001), *Input and Evidence: The Raw Material of Second Language Acquisition*, John Benjamins, Amsterdam.

Chini M. - Ferraris S. (2003), Morfologia del nome, in Giacalone Ramat A. (a cura di), *Verso l'italiano*, Carocci, Roma: 37-69.

Chini M. (2005), *Che cos'è la linguistica acquisizionale*, Carocci, Roma.

Conradie S. (2010), Unlearning construction types transferred from the L1: Evidence from adult L1 Afrikaans L2 French, *Stellenbosch Papers in Linguistics PLUS* 40: 11-26.

Corder P. (1984), La lingua dell'apprendente, in Arcaini E. - Py B. (a cura di), *Interlingua, aspetti teorici e implicazioni didattiche*, Istituto della Enciclopedia Italiana, Roma: 49-72.

De Benedetti A. (2006), Liscio come l'aceite. Errori di interferenza (e non) nell'apprendimento dell'italiano L2 in parlanti ispanofoni, in Bosc F. - Marello C. - Mosca S. (a cura di), *Saperi per insegnare. Formazione di insegnanti di italiano LS/L2 fra scuola e università*, Loescher, Torino: 205-217.

Della Putta P. (2011), Ho conosciuto a Jorge l'anno scorso. Proposte glottodidattiche e riflessioni teoriche su un'interferenza sintattica nelle interlingue di ispanofoni, in *Italiano LinguaDue* 2(2): 79-93.

Ellis N.C. (2006), Selective attention and transfer phenomena in SLA: Contingency, cue competition, salience, interference, overshadowing, blocking, and perceptual learning, in *Applied Linguistics* 27(2): 164-194.

Ferrario G. (2013), L'italiano degli immigrati ispanofoni. L'influenza della lingua1 nell'apprendimento di lingue affini, in *Italiano LinguaDue* 5(1): 314-340.

Gabriele A. (2009), Transfer and transition in the SLA of aspect, in *Studies in Second Language Acquisition*, 31: 371-402.

Gass S. - Mackey A. (2002), Frequency effects and second language acquisition, in *Studies in Second Language Acquisition*, 24: 249-260.

Guijarro-Fuentes P. (2011), Feature composition in Differential Object Marking, in Roberts L. - Pallotti G. - Bettoni C. (eds.), *EUROSLA Yearbook 11*. John Benjamins, Amsterdam: 138-164.

Gutiérrez X. (2013), The construct validity of grammaticality judgement tests as measures of implicit and explicit knowledge, in *Studies in Second Language Acquisition*, 35: 423-449.

Iemmolo G. (2009), La marcatura differenziale dell'oggetto in siciliano antico, in *Archivio Glottologico Italiano*, 94(2): 185-225.

Iemmolo G. (2010), Topicality and differential object marking: evidence from Romance and beyond, in *Studies in Language*, 34(2): 239-272.

Jiang N. (2012), *Conducting Reaction Time Research*, Routledge, New York.

Judy T. (2011), L1/L2 parametric directionality matters, in Roberts L. - Pallotti G. - Bettoni C. (eds.), *EUROSLA Yearbook 11*, John Benjamins, Amsterdam: 165-190.

Lefebvre C. - White L. - Jourdan C. (2006), Introduction, in Lefebvre C. - White L. - Jourdan C. (eds.), *L2 Acquisition and Creole Genesis*, Amsterdam, John Benjamins: 1-14.

Leonetti M. (2004), Specificity and differential object marking in Spanish, in *Catalan Journal of Linguistics*, 3: 75-114.

Leonetti M. (2008), Specificity in clitic doubling and in differential object marking, in *Probus* 20(1): 33-66.

Loewen, S. (2011), Focus on form, in Hinke E. (ed.), *Handbook of Research in Second Language Teaching and Learning*, Routledge, New York: 576-592.

Lorenzetti L. (2002), *L'italiano contemporaneo*, Carocci, Roma.

Nuzzo E. - Rastelli S. (2011), *Glottodidattica sperimentale*, Carocci, Roma.

Penello N. (2002), Possessivi e nomi di parentela in alcune varietà italiane antiche e moderne, in *Verbum* IV(2): 327-348.

Schmid S. (1994), *L'italiano degli spagnoli. Interlingue di immigrati nella svizzera tedesca*, Franco Angeli, Milano.

Schmidt R.W. (2001), Attention, in Robinson P. (ed.), *Cognition and Second Language Instruction,* Cambridge University Press, Cambridge: 3-32.

Schwartz B.D. - Sprouse R.A. (1996), L2 cognitive states and the Full Transfer/Full Access model, in *Second Language Research* 12: 40-72.

Spada N. - Lightbown P. (2008), Form-Focused instruction: isolated or integrated?, in *TESOL Quarterly*, 42(2): 181-207.

Trahey M. - White L. (1993), Positive evidence and preemption in the second language classroom, in *Studies in Second Language Acquisition* 15: 181-204.

Vietti A. (2005), *Come gli immigrati cambiano l'italiano. L'italiano di peruviane come varietà etnica*, Franco Angeli, Milano.

White L. (1991), Adverb placement in second language acquisition: some effects of positive and negative evidence in the classroom, in *Second Language Research* 7: 133-161.

Winke P. (2013), The effects of input enhancement on grammar learning and comprehension: A modified replication of Lee, 2007, with eye-movement data, in *Studies in Second Language Acquisition*, 35: 323-352.

Wong W. (2005), *Input Enhancement: From Theory and Research to the Classroom*, McGraw-Hill: Boston.

Yin B. - Kaiser E. (2011), Chinese speakers' acquisition of telicity in English, in Granena G. - Koeth J. - Lee-Ellis S. - Lukyanchenko A. - Botana G.P. - Rhoades E. (eds.), *Selected Proceedings of the 2010 Second Language Learning Forum*, Cascadilla Proceedings Project, Sommerville: 182-198.

Zurlo F. (2009), Fenomeni d'interferenza nell'apprendimento dell'italiano da parte di parlanti spagnolo, in *Italiano LinguaDue* 1(1): 55-67.

CHIARA ROMAGNOLI[1]

L'apprendimento dei classificatori in cinese L2

Chinese classifiers often prove to be challenging for learners whose mother tongue does not exhibit such a lexical class, as it is the case of Italian learners of Chinese. Although research results on classifiers have increased and improved over the last decades, these lexical items are often poorly described in Chinese L2 handbooks, with scarce attention given to the internal variety and the practice methods. The present investigation is aimed at describing the acquisition of nominal classifiers by Italian elementary learners and wants to verify whether the difficulties are mainly semantic or syntactic. To this end, two different tests have been administered in order to individuate the critical items, analyse the results and draw a few preliminary conclusions.

> (...) Gli animali si dividono in (a) appartenenti all'Imperatore, (b) imbalsamati, (c) ammaestrati, (d) lattonzoli, (e) sirene, (f) favolosi, (g) cani randagi, (h) inclusi in questa classificazione, (i) che s'agitano come pazzi, (j) innumerevoli, (k) disegnati con un pennello finissimo di pelo di cammello, (l) eccetera, (m) che hanno rotto il vaso, (n) che da lontano sembrano mosche.
>
> J.L. Borges, *Altre inquisizioni*

1. *Introduzione*

I criteri alla base delle distinzioni operate dai classificatori cinesi, come le bizzarre suddivisioni dell'enciclopedia immaginata dallo scrittore argentino, destano nello studioso e nell'apprendente un grande stupore e un certo disorientamento. Proprio il grado di arbitrarietà (o di motivazione fortemente opacizzata dallo sviluppo storico della lingua) alla base di queste distinzioni, l'assenza di una classe lessicale simile nella L1 nonché la notevole eterogeneità nella frequenza e modo d'uso da parte degli stessi parlanti nativi hanno condizionato negativamente tanto l'elaborazione di una proposta didattica efficace quanto il raggiungimento di una padronanza d'uso, da parte degli apprendenti di cinese L2, paragonabile ad altre classi del lessico. Con questo lavoro, mi propongo di illustrare le criticità nell'apprendimento dei classificatori da parte di studenti italofoni di livello elementare, collegandole al materiale didattico impiegato e alle descrizioni proposte. Prima di fornire dati e risultati, mi soffermerò sulla definizione e le caratteristiche dei classificatori, sui principali studi svolti per osservarne l'acquisizione e sulla trattazione di questa classe del lessico nei materiali didattici.

[1] Università degli Studi Roma Tre.

1.1 I classificatori: definizioni e caratteristiche

Presenti in molte lingue asiatiche in diverso numero e tipologia, i classificatori sono stati definiti come «morphemes that classify and quantify nouns according to semantic criteria» (Senft, 2000: 21). Questa formulazione si collega a una prima e utile distinzione da tracciare nella disamina di queste unità del lessico, quella tra classificatori e quantificatori: mentre i primi selezionano una caratteristica permanente, i secondi operano una classificazione temporanea, aggiungendo al nome modificato informazione non implicita[2].

I quantificatori sono presenti in molte lingue del mondo; ciò che caratterizza più specificamente numerose lingue asiatiche, compreso il cinese, è l'uso dei classificatori, selezionati in base a caratteristiche semantiche del nome che accompagnano. La presenza di queste unità del lessico varia rispetto al numero, al grado di obbligatorietà e all'ordine sintattico. Quest'ultimo presenta generalmente due varianti: Num + CL + N e N + Num + CL[3].

1.2 I classificatori in cinese

Il sistema dei classificatori, in cinese *liàngcí* 量词 (lett. 'parole che misurano'), si è costituito gradualmente, con una gamma molto ridotta di unità lessicali nelle epoche di cui sono pervenute testimonianze scritte (dinastia Shang, 1324-1066 a.C., e Zhou, 1066-221 a.C.) fino a un progressivo aumento a partire dal III secolo d.C. Inizialmente utilizzati in funzione nominale, i classificatori, qualora presenti, seguivano l'ordine N + Num + CL[4]. Il mutamento in Num + CL + N riflette la generale tendenza in base alla quale l'elemento modificato viene preceduto dal modificatore (Norman, 1988). In cinese moderno, quella dei classificatori è una classe piuttosto ricca e articolata sulla quale esistono diverse ipotesi di quantificazione e suddivisioni: da repertori minimi di alta frequenza composti da circa venti elementi (Erbaugh, 1986) a opere lessicografiche che includono circa duecento unità (Huang, 1997; Jiao, 2001), fino ad arrivare ai 902 classificatori inclusi nello *Hanyu liangci cidian*[5]. La discrepanza numerica dipende dalle divergenze esistenti sulla nozione stessa di classificatore e riflette la problematicità nella trattazione di un fenomeno i cui contorni, soggetti a diverse variabili, non sono ancora stati univocamente tracciati. La letteratura sull'argomento pullula infatti di classificazioni, che non costituiscono il

[2] Come ricorda Zhang (2007), la terminologia impiegata per riferirsi alle due tipologie non è uniforme, soprattutto per ciò che riguarda i *quantifiers*, denominati anche *measure word*, *mensural classifiers*, *massifiers* e *mass classifiers*.

[3] Le abbreviazioni che userò in questo lavoro sono le seguenti: N = nome, V = verbo, CL = classificatore, MW = *measure word*, Dim = dimostrativo, Pr = pronome, Agg = aggettivo.

[4] La ricerca sui classificatori e la definizione della relativa classe lessicale sono apparsi in Cina in tempi relativamente recenti. Per una panoramica storica sugli studi e le relative oscillazioni terminologiche si vedano He (2008) e Meng (2011).

[5] Citato in Zhang (2007). Il dizionario più autorevole del cinese moderno, *Xiandai hanyu cidian* (5ª edizione), ne include 502.

tema di questo studio ma alle quali farò sinteticamente riferimento nell'illustrazione delle principali tipologie.

In primo luogo, i classificatori cinesi si dividono in due grandi sottoinsiemi: i classificatori nominali e i classificatori verbali[6]. I primi costituiscono una classe articolata in diverse tipologie e includono i classificatori presi in esame in questo studio. I classificatori verbali, che quantificano l'azione espressa dal verbo, comprendono un numero di unità lessicali molto ridotto rispetto ai classificatori nominali e presentano un diverso ordine sintattico, come mostrato schematicamente di seguito.

Tabella 1 - *I classificatori cinesi*

Classificatori cinesi		
Tipo	Verbali	Nominali
Ordine	V+ Num+ CL	Num+ CL+ N
Esempio	看一遍	一本书
	Leggere uno CL	Uno CL libro
	Leggere una volta	Un libro

Tabella 2 - *Il sintagma con il classificatore nominale*

Classificatori nominali	
Num+ CL+ N	两张书桌
	due CL scrivania
	due scrivanie
Dim+ (Num)+ CL+ N	这件屋子
	questa CL stanza
	questa stanza
Dim+ CL	那张
	quello/a CL
	quello
Pr+ CL+ N	每/ 几/ 哪张床
	ogni/ quanti/ quale CL letto
	ogni, quanti, quale letto

I classificatori nominali vengono impiegati nella quantificazione dopo i numerali, nelle espressioni deittiche dopo i dimostrativi, nelle espressioni anaforiche e dopo alcuni pronomi, come chiarito dall'esempio (1) e riassunto nella tab. 2.

(1) 这 间 屋子 有 两 张 书桌，
quella CL stanza esserci due CL scrivania
那 张 是 我的。
quella CL essere mia

[6] A questi due insiemi alcuni studiosi aggiungono quello dei classificatori composti, come 人次 ('presenza', composto da N + CL), inseriti all'interno dei classificatori nominali da Liu *et al.* (2001) che seguo in questa illustrazione. Per una panoramica sulle classificazioni proposte si veda He (2008). Per una trattazione dei classificatori verbali si veda Paris (2013).

'In questa stanza ci sono due scrivanie, quella è la mia'[7]

Nell'esempio fornito, zhāng 张 è un classificatore impiegato con nomi che denotano referenti con superficie piatta, mentre jiān 间 è impiegato con nomi indicanti ambienti abitativi. Queste due unità rappresentano un gruppo cospicuo di classificatori selezionati in base alla forma, alle dimensioni o alla funzione del referente espresso dal nome con cui si combinano. I classificatori di questo tipo sono anche denominati *specific* (o *special*) *classifiers*, per distinguerli dal *general classifier*, gè 个, compatibile con molti nomi e spesso utilizzato in sostituzione degli altri[8].

Sulla funzione stessa dei classificatori specifici, e sul tipo di informazione espressa, si sono interrogati diversi studiosi, alcuni dei quali hanno evidenziato come il ruolo di queste unità del lessico sia di qualificare piuttosto che quantificare, mettendone in luce la capacità di disambiguare i vari significati nel caso di parole polisemiche. Si consideri per esempio il nome kè 课, che può indicare tanto 'lezione' quanto 'corso di lezioni' e i diversi classificatori associati. Come si può notare nei sintagmi seguenti, il ruolo del classificatore non si riduce alla quantificazione ma introduce una differenziazione semantica.

(2)	一	堂	课	
	Uno	CL	lezione/corso	Una lezione
(3)	一	门	课	
	Uno	CL	lezione/corso	Un corso

2. *L'apprendimento e l'acquisizione dei classificatori cinesi*

Parte della ricerca finora svolta sui classificatori è incentrata sull'acquisizione di questa classe lessicale da parte di bambini nativi. Pur esulando dallo scopo di queste pagine la discussione dei risultati raggiunti in questo campo, non sarà forse inutile riprendere i principali punti condivisi, formulati da Liang (2008: 311) come segue:

a) L1 children have a solid knowledge of the basic syntactic structure of classifiers at a very early age; b) their acquisition of classifier vocabulary is very much delayed compared to noun acquisition; c) although the findings of the order of Chinese classifier acquisition are different, it is very common for children to over-generalize the general classifier *gè* 個 as a 'syntactic place-holder' (cf. Fang, 1985; Hu, 1993a); d) they are very conservative in using classifiers.

In particolare, un aspetto sul quale esiste una certa difformità di risultati è l'ordine acquisizionale dei classificatori relativi alla forma dei referenti (mono-, bi- o tridimensionali), tema che ha impegnato diverse ricerche (Erbaugh, 1984; 1986; Fang,

[7] La fonte di tutti gli esempi è Zhang (2007), da cui ho tratto diversi spunti per la descrizione dei classificatori.

[8] Sulla funzione di 个 come classificatore "di default" si vedano Loke (1994) e Myers (2000); sulla varietà d'uso del classificatore generico nei diversi dialetti cinesi si veda Wang (2008).

1985; Loke - Harrison, 1986; Hu, 1993 a; 1993b). Un altro risultato condiviso è che l'acquisizione dei classificatori specifici avviene prima di quella delle *measure words* (Ying *et al.*, 1983; Szeto, 1998; Tse *et al.*, 2007).

Rispetto a questo filone di studi, meno ricco appare il panorama di quelli condotti sull'acquisizione da parte di apprendenti di cinese L2. Polio (1994) ha raccolto e analizzato le produzioni di un campione di apprendenti di diverse L1 (inglese e giapponese) e ha notato pochi casi di omissione del classificatore, la tendenza a estendere l'uso del classificatore gè 个 e il frequente uso inappropriato dei classificatori specifici. Chen (1996) si è interrogato sull'efficacia del feedback correttivo nell'acquisizione dei classificatori confermandone il ruolo positivo. Hansen - Chen (2001) hanno esaminato le sequenze acquisizionali della sintassi e della semantica dei classificatori tracciando un percorso lineare dall'omissione all'uso del classificatore. Liang (2008; 2009) ha ripreso il tema degli *shape classifiers* e ha condotto uno studio longitudinale con un campione di apprendenti di diverse L1 (inglese e coreano) sull'acquisizione dei classificatori relativi a una, due e tre dimensioni: i suoi dati mostrano come i classificatori relativi a entità bidimensionali vengano appresi più facilmente, la presenza di classificatori nella L1 faciliti solo nella fase iniziale l'apprendimento di queste unità in cinese e come un certo grado di regressione sia comune ai due gruppi di apprendenti presi in esame. Tra gli ultimi studi, citiamo quello di Zhang - Lu (2013) che hanno esaminato la variabilità nell'acquisizione dei classificatori, sia rispetto a uno stesso apprendente che in relazione a un gruppo. Luzi - Romagnoli (2013) hanno indagato l'efficacia dei due diversi approcci denominati *Focus on Form* e *Focus on Forms* nella didattica dei classificatori. Di diverso stampo le ricerche condotte sulla didattica dei classificatori da parte di He (2008) e Meng (2011), che si concentrano specificamente sull'analisi degli errori in questo ambito del lessico.

3. *Didattica dei classificatori e manualistica*

Sebbene si tratti di una classe lessicale piuttosto articolata, e certamente problematica per apprendenti le cui L1 non prevedono l'utilizzo sistematico di tali unità lessicali, la ricerca sulla didattica dei classificatori non appare sufficientemente sviluppata. In uno dei suoi numerosi lavori sull'argomento, He Jie documenta questa carenza verificando l'inserimento dei classificatori all'interno dei sillabi e dei materiali didattici, a proposito dei quali scrive che di venti manuali, nove non prevedono la conoscenza dei classificatori, né includono esercizi specifici, undici invece li illustrano, ma in modo incompleto (He, 2008). He Jie sottolinea il contributo semantico apportato dal classificatore al nome con cui si combina e suggerisce di enfatizzare questo aspetto nella didattica, il valore descrittivo, piuttosto che la funzione di quantificazione.

Il modo generalmente impiegato per presentare i classificatori nei materiali didattici prevede una lista di alcune tra le più comuni combinazioni tra classificatori e nomi e una breve illustrazione delle caratteristiche sintattiche e semantiche. La

trattazione esplicita è prevista solo nella fase iniziale dello studio della lingua, con poco spazio dedicato alle differenze semantiche all'interno delle diverse unità e senza riprese o approfondimenti particolari (Dai, 1999)[9]. Questa pratica è stata oggetto di critica anche nei più recenti studi, uno dei quali lamenta che «this approach falls short of presenting learners with the complex nature of the classifier system» (Zhang - Lu, 2013: 48).

3.1 La manualistica per apprendenti italofoni

Non molto diverso appare il quadro della manualistica in italiano, di cui ho preso in esame tre volumi adottati nei corsi universitari di diversi atenei italiani: *Buongiorno Cina! Corso comunicativo di lingua cinese*, vol. I/1 (Li, 2008), *Il cinese per gli italiani*, *Corso base* (Masini *et al.*, 2010) e *Dialogare in cinese* 1 (Abbiati - Zhang, 2010). In primo luogo, osservando la progressione dei contenuti, notiamo che (Li, 2008) introduce i classificatori gradualmente presentando il primo classificatore, wèi 位, alla sesta lezione, incentrata sulla funzione comunicativa della presentazione. L'uso illustrato è solo con l'aggettivo dimostrativo, senza menzionare l'espressione della quantificazione, pur avendo introdotto i numeri, da uno a cento, nella lezione precedente. Alla settima lezione troviamo ancora un altro elemento, definito classificatore (yìdiǎnr 一点儿, 'un po') e all'ottava lezione, che ha il titolo di xué liàngcí 学量词 ('studiare i classificatori') queste parole fanno il loro ingresso ufficiale, accompagnate da una breve spiegazione nelle note grammaticali, con cinque diversi classificatori presentati nella tavola delle parole nuove e due in quella delle parole supplementari. In Li (2008) l'introduzione dei nuovi classificatori non è sempre accompagnata da una riflessione o da un'esplicitazione delle varie caratteristiche e differenze, per esempio tra classificatori nominali e verbali, tra classificatori, nomi e unità di misura. Meno graduale appare la trattazione in Masini *et al.* (2010), che introduce questa classe alla undicesima lezione con dieci esemplari, sei nelle parole nuove e quattro in quelle supplementari[10]. La spiegazione appare più articolata, con una breve ma utile menzione all'italiano, e il numero complessivo dei classificatori presentati nel volume è più alto. Ma il punto di forza è, a mio avviso, la sistematicità con la quale questa classe viene introdotta, fino all'ultima lezione del volume, e lo spazio dedicato all'esercitazione, sebbene sempre dello stesso tipo. Infine, il volume di Abbiati - Zhang (2010) introduce e spiega i classificatori già alla terza lezione, in cui troviamo gè 个 e wèi 位, impiegati prima dei nomi indicanti persona. In questo lavoro, caratterizzato da un approccio comunicativo, non viene trascurata l'esplicitazione delle proprietà dei classificatori nominali e verbali e della differenza tra nomi indicanti contenitori e classificatori specifici. Tuttavia, poco spazio è dedicato al consolidamento di questa classe lessicale, come confermato dalla presenza di un solo esercizio specificamente incentrato sui classificatori.

---

[9] Per alcune interessanti considerazioni su prototipicità e selezione dei classificatori nel materiale didattico si veda Shao (2011).

[10] Si tratta dei classificatori impiegati nel test di questa ricerca, sui quali mi soffermerò nella sezione dedicata ai dati.

Come notiamo dalla tabella in appendice, i manuali adottano diverse strategie nella presentazione e selezione dei classificatori, anche in rapporto ad altre classi del lessico. In nessun caso tuttavia i nomi inclusi nel lessico delle lezioni sono accompagnati dall'indicazione sistematica del classificatore e poco spazio, con qualche eccezione, è lasciato alla verifica dell'apprendimento di questa forma. Se appare motivata l'introduzione graduale, quasi immediata e comunque subito successiva alla presentazione dei numeri, sembrerebbe altrettanto ragionevole soffermarsi sulle differenze (tra quantificatore e classificatore, tra classificatore specifico e generico) all'interno di questa classe così articolata e verificarne la comprensione attraverso relativi esercizi.

4. *Lo studio*

Il presente lavoro intende indagare quali sono le principali difficoltà incontrate da studenti universitari italiani nell'apprendimento dei classificatori in un contesto di studio formale del cinese. In particolare, le domande di ricerca cui ci si propone di rispondere sono le seguenti:

1. Nell'apprendimento dei classificatori, è più problematico l'ordine delle parole o la combinazione CL + N? E cioè, il livello sintattico o quello semantico?
2. Quali sono i classificatori che gli apprendenti evitano o usano in modo errato?
3. Si osserva la tendenza, comune nei parlanti nativi, a generalizzare l'uso del classificatore gè 个?

Sulla base degli studi già condotti, ipotizzo difficoltà maggiori per quanto riguarda l'aspetto semantico rispetto a quello sintattico, criticità nell'uso di classificatori riferiti a entità astratte e un uso consistente di gè 个. Tra i risultati attesi prevedo inoltre un alto numero di errori nella selezione dei classificatori che hanno anche classe nominale e che sono stati presentati prima come nomi (jiā 家); un basso numero di errori con i classificatori associabili alle forme concrete degli oggetti (běn 本, zhāng 张, zhī 枝, hé 盒); difficoltà d'uso dei classificatori quasi sinonimi (come gè 个e wèi 位, entrambi utilizzanti prima di nomi indicanti persone ma il secondo con la sfumatura di rispetto e cortesia).

4.1 Il campione e il contesto di apprendimento

Il campione si compone di un gruppo di 40 apprendenti, la maggior parte dei quali di 19 anni. Molti (36 su 40) provengono da licei (soprattutto linguistico ma anche scientifico e, in misura minore, classico). La maggior parte degli apprendenti è di sesso femminile (34 su 40). Il gruppo, che frequenta il corso di primo anno di lingua cinese nell'ambito del corso di laurea in Lingue e mediazione linguistico-culturale presso l'Università di Roma Tre, ha partecipato al test (cfr. § 4.2.) senza preavviso, dopo 10 settimane di lezioni corrispondenti a circa 15 ore di lezione con il docente italiano e 45 con il madrelingua.

In base ai risultati emersi da una precedente ricerca (Luzi - Romagnoli, 2013), che aveva messo in luce come nella didattica dei classificatori giovasse l'esplicitazione delle caratteristiche e delle regolarità da parte del docente rispetto a un tipo di didattica più induttiva e improntata sull'immersione nei dati, durante le lezioni precedenti il test ho illustrato le principali caratteristiche sintattiche e semantiche e ho seguito il manuale adottato, ossia Masini *et al.* (2010), per quanto riguarda la selezione dei classificatori da proporre agli studenti.

4.2 Il test

Nello studio dei classificatori l'apprendente italofono non deve solo padroneggiare un sintagma nominale la cui struttura sintattica è assente nella propria L1, ma operare una scelta sulla base di criteri semantici che è intuitiva solo per il parlante nativo. Per questo motivo, ho diviso il test in due parti: la prima prevede il riordino delle parole e comprende 9 frasi. Questa parte è volta a verificare eventuali criticità a livello sintattico. La seconda parte del test invece prevede la combinazione di nove classificatori studiati, ma non indicati nel test, a 18 figure: alcune di queste corrispondono a nomi precedentemente associati ai classificatori (come zhī 枝+ bǐ 笔- 'penna', běn 本+ shū 书- 'libro'), altre invece (circa la metà) sono figure associabili per analogia a classificatori già introdotti ma di cui non si prevede la conoscenza del nome associabile. Per esempio esempio, a lezione era stato presentato il classificatore zhī 枝 per oggetti lunghi, rigidi e cilindrici, come penne e matite: in questo caso, oltre a proporre la figura di alcune penne, è stata fornita l'immagine di due frecce ipotizzando che per queste si potesse per analogia associare lo stesso classificatore usato per le penne.

I classificatori inclusi nel test sono di diverso tipo: quelli individuali che si associano al nome per particolari caratteristiche semantiche collegate alla forma, come běn 本, zhāng 张, zhī 枝 e hé 盒; i classificatori generali gè 个 e zhǒng 种; il classificatore jiàn 件, impiegato con nomi di diverso ambito semantico; jiā 家, che quantifica nomi riferiti ad attività commerciali e wèi位 che, come gè 个, può essere utilizzato davanti a nomi indicanti persona, ma conferisce una sfumatura di rispetto.

4.3 Analisi dei risultati: la prima parte del test

Come evidenziato dalla verifica dei dati (graf. 1), le risposte sono abbastanza uniformi ma, contrariamente alle aspettative, il primo esercizio è risultato leggermente più problematico del secondo (in tutti i grafici il colore verde indica le risposte corrette, il rosso quelle scorrette).

Grafico 1 - *Risposte corrette nella prima parte del test (62%)*

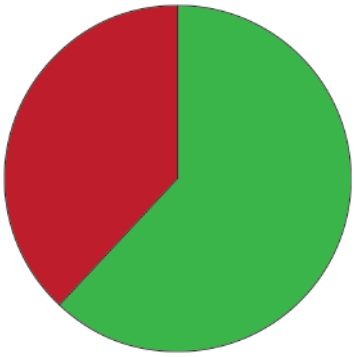
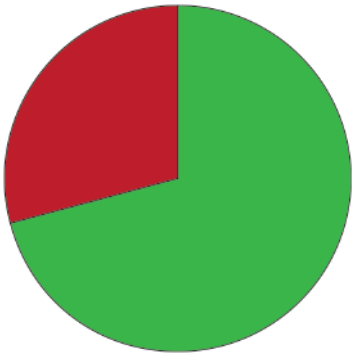


Grafico 2 - *Risposte corrette nella seconda parte del test (71%)*

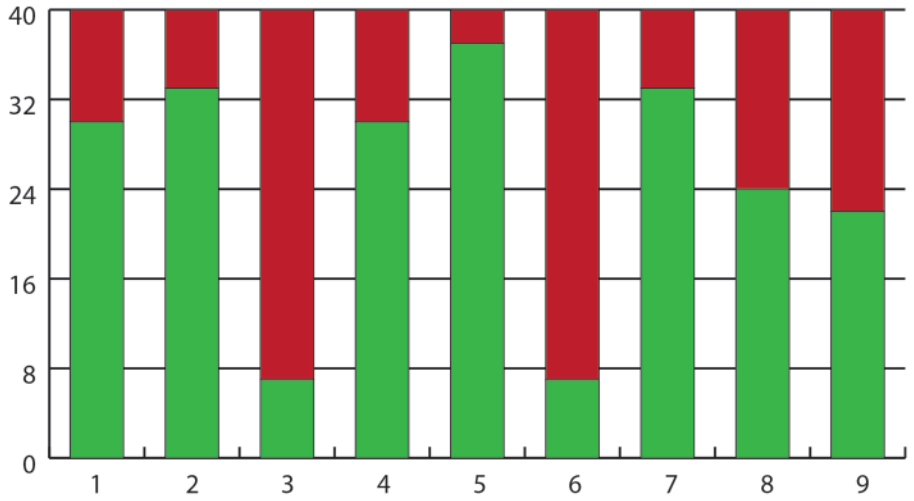


Nella valutazione dei risultati della prima parte del test non ho preso in considerazione l'aspetto grafico, ho cioè considerato corrette sia le risposte date in caratteri, sia quelle fornite in trascrizione, anche nei casi di trascrizione errata.

Grafico 3 - *Tipologia delle frasi scorrette nella prima parte del test*

Se osserviamo il graf. 3, notiamo che non è l'ordine del sintagma contenente il classificatore l'unico o il principale problema: questo è infatti scorretto solo nel 4% dei casi, una percentuale inferiore a quella corrispondente ai casi in cui è scorretto l'ordine (e corretto il classificatore), corrispondente al 9%, e inferiore anche al 16%, corrispondente ai casi in cui risultano scorretti sia l'ordine del classificatore sia quello degli altri costituenti.

Grafico 4 - *Illustrazione delle risposte divise per frasi (asse delle ascisse)*



Procedendo nell'analisi qualitativa, come è intuibile dalle colonne del graf. 4, alcune frasi (2, 5, 7) sono state riordinate quasi sempre correttamente, e si trattava di frasi in cui il sintagma contenente il classificatore non includeva altri modificatori nominali oltre al Num/Dim e al CL. Anche la prima e la quarta frase includevano una sequenza piuttosto semplice e sono state svolte senza particolari problemi. Meno corretto è stato il riordino delle frasi 8 e 9: nella 8 la sequenza prevedeva Dim + CL + N, ma nella frase era presente anche un avverbio di grado da anteporre al verbo e in molti (8) hanno sbagliato non solo la sequenza del sintagma nominale ma anche la posizione dell'avverbio. Lo stesso numero di persone non ha svolto l'esercizio, forse perché non aveva abbastanza familiarità con il classificatore presente. La frase 9 è risultata leggermente più problematica: in questo caso la sequenza con il classificatore era più complessa perché composta da Pr + Num + CL + N (我的两个老师 'I miei due insegnanti'). Tuttavia, non è questo il punto maggiormente critico, quanto piuttosto l'ordine generale della frase con due avverbi: uno di negazione e l'altro di *scope*.

Se passiamo a esaminare le frasi che sono state più frequentemente mal riordinate, la 3 e la 6 (5 studenti su 40 hanno svolto correttamente la 3 e 7 studenti la 6), si conferma il dato già osservato per cui la sequenza con il classificatore non costituisce l'unico o il principale problema. Iniziamo dalla frase n.6:

今天 下午 我 想 去 那 家 书店
oggi pomeriggio io volere andare quella CL libreria
'Oggi pomeriggio vorrei andare in quella libreria'

In questo caso, di 33 persone, 6 non l'hanno svolta, nessuno ha sbagliato solo la sequenza con il classificatore mentre in 14 hanno sbagliato l'ordine dei costituenti ma non del sintagma contenente il numerale e in 13 hanno sbagliato entrambi (ordine e sequenza CL + N). Una criticità diffusa è senz'altro motivabile dall'uso del verbo ausiliare xiǎng 想 ('desiderare', 'pensare'), ancora poco familiare agli studenti. Infine, la frase in cui sono stati commessi più frequentemente errori è la seguente:

那 枝 好 笔 不 是 我的
Quella CL buona penna non essere mia
'Quella bella penna non è la mia'

Questo risultato era prevedibile in quanto non si era posta attenzione, nella presentazione in classe, sull'inserimento del modificatore aggettivale nel sintagma nominale con il classificatore e pertanto in molti l'hanno sbagliato, invertendo la posizione Agg + CL al posto di CL + Agg o inserendo quel modificatore nominale in altre posizioni. Erano peraltro presenti due modificatori: uno numerale e l'altro possessivo e questo non ha certo aiutato a individuare il giusto ordine. Questo risultato suggerisce che, poiché non è intuibile l'ordine di più modificatori nominali, occorre un'esplicitazione mirata. Rispetto alla prima domanda di ricerca relativa al confronto tra livello sintattico e semantico, i risultati emersi e l'analisi qualitativa non consentono pertanto di attribuire maggiore difficoltà d'apprendimento all'uno o all'altro aspetto.

4.4 Analisi dei risultati: la seconda parte del test

Rispetto alla seconda parte del test, i risultati ottenuti hanno parzialmente confutato le ipotesi menzionate in 4.

Grafico 5 - *Risposte scorrette, corrette e mancanti (in bianco)*

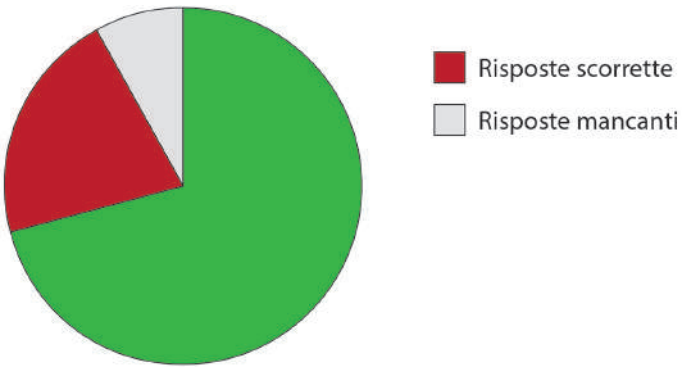
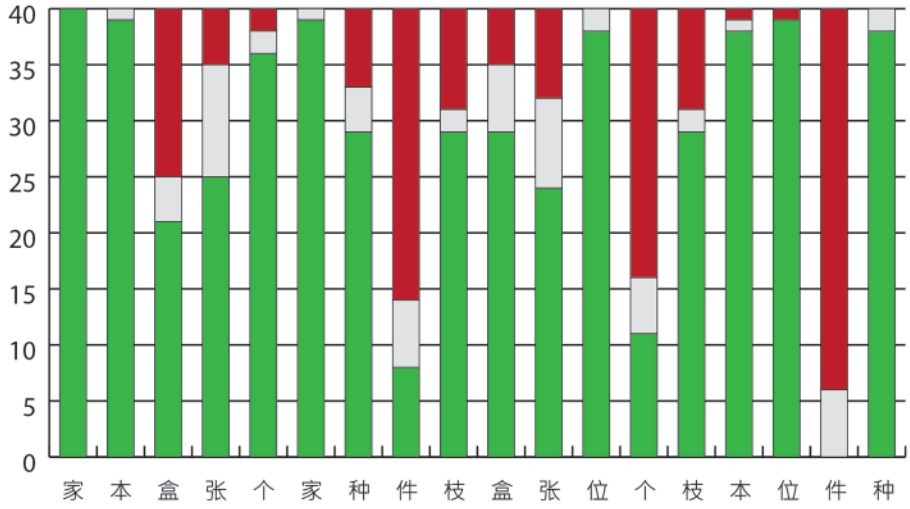


Grafico 6 - *Risposte divise per selezione del classificatore*



In primo luogo, e contrariamente a quanto atteso, il classificatore jiā家, che in funzione nominale ha il significato di 'casa', 'famiglia' è sempre stato correttamente associato alle immagini raffiguranti attività commerciali come ristoranti. Tuttavia, è stato usato anche, e in modo scorretto, nel caso dell'immagine 13 raffigurante una stanza: in questo caso, data la prossimità semantica di 'casa-stanza' è stato utilizzato in più della metà dei casi (21) il classificatore jiā 家 al posto di gè 个. Rispetto alla seconda domanda di ricerca, possiamo affermare che i classificatori oggetto dei test non presentano le stesse criticità e alcuni sono stati usati più frequentemente e in modo più corretto di altri.

Dei classificatori relativi alla forma concreta dei referenti, il test ne include tre: běn 本 (oggetti rilegati), zhāng 张 (oggetti piatti) e zhī 枝 (oggetti oblunghi e rigidi). È inoltre presente hé 盒, per oggetti a forma di scatola o che possono essere contenuti in una scatola. Come si può osservare dal grafico 6, il secondo classificatore, běn 本, ha registrato un basso numero di errori e omissioni, in alcuni casi è stato sostituito dal classificatore generico usato per il plurale indefinito (xiē 些), uso comunque non errato. Meno frequente è stato l'inserimento di zhī 枝, che poco meno di trenta persone hanno usato correttamente e che è stato talvolta (4 nel primo caso e 8 nel secondo) sostituito dal nome con cui si combina spesso bǐ 笔 ('penna'). Non particolarmente positivi neanche i risultati con zhāng 张, selezionato da circa 25 persone sia per la prima immagine sia per la seconda. Piuttosto significative appaiono le combinazioni con hé 盒, che alla prima occorrenza è stato indicato da poco più di 20 persone, alla seconda da poco meno di trenta. Nella prima figura da associare a questo classificatore era riportata la foto di una scatola di fiammiferi, nella seconda invece una scatola di cioccolatini. Mentre per la seconda immagine è risultata saliente la forma della scatola, del contenitore, nel primo caso 9 studenti hanno selezionato il classificatore zhī 枝, dimostrando di dare priorità al contenu-

to rispetto al contenitore e di 'estendere' l'uso del classificatore per penne e simili ai fiammiferi (per il quale si usa un altro classificatore)[11]. Questo risultato porta a concludere che quando si introducono unità come hé 盒, occorre distinguerle dalle altre ed è forse preferibile affrontarle in un momento separato. Questo classificatore si avvicina infatti a una *measure word* perché, oltre a precedere nomi di oggetti a forma di scatola, indica anche ciò che può essere contenuto in una scatola e, in questa fase dell'apprendimento, può creare confusione il rapporto contenitore-contenuto: quale dei due occorre considerare nella scelta del classificatore? Inoltre, in due casi, alle immagini 8 e 17 raffiguranti rispettivamente un pacco regalo e un pacco postale, hé 盒 è stato usato al posto di jiàn 件 (18 su 40 per la figura 8 e 29 per la figura 17) con un'analogia, prevedibile ma fuorviante, tra scatola e pacco. Questo dato suggerisce che è preferibile evitare di presentare simultaneamente i due classificatori.

I classificatori selezionati più raramente sono stati jiàn 件e zhǒng 种. Questo risultato è parzialmente evidente dalla colonna del grafico relativa a zhǒng 种perché nel caso della figura n. 7 ho considerato corretto sia l'impiego di gè 个 (10 casi) che di xiē 些 (5), mentre il classificatore zhǒng 种 è stato usato solo 7 volte. L'altra figura rappresentava dei dorsi di libri in diverse lingue, ma è stato utilizzato quasi solo il classificatore specifico per oggetti rilegati (33 casi) e in minima parte xiē 些 (4): ho ritenuto pertanto corretta la risposta e inadeguata la scelta dell'immagine, evidentemente non abbastanza evocativa per richiamare l'uso di zhǒng 种. Rispetto a jiàn 件, come accennato, i risultati negativi e il bassissimo uso derivano dalla sostituzione con hé 盒: la prossimità semantica tra il classificatore usato per la parola 'regalo' e quello usato per i nomi di oggetti a forma di scatola (come un pacco regalo) ha creato confusione e suggerisce di evitare l'introduzione ravvicinata di entrambi. Rispetto alla familiarità degli apprendenti con i nomi relativi alle immagini fornite, la correlazione non è stata sempre confermata. Nel caso di běn 本, jiā 家, zhī 枝 e hé 盒 le combinazioni sono state corrette sia con nomi conosciuti sia con parole nuove, meno buoni i risultati con zhāng 张, gè 个 e wèi 位, negativi con jiàn 件, sia nel caso di nomi già introdotti che non. Rispetto all'uso di zhǒng 种, quasi sempre sostituito, non è risultata rilevante nell'analisi l'immagine proposta.

Correlando i risultati della prima parte del test alla seconda, ho verificato se alcuni dei classificatori in esame fossero risultati più critici di altri in entrambi i test proposti. Tuttavia, le frasi più frequentemente mal riordinate (3-6-9-8, in ordine decrescente di errori) presentano solo in un caso uno dei classificatori "critici": si tratta della frase 8 con jiàn 件. Le altre contengono gè 个, zhī 枝 e jiā 家, di cui gli ultimi due sono in particolare inclusi nelle frasi 3 e 6, nelle quali si è verificato il maggior numero di errori.

La risposta alla terza domanda di ricerca rappresenta forse il risultato più inatteso: pochi apprendenti hanno esteso l'uso del classificatore generale a referenti di nomi che reggono classificatori specifici. Questo è avvenuto soprattutto nel caso 7, in cui l'immagine raffigura diversi tipi di acconciature e al posto del classificatore zhǒng 种, che significa 'tipo', in molti (10 su 40) hanno scelto gè 个. Meno nume-

[11] Altri apprendenti (3) hanno invece selezionato il classificatore per oggetti con superficie piatta.

rosi gli altri casi di impiego di gè 个, sostituito ai classificatori specifici relativi alla forma: 6 in tutto al posto del classificatore zhāng 张 e solo due al posto di zhī 枝. Questo dato, che si discosta da quelli di molti degli studi sull'apprendimento dei classificatori citati in § 2, può essere spiegato con il livello degli apprendenti e la qualità dell'input, poco vicino alla lingua autentica e ancora insufficiente per consentire generalizzazioni sulla frequenza dei classificatori e la possibilità di sostituire gè 个 a molti altri.

Infine, riguardo al caso dei classificatori gè 个 e wèi 位, entrambi usati per nomi indicanti persona ma con diversa connotazione, si è verificato un uso abbastanza diffuso del primo. Le due figure alle quali occorreva associare wèi 位rappresentavano rispettivamente lo scienziato Einstein e un professore. Nel primo caso 18 partecipanti hanno usato wèi 位 e 15 gè 个, nel secondo 19 su 40 hanno inserito wèi 位 e in 12 hanno usato gè 个. Questi risultati suggeriscono che è preferibile evitare di presentare nella stessa unità didattica i due classificatori appena illustrati.

5. *Conclusioni*

Considerato l'articolato panorama delle ricerche sui classificatori e i risultati emersi dal test utilizzato in questo studio, appare opportuno riflettere sul ruolo di queste unità lessicali nell'apprendimento e nella didattica del lessico del cinese moderno. Se da un lato, infatti, l'utilizzo scorretto e l'omissione dei classificatori non comportano ostacoli rilevanti per la comunicazione, l'alta frequenza d'uso conferma tuttavia il ruolo di questa classe del lessico nell'apprendimento del cinese L2. Alla luce di queste considerazioni, appare pertanto indicato dare spazio, nella didattica dei classificatori, all'esplicitazione delle diverse caratteristiche semantiche e sintattiche, alcune delle quali illustrate in questo lavoro. In particolare, sembra ragionevole introdurre sistematicamente i classificatori collegandoli ad altre classi del lessico (numerali e nomi), osservare lo sviluppo del lessico dei classificatori negli apprendenti e verificare se l'andamento, nelle abilità ricettive e produttive, è adeguato al livello linguistico raggiunto, per colmare eventuali gap e superare possibili criticità.

Ringraziamenti

Desidero ringraziare Tiziano Zuliani per il costante e generoso aiuto.

Bibliografia

Abbiati M. - Zhang R. (2010), *Dialogare in cinese*, Cafoscarina, Venezia.

Chao Y. (1968), *A Grammar of Spoken Chinese*, University of California Press, Berkeley.

Chen H. (1996), *A Study of the Effect of Corrective Feedback on Foreign Language Learning: American Students Learning Chinese Classifiers*, Ph.D. dissertation, University of Pennsylvania.

Dai M. (1999), Duiwai hanyu mingliangci xuanyong jiaoxue de yidian tansuo, in *Hanyu Xuexi* 4: 46-60.

Erbaugh M. (1984), Scissors, paper, stone: Perceptual foundations of noun classifier systems, in *Papers and Reports on Child Language Development* 23: 1-49.

Erbaugh M. (1986), The development of Chinese noun classifiers historically and in young children, in Craig C. (ed.), *Noun Classes and Categorization*, John Benjamins, Amsterdam: 399-436.

Erbaugh M. (2002), Classifiers are for specification: complementary functions for sortal and general classifiers in Cantonese and Mandarin, in *Cahiers de linguistique- Asie orientale* 31(1): 33-69.

Fang F. (1985), An experiment on the use of classifiers by 4- o 6- years olds, in *Acta Psychologica Sinica* 17(4): 348-392.

Hansen L. - Chen Y. (2001), What counts in the acquisition and attrition of numeral classifiers?, in *JALT Journal* 23(1): 83-97

He J. (2008), *Xiandai hanyu liangci yanjiu*, Beijing yuyan daxue, Beijing.

Her O. - Hsieh C. (2010), On the semantic distinction between classifiers and measure words in Chinese, in *Language and Linguistics* 11(3): 527-551.

Hu Q. (1993a), *The Acquisition of Chinese Classifiers by Young Mandarin-speaking Children*, Boston University dissertation, Boston.

Hu Q. (1993b), Overextension of animacy in Chinese classifier acquisition, in Clark E. (ed.), *The Proceedings of the Twenty-fifth Annual Child Language Research Forum*, Center for the Study of Language and Information, Stanford: 127-136.

Huang C. - Chen K. - Lai C. (1997), *Mandarin Daily Dictionary of Chinese Classifiers*, Mandarin Daily Press, Taipei.

Ježek E. (2005), *Lessico. Classi di parole, strutture, combinazioni*, Il Mulino, Bologna.

Jiao F. (2001), *A Chinese-English Dictionary of Measure Words*, Sinolingua, Beijing.

Li C. - Thompson S. (1981), *Mandarin Chinese - A Functional Reference Grammar*, University of California Press, Berkeley.

Li X. (2008), *Buongiorno Cina! Corso comunicativo di lingua cinese*, vol. I/1, Cafoscarina, Venezia.

Liang N.S. (2008), The Acquisition of Chinese shape classifiers by L2 adult learners, in Chan M.K.M. - Kang H. (eds.), *Proceedings of the 20th North American Conference on Chinese Linguistics*, vol. 2, The Ohio State University, Ohio: 309-326.

Liang N.S. (2009), *The Acquisition of Chinese Nominal Classifiers by L2 Adult Learners*, Ph.D dissertation, University of Texas at Arlington.

Liu Y. - Pan W. - Gu H. (2001), *Shiyong xiandai hanyu yufa* (rev. ed.), The Commercial Press, Beijing.

Loke K. (1994), Is *ge* merely a 'general classifier'?, in *Journal of the Chinese Language Teachers Association* 29(3): 35-50.

Loke K. - Harrison G. (1986), Young children's use of Chinese (Cantonese and Mandarin) sortal classifiers, in Kao H.S.R. - Hoosain R. (eds.), *Linguistics, Psychology,*

and the Chinese Language, Centre of Asian Studies, University of Hong Kong, Hong Kong: 125-146.

Luzi E. - Romagnoli C. (2013), Classifiers in CFL Classroom: the case of Italian learners, in *Studi Italiani di Linguistica Teorica e Applicata* 42 (2): 337-53.

Masini F. - Zhang T. - Bai H. - Di Toro A. (2010), *Il cinese per gli italiani*, Hoepli, Milano.

Meng G. (2011), *Duiwai hanyu shi ge yufa nandian de pianwu yanjiu*, Beijing daxue, Beijing.

Myers J. (2000), Rules vs analogy in Mandarin classifier selection, in *Language and Linguistics* 1(2): 187-209.

Norman J. (1988), *Chinese*, Cambridge University Press, Cambridge.

Paris M.C. (2013), Verbal reduplication and verbal classifiers in Chinese, in Cao G. - Chappell H. - Djamouri R. - Wiebusch T. (eds.), *Breaking Down the Barriers: Interdisciplinary Steudis in Chinese Linguistics and Beyond* Vol. 1, Institute of Linguistics, Academia Sinica, Taipei: 257-278.

Peyraube A. (1991), Some remarks on the History of Chinese Classifiers, in *Santa Barbara Papers in Linguistics* 3: 106-126.

Polio C. (1994), Non-native speakers' use of nominal classifiers in Mandarin Chinese, in *Journal of the Chinese Language Teachers Association* 29(3): 51-66.

Robins D. (2000), Mass nouns and count nouns in classical Chinese, in *Early China* 25: 147-184.

Senft G. (2000), What do we really know about nominal classification systems, in Senft G. (ed.), *Systems of Nominal Classification*, Cambridge University press, Cambridge: 11-49.

Shao H. (2011), Mingliang zupei de dianxingxing yu liangci jiaoxue de xitongxing wenti, in *Hanyu xuexi* 5: 99-104.

Szeto K.K.S. (1998), *The Acquisition of Cantonese Classifiers*, Unpublished PhD dissertation, University of Hong Kong.

Tse S.K. - Li H. - Leung S.O. (2007), The acquisition of Cantonese classifiers by preschool children in Hong Kong, in *Journal of Child Language* 34: 495-517.

Yi B. (2009), Chinese classifiers and count nouns, in *Journal of Cognitive Science* 10: 209-225.

Ying H.C. - Chen G.P. - Song Z.G. - Shao W.M. - Guo Y. (1983), 4-7 sui ertong zhangwo liangci de tedian, in *Information on Psychological Sciences* 26: 24-32.

Wang L. (2008), Historical and dialectical variants of Chinese classifiers - On the criteria of general classifiers, in Chan M.K.M. - Kang H. (eds.), *Proceedings of the 20th North American Conference on Chinese Linguistics*, vol. 1, The Ohio State University, Ohio: 279-283.

Zhang H. (2007), Numeral classifiers in mandarin Chinese, in *Journal of East Asian Linguistics* 16: 43- 59.

Zhang J. - Lu X. (2013), Variability in Chinese as a foreign language learners' development of the Chinese numeral classifier system, in *The Modern Language Journal* 97: 46-60.

Appendice 1
I classificatori nella manualistica per apprendenti italofoni

(Considerate le diverse caratteristiche e l'oggetto di questo studio, ho escluso dalla tabella e dal computo le unità di misura, moneta e tempo presenti nei manuali, sebbene etichettate come 'classificatori').

Manuale	*Quando*	*Quanti*	*Quali*	*Come*
Li (tot. 21)	Lez. 6	1	位	breve spiegazione
	Lez. 7	1	一点儿	breve spiegazione
	Lez. 8	5+ 2 (nelle parole supplementari)	个，支，张，把，本+ 盏，扇	breve spiegazione+ esercizio
	Lez. 9	2	口，家	
	Lez. 10	1	层	
	Lez. 11	1		
	Lez. 13	2	瓶，块	
	Lez. 14	4	款，条，双，步	
	Lez. 15	2	路，站	
Masini *et al.* (tot. 30)	Lez. 11	6+ 4	本，个，些，张，枝，种+ 盒，家，件，位	spiegazione+ esercizio
	Lez. 12	5	杯，点儿，块，俩，勺	breve spiegazione + esercizio
	Lez. 14	1	口	esercizio
	Lez. 15	2 (nelle parole supplementari e nella lettura finale)	辆，场	
	Lez. 16	1	节	
	Lez. 17	1	台	esercizio
	Lez. 18	2+ 1	件，条+ 双	esercizio
	Lez. 19	2 (nell'esercizio e nella lettura finale)	副,座	esercizio
	Lez. 20	5	次，份，扇，瓶，碗	
Abbiati & Zhang (tot. 20)	Lez. 3	2	位, 个	spiegazione
	Lez. 5	1	层	
	Lez. 9	2	份，样	
	Lez. 10	4	件，种，张，些	
	Lez. 11	3	口，条，本	breve spiegazione
	Lez. 12	1+ 1 (nell'esercizio)	台+ 门	breve spiegazione+ esercizio (nomi contenitori)
	Lez. 13	1	辆	
	Lez. 14	2	次，片	spiegazione (class. verbale)
	Lez. 16	1	组	
	Lez. 20	1	场	
	Lez. 22	1	支	

PATRIZIA GIULIANO[1]

L'organizzazione del quadro spaziale in testi prodotti da adolescenti "svantaggiati": carenze espressive e didattica del testo

This study aims at identifying the linguistic and communicative abilities of culturally deprived adolescents with respect to the organization of spatial reference in oral descriptive and narrative texts. The subjects come from one of the most problematic areas of Naples. Their oral productions are compared to those of two control groups: a group of adolescents "privileged" in their cultural and social background, and a group of adults with a university education.

The tasks proposed are the following:

1. to describe a picture portraying the foreshortening of a town, through which we elicited spatial static descriptions;
2. to narrate a short picture story, in which the protagonist is involved in spatial dynamic actions.

Both tasks were performed in a context of non shared knowledge with respect to the interlocutor. The study shows that the texts of the deprived adolescent group present some conceptual and discourse deficiencies. The adult control group and its comparison with the two groups of adolescents let us point out, in didactic terms, which areas are still problematic for both deprived and privileged young speakers with respect to the textual tasks in question.

1. *Introduzione*

Lo studio si propone di analizzare l'abilità linguistico-comunicativa di soggetti socio-culturalmente svantaggiati in relazione ad alcuni aspetti della concettualizzazione statica e dinamica dello spazio. L'interesse per il dominio dello spazio in relazione a informatori svantaggiati rappresenta un campo di ricerca nuovo, dal momento che l'attenzione per tali soggetti si è tradizionalmente incentrata sull'abilità narrativa (cfr. Bernstein, 1961; 1971; Giuliano, 2004; 2014a; 2014b; Labov, 1979; Martinot, 2013).

Gli informatori provengono da uno dei quartieri più problematici della città di Napoli, i Quartieri Spagnoli. Le produzioni orali di tali informatori sono state confrontate con quelle di due gruppi di controllo: un gruppo di adolescenti "privilegiati", per provenienza sociale e culturale, e un gruppo di adulti di istruzione elevata. Il confronto tra gli adolescenti svantaggiati e quelli privilegiati ha permesso di individuare alcune défaillance linguistico-comunicative dei primi rispetto ai secondi;

[1] Università degli Studi di Napoli Federico II.

il confronto dei tre gruppi (adolescenti e adulti) ha fornito invece informazioni su quanto resta da apprendere all'adolescente in termini di concettualizzazione spaziale. Da entrambi i confronti emergono implicazioni interessanti per la didattica dei testi (narrativo-)descrittivi e per il ri-orientamento cognitivo del soggetto con disagio culturale.

2. *Quadro teorico*

I nostri informatori hanno eseguito delle attività discorsive (cfr. § 4) i cui requisiti corrispondono a quelli di un compito verbale complesso, ovvero di un compito che Klein - von Stutterheim (1989; 1991) definiscono come organizzato intorno a una *Quaestio*, una domanda specifica alla quale il testo risponde. Tale domanda può essere esplicitamente fornita dall'interlocutore o anche corrispondere a una domanda inconscia e interna al parlante che produce il testo: in quest'ultimo caso la *Quaestio* è implicitamente organizzata in base al modo personale in cui un locutore organizza la propria esperienza del reale. La *Quaestio* appropriata per una descrizione spaziale statica è, per esempio, *Che cosa c'è nell'intervallo spaziale X?*; essa è dunque definita da un intervallo spaziale, mentre l'entità da localizzare è scelta tra tutte le entità che si situano in un certo intervallo; la *Quaestio* consona per una narrazione illustrata sarà invece *Che cosa accade nelle vignetta successiva?* Le risposte alla *Quaestio* formano la trama del testo e specificano le informazioni in fuoco, selezionate tra le diverse alternative possibili sollevate dal sintagma interrogativo della *Quaestio*; al contrario, le informazioni che sono già date dalla *Quaestio* del testo specificano le informazioni in topic. Gli enunciati che non rispondono alla *Quaestio* ma che forniscono commenti supplementari danno luogo al piano di sfondo.

Il modello discorsivo della *Quaestio* è un approccio di tipo concettuale e testuale che si ispira al modello della produzione linguistica proposto da Levelt (1989). Le restrizioni imposte dalla *Quaestio* in relazione a un certo tipo di testo agiscono al livello delle rappresentazioni concettuali che precedono la formulazione e dunque la produzione linguistica. Tali rappresentazioni concettuali corrispondono alle rappresentazioni globali delle situazioni che l'individuo sperimenta nel corso della sua vita e che poi conserva nella memoria delle esperienze.

3. *Gli obiettivi dell'analisi*

Gli obiettivi dell'analisi sono strettamente connessi ai tipi di compiti proposti, che consistono in una descrizione spaziale statica e una breve storia con supporto iconico (cfr. § 4). In relazione alla descrizione spaziale statica, ci proponiamo di valutare:

1. la presenza di ancoraggi di tipo globale, ovvero l'abilità di introdurre entità localizzandole in relazione alle varie sezioni del disegno, come nell'esempio (1) (gli esempi proposti in ciò che segue sono stati ricavati dai nostri dati);

(1) *al centro* dell'immagine c'è una piazza # *a sinistra* una fila di palazzi.

2. l'uso della prospettiva, come nell'esempio (2), dove le entità sono raffigurate in modo prospettico.

(2) a sinistra c'è una serie di palazzi che si snodano *verso il fondo dell'immagine # in primo piano* c'è una strada # *in secondo piano* si vede un'altra fila di palazzi.

La presenza di questi due fenomeni è stata considerata come espressione di un'abilità descrittiva matura, poiché per il loro tramite il parlante inquadra la descrizione che sta fornendo e tenta di tenere sotto controllo le ambiguità, a volte inevitabili per la natura complessa del compito proposto.

Per la narrazione con supporto iconico, abbiamo deciso di valutare:

1. l'introduzione completa o incompleta del *setting* (o cornice) ovvero il riferimento alle entità 'prato' (campo, erba ecc.) e 'recinto' (staccato, barriera ecc.), in relazione alle quali si svolgono le azioni dinamiche del cavallo di 'saltare' e 'cadere', come nell'esempio (3);

(3) c'è un cavallo in *un prato* con *un recinto*

2. l'eventuale omissione della cornice;
3. l'introduzione referenziale inappropriata di prato e/o recinto, introdotte come entità già note precedute da determinanti definiti;
4. l'introduzione tardiva – oltre che inappropriata – delle entità prato e/o recinto;
5. il rapporto percentuale tra l'introduzione dell'ambientazione generale (prato) e l'entità 'recinto': essendo infatti quest'ultima cruciale alla dinamica spaziale della storia, si può fare l'ipotesi che essa sia menzionata più di frequente dell'ambientazione generale, che è relativamente meno essenziale e dunque l'unica, teoricamente, a poter essere omessa;
6. il tipo di entità, spaziale o animata, che viene introdotta come focus principale, come esemplificato in (4).

(4) C'è *un recinto* con un cavallo *vs* c'è *un cavallo* in un recinto

Il punto 6 fornisce informazioni sul tipo di "prospettiva" assunta dal parlante, ovvero una prospettiva più o meno centrata sullo spazio.

4. *Gli informatori e i compiti*

Gli adolescenti intervistati hanno tra i 12 e i 14 anni e sono tutti alunni di terza media. Le variabili "ambiente svantaggiato e problematico" *vs* "ambiente privilegiato" sono state investigate per il tramite di un test socio-biografico fornito agli informatori sotto forma di una conversazione libera circa i loro interessi, le loro amicizie, le loro famiglie e altri argomenti.

Gli adolescenti svantaggiati lo sono ai livelli linguistico, culturale e spesso anche economico, poiché vivono in uno dei quartieri più problematici di Napoli, i Quartieri Spagnoli, in cui il tasso di delinquenza è fortemente associato al livello culturale molto basso e alle condizioni in genere indigenti di molte delle famiglie che lo popolano. Da un punto di vista culturale e linguistico, i genitori del gruppo sfavorito hanno frequentato la scuola per non più di otto anni (scuola elementare e media) o anche solo per cinque anni, e non hanno una buona padronanza dell'italiano standard, che alternano al dialetto napoletano; tali genitori non avevano l'abitudine di leggere storie ai figli quando erano piccoli, né commentano con loro emissioni televisive; gli intervistati stessi non leggono libri (a casa hanno solo i libri scolastici) e fanno raramente i compiti. Nell'insieme i soggetti svantaggiati non ricevono alcuno stimolo culturale e linguistico dalle proprie famiglie e passano la gran parte del tempo per strada, dinanzi alla televisione, per guardare programmi senza veri contenuti, o anche giocando con *videogame*; solo pochi tra loro, infine, normalmente i maschi, praticano uno sport (il calcio).

I soggetti privilegiati vivono in una delle zone più ricche della città di Napoli (Quartiere Chiaia); praticano attività culturali e sportive di vario genere (musica, danza ecc.) e, sebbene non passino sempre molto tempo con i genitori, dalle loro risposte emerge la tendenza di questi ultimi a creare stimoli culturali di vario genere nei figli.

Gli adulti, o gruppo di controllo, hanno per lo più tra i 22 e i 28 anni e sono tutti laureati.

Sono stati intervistati 20 soggetti per ciascuno dei tre gruppi. Ai soggetti sfavoriti è stato chiesto se desiderassero esprimersi in dialetto napoletano o in italiano ma hanno sempre optato per l'italiano.

I compiti proposti sono i seguenti:

1. descrizione di un'immagine già usata in alcuni altri studi (cfr., per esempio, Carroll *et al.*, 2000; Hendriks *et al.*, 2004; Giuliano - Di Maio, 2007), in cui è rappresentato lo scorcio di una città svizzera in stile *début siècle*, e attraverso il cui impiego si è mirato a elicitare una descrizione spaziale statica[2];
2. narrazione di una breve storia con supporto iconico, *The Horse Story*, anche questa già usata in altri studi (cfr. Hendriks, 1993), in cui i protagonisti sono coinvolti in azioni spazialmente dinamiche (un cavallo rinchiuso in un recinto, nel tentativo di saltare al di là dello steccato, cade e si rompe una zampa).

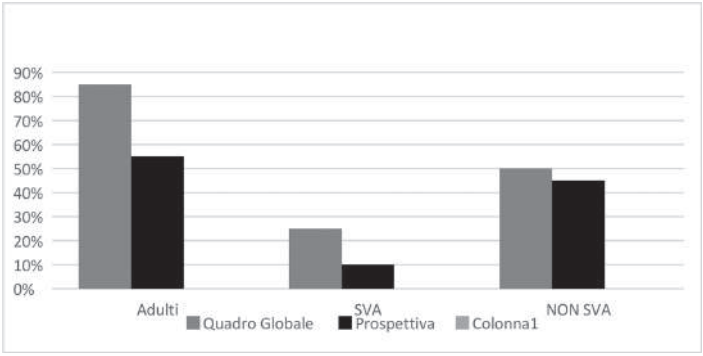
Entrambi i compiti sono stati eseguiti in un contesto di non condivisione di conoscenze rispetto al proprio interlocutore, poiché l'intervistato ha dovuto descrivere o narrare quanto osservava senza che l'ascoltatore condividesse con lui la visione dei supporti, che del resto lo stesso ascoltatore non aveva mai visto. Nel caso inoltre della descrizione, l'interlocutore doveva tentare di disegnare l'immagine in questione sulla base delle indicazioni fornite dall'informatore.

[2] L'immagine è tratta dalla serie *Hier fällt ein Haus, dort steht ein Kran..., oder die Veränderung der Stadt* di Jörg Müller, Verlag Sauerländer.

5. *Risultati per la descrizione spaziale statica*

Il graf. 1 fornisce informazioni circa la percentuale di parlanti che ricorrono al quadro globale e all'ancoraggio prospettico (ovvero tridimensionale):

Grafico 1 - *Quadro Globale e Prospettiva*



È evidente che, per gli adulti, il ricorso al quadro globale come punto di ancoraggio è essenziale (85% dei parlanti), così come sembra esserlo il ricorso alla prospettiva (55%). Quanto agli adolescenti svantaggiati, gli ancoraggi globale e prospettico sono decisamente carenti. Più rilevante è invece il ricorso a entrambi da parte dei ragazzi non svantaggiati, per quanto esso non raggiunga le percentuali riscontrate presso gli adulti.

Le cifre non evidenziano però alcuni altri fenomeni che possono apparire nei dati, e cioè l'elencazione di entità come modalità descrittiva priva di qualsiasi punto di ancoraggio, frequente soprattutto nelle descrizioni degli adolescenti svantaggiati: si veda l'esempio (5).

(5) *SBJ: allora una piazza con degli alberi # una statua # un tabaccaio # le panchine con la gente sopra ## le macchine ##
*INV: sii preciso mi raccomando
*SBJ: dei palazzi # <le strade> ## qui il toblerone <che cos'è?> ## le strade le ho dette # le strade # con le macchine # la bicicletta # il signore che legge il giornale ## e c'è la gente che si fa compagnia in mezzo al parco ## il cielo # tanti palazzi ## sta una specie di pullman antico ## la gente che aspetta il pullman e basta

In (5), nonostante la domanda-stimolo posta dall'intervistatore (*sii preciso mi raccomando*), l'adolescente continua il suo elenco disordinato di entità, impedendo all'ascoltatore di situarle in un qualche punto specifico dell'immagine.

I soggetti svantaggiati possono anche ricorrere ai deittici, mostrando, in tal modo, una maggiore perdita di controllo sul compito assegnato (descrivere a un ascoltatore che non vede l'immagine). Riportiamo un esempio in (6).

(6) Disegna un # Toblerone [= intende un edificio con l'insegna Toblerone] # a sinistra ## c'ha tre finestre # tre finestre *qui* e altre sei *qua*

Infine, alcuni svantaggiati tentano di introdurre concetti tridimensionali ma in modo fallimentare poiché sembrano non disporre delle espressioni giuste, come accade in (7) e in (8).

(7) Poi *in alto* [=in fondo/in secondo piano] al centro stanno dei ragazzi che giocano a pallone e in basso [= in primo piano] sta una donna sulla bicicletta

(8) Poi ci sono molte signore con le biciclette... più *giù* [= primo piano]... poi a sinistra però più *sopra* [= in secondo piano]... c'è una fioraia

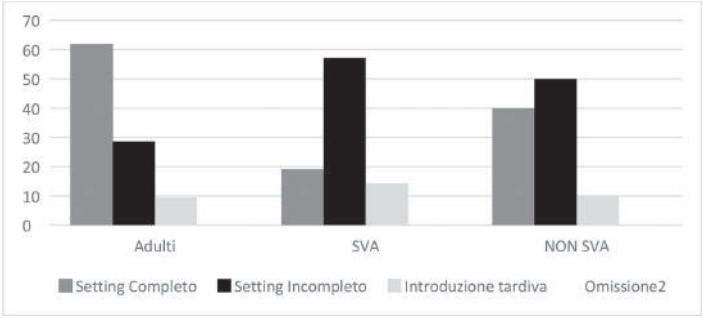
Le descrizioni del gruppo non svantaggiato sono più vicine alle descrizioni adulte, per quanto non del tutto prive di ambiguità – come mostra l'esempio (9) – date le difficoltà che il compito da noi proposto implica, ovvero organizzare in maniera logico-concettuale una massa di informazioni spaziali che di per sé non ha alcuna struttura intrinseca (cfr., per contrasto, l'ordine cronologico nei testi di tipo narrativo).

(9) A sinistra c'è un palazzo diciamo dove sopra c'è scritto Toblerone ## poi al centro della figura ci sta un tabaccaio con dei bambini alla sinistra che giocano ## di fronte al tabaccaio c'è un signore anziano e poi ci sono vari alberi diciamo sparsi *nella piazzetta* [mai introdotta] ##

6. *Risultati per la descrizione spaziale dinamica*

I risultati illustrati nel graf. 2 mostrano le percentuali di espressione del *setting* completo (prato e recinto) o incompleto (o prato o recinto), delle introduzioni tardive di prato e/o recinto e delle eventuali omissioni totali del *setting* nell'ambito del compito di narrazione di *The Horse Story*.

Grafico 2 - *Setting completo o incompleto, introduzione tardiva e omissione*



Il grafico rivela che gli adulti enunciano più *setting* completi senza mai omettere la cornice. Tra i gruppi di adolescenti, quelli svantaggiati sono i più lontani dai pattern adulti, poiché possono omettere il *setting* ed enunciano una più alta percentuale di *setting* incompleti.
In (10) l'omissione del *setting* si cumula all'impiego del deittico qua:

(10) Nella prima vignetta fa vedere il cavallo che corre ## poi # qua # sta pensando di saltare ## qua prova a saltare e poi cade ## poi questa mucca lo aiuta

Il ricorso al deittico è evidentemente espressione di una défaillance comunicativa poiché l'uso di tali elementi è teoricamente inibito dalla situazione di non condivisione di conoscenze tra chi narra e chi ascolta.

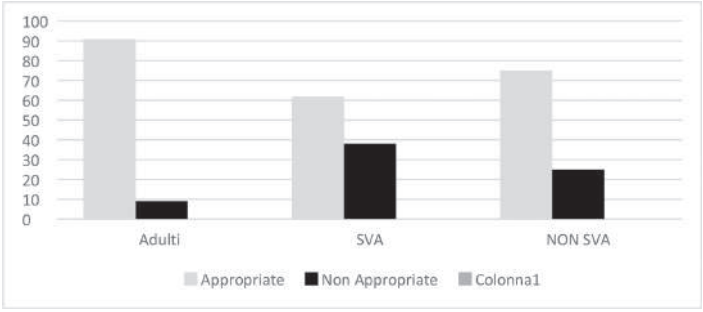
Per ciò che concerne le introduzioni tardive delle entità prato e recinto, non sembrano essere esclusive del gruppo svantaggiato, sebbene presso quest'ultimo siano più frequenti che negli altri due gruppi. A tal proposito, si guardino gli esempi (11) e (12) tratti rispettivamente dalle produzioni del gruppo svantaggiato e del gruppo non svantaggiato.

(11) Allora aspe' [=aspetta] questo cavallo sta scappando diciamo? No sta camminando # poi vede quest'altro animale e se ne vuole scappare *dal recinto*

(12) Ci sta un cavallo che corre # e nella seconda vignette ci stanno un uccello e un toro # <non_lo_so_ cos'_è> # il cavallo corre perché vuole saltare *la staccionata*

Il graf. 3 illustra le introduzioni referenziali appropriate o inappropriate delle entità prato e recinto, ovvero l'impiego di determinanti indefiniti *vs* definiti per introdurre entità sconosciute all'ascoltatore.

Grafico 3 - *Introduzioni appropriate e inappropriate*



La situazione è in parte simile a quella del grafico precedente, ovvero delle tendenze per il gruppo di adolescenti svantaggiati più distanti dal gruppo adulto, a causa della percentuale più elevata di introduzioni inappropriate delle entità prato e recinto.

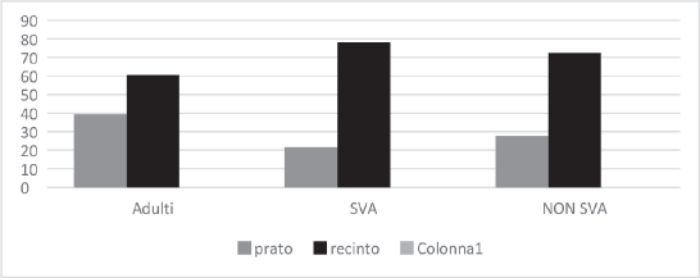
Riportiamo in (13) un esempio di introduzione appropriata dal gruppo non svantaggiato e in (14) uno di introduzione inappropriata dal gruppo svantaggiato.

(13) Un cavallo sta correndo in *un prato* # trova *un recinto*

(14) Sta un cavallo che vuole entrare in *quell'altro recinto* [mai introdotto]

Il graf. 4 illustra il rapporto tra i termini relativi all'ambientazione generica (prato e suoi semi-equivalenti) e i termini concernenti l'entità recinto (e i suoi sinonimi).

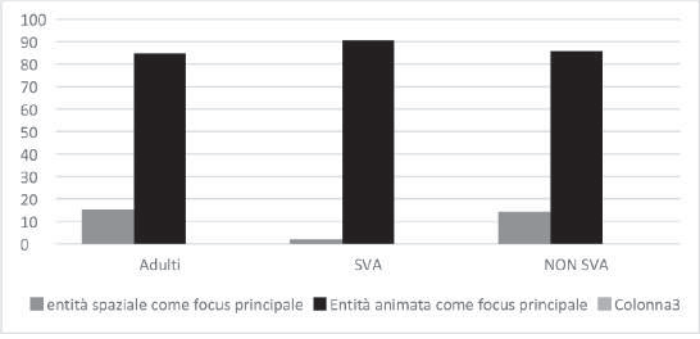
Grafico 4 - *Ambientazione generale (prato) vs recinto*



Si osservano tendenze simili per tutti e tre i gruppi: l'entità recinto è cioè percepita da tutte e tre le categorie di informatori come più essenziale ai fini della dinamica dei fatti da narrare, il che è in linea con l'ipotesi proposta in § 3.

Proponiamo un ultimo grafico (graf. 5) per illustrare il tipo di prospettiva selezionata dai narratori dei tre gruppi al fine di introdurre l'entità animata cavallo e l'entità spaziale recinto.

Grafico 5 - *Entità spaziale come focus vs entità animata come focus*



Il graf. 5 mostra una netta tendenza, da parte di tutti e tre i gruppi di informatori, a preferire la focalizzazione dell'entità animata cavallo all'entità spaziale recinto; presso gli svantaggiati, tuttavia, questa tendenza è quasi assoluta e può forse essere interpretata come un'attenzione più carente per il dominio spaziale. La scelta

dell'entità animata come focus principale è, più in generale, legata alle caratteristiche del compito proposto, che, pur presentando un supporto figurativo, è primariamente concettualizzato come una narrazione in cui dei protagonisti animati partecipano a degli eventi.

7. *Riflessioni conclusive sui risultati*

Lo studio ha permesso di definire la distanza concettuale e linguistico-espressiva in ambito spaziale di un gruppo di adolescenti "svantaggiati" rispetto a un gruppo "privilegiato", identificando alcune aree cruciali per una possibile didattica di recupero di tale distanza. Tale didattica va intesa, rispetto ai risultati individuati, come didattica di recupero della grammatica testuale, poiché è in seno all'ambito del testo che emergono le défaillance dei soggetti svantaggiati, sia per il tipo di informazioni selezionato sia per il modo in cui tali informazioni vengono concatenate nell'ambito della strutturazione del testo.

Rispetto a tale strutturazione, per la descrizione spaziale statica, abbiamo indagato l'eventuale ricorso da parte degli informatori al quadro di ancoraggio globale, rappresentato dalla divisione in sezioni dell'immagine stessa (a destra, a sinistra, al centro ecc.), nonché il possibile impiego del quadro prospettico (ovvero tridimensionale: sullo sfondo, in primo piano ecc.), in quanto espressioni di una descrizione cognitivamente matura, come del resto è confermato dai dati dei nostri parlanti adulti. Ora, i risultati ottenuti per i due gruppi di adolescenti evidenziano carenze per il gruppo svantaggiato e una maggiore vicinanza al modello adulto per quelli non svantaggiati: se è vero perciò che i primi devono recuperare svariate défaillance, è altrettanto vero che i secondi, per quanto vicini al pattern adulto, non dominano ancora appieno le strategie che il compito in questione richiede.

Per la storia illustrata *The Horse Story*, abbiamo focalizzato l'attenzione su alcuni aspetti del *setting* (quadro completo, quadro incompleto, introduzione tardiva, omissione), sulla maniera più o meno appropriata di introdurre le entità che fungono da *setting* (prato e recinto, e loro semi-equivalenti), sul rapporto tra l'introduzione/omissione di prato rispetto a recinto (e loro sinonimi) e sull'eventuale introduzione focale dell'entità spaziale (prato/recinto) rispetto all'entità animata (cavallo). I risultati rispetto ai quattro domini appena citati evidenziano talora differenze, talora similitudini tra i tre gruppi. Nella fattispecie, il ricorso al quadro completo sembra essere una prerogativa del parlante adulto, e non a caso i due gruppi di adolescenti vi ricorrono in maniera meno frequente; laddove, tuttavia, i non svantaggiati mostrano una chiara tendenza verso il modello adulto, gli svantaggiati appaiono ancora lontani da quest'ultimo: il fenomeno in questione è dunque sensibile sia al parametro età che alla stimolazione linguistico-culturale. Quanto alle introduzioni referenziali appropriate, inappropriate o tardive, la differenza tra i gruppi è data dalle introduzioni inappropriate, poiché esse si aggirano intorno al 38% per gli svantaggiati ma scendono al 25% per i non svantaggiati e al 9% presso gli adulti: una volta ancora, dunque, età e povertà di stimoli linguistici e culturali sembrano spiegare la diversità di risultati osservata. Per ciò che concerne l'in-

troduzione/omissione di prato rispetto a recinto, i due gruppi di adolescenti mostrano una tendenza a favore di una maggiore frequenza di espressione dell'entità recinto, il che si spiega per la necessità narrativa di introdurre l'elemento che provoca la caduta del cavallo; gli adulti, invece, ricorrendo più di frequente all'introduzione di un *setting* completo, mostrano un maggiore equilibrio nell'espressione dell'una e dell'altra entità: il fenomeno in questione sembra insomma essere sensibile al solo parametro dell'età. Insensibile a qualsiasi parametro si rivela invece l'introduzione focale dell'entità animata cavallo rispetto all'eventuale introduzione pure focale delle entità spaziali prato/recinto: in tal caso, le caratteristiche dello stimolo proposto, ovvero la sua struttura narrativa, fanno sì che il parlante, indipendentemente dall'età e dalla stimolazione linguistico-culturale, ponga l'entità animata in primo piano.

Nel complesso, le carenze dei testi prodotti dagli adolescenti svantaggiati evidenziano una fragilità nell'organizzazione globale del testo, che talvolta risulta ambiguo all'interlocutore che non condivida la visione dei supporti descritti e/o narrati. Nella visione della teoria della *Quaestio*, si può affermare che gli svantaggiati non selezionano le informazioni più appropriate perché fungano da punti di ancoraggio in topic (le sezioni dell'immagine), nell'ambito della descrizione statica, ma anche che omettono informazioni di background cruciali (omissione del *setting*), nell'ambito della narrazione illustrata; in quest'ultima, inoltre, possono topicalizzare informazioni che sono del tutto ignote all'interlocutore (così il recinto). Nell'insieme, dunque, le descrizioni/narrazioni dei soggetti svantaggiati mostrano una meno attenta considerazione delle aspettative del proprio ascoltatore. Questa considerazione più scarsa trova riscontro soprattutto nelle descrizioni statiche, ovvero in un tipo di compito in cui l'intervistato ha dovuto da sé decidere il cosa dire e il come dirlo via via che costruiva la struttura referenziale del testo; laddove, invece, il supporto proposto (così *The Horse Story*) presentava una qualche struttura implicita, i soggetti svantaggiati hanno prodotto testi che, almeno per alcuni versi, sono più vicini a quelli del gruppo privilegiato e degli adulti.

I risultati appena descritti sembrano porsi in linea con la debolezza testuale che diversi studi hanno evidenziato, per soggetti linguisticamente e culturalmente svantaggiati, in relazione a testi di natura narrativa (cfr. Giuliano, 2004; 2014a; 2014b; Martinot, 2013). Giuliano (2004), in particolare, mostra che le défaillance narrative investono svariati tipi di narrazione: biografica, fittizia con supporto illustrata, fittizia con supporto video ecc.; l'autrice (cfr. Giuliano, 2014b) suggerisce anche che

> Les difficultés des narrateurs marginalisés semblent notamment se situer dans la dimension extra-narrative bien encore que dans celle intra-narrative, ou bien dans *le conteste pragmatique d'énonciation du texte, dans l'incapacité de prendre en considération certaines attentes de l'interlocuteur* dans une situation expérimentale telle que celle en objet, où il n'y a pas de connaissances partagées. C'est en premier lieu dans cette dimension que le sujet défavorisé manifeste *les défaillances majeures*... En adoptant la vision fonctionnelle et textuelle de Givón (1995), ce type de problèmes reposerait, à notre avis, dans ce que l'auteur appelle le «modèle de la situation discursive courante» (*model of the current speech-situation*). Si nous acceptons l'idée que la représentation mentale d'un texte possède une structure séquentielle et hiérarchique où la cohérence est assurée par la connectivité entre les nœuds formant une

> telle structure... alors la *bonne compréhension d'un texte* de la part de l'interlocuteur est, comme Givón (1995) le suggère, un synonime d'une *représentation mentale bien structurée* (*ibid.,* 346 et ss.). En l'espèce, plus un nœud est connecté à d'autres nœuds, plus il est accessible au niveau mental, ce qui, en termes de texte externe se traduit en *relations isomorphiques à caractère anaphorique et cataphorique*.

Ora, appoggiando la visione di Givón, non si vuole affermare che i soggetti svantaggiati non abbiano necessariamente certe rappresentazioni cognitive quanto piuttosto che esse non trovano una realizzazione esplicita o a ogni modo ben strutturata, malgrado la presenza di un interlocutore reale che non condivide visivamente ciò che il parlante descrive o narra. La gestione dei testi da parte dei soggetti svantaggiati presenta, di conseguenza, una maggiore immaturità sia a livello globale (cfr. l'assenza di quadro globale e prospettiva tridimensionale e i quadri spaziali incompleti), che a livello locale (cfr. le introduzioni inappropriate con i determinanti definiti), e in virtù di tale immaturità i loro testi, descrittivi o narrativi che siano, si avvicinano a quelli prodotti da soggetti non sfavoriti più piccoli di età (cfr. Hendriks *et al.*, 2004). Tuttavia, i problemi rilevati nella correlazione tra coerenza globale e coerenza locale, nei soggetti svantaggiati, non sono per forza da riportare a fatti di immaturità cognitiva quanto piuttosto a un allenamento carente dei meccanismi che presiedono alla creazione testuale e all'interazione, poiché è in virtù di un interlocutore che si focalizzano o topicalizzano delle informazioni e si adottano strategie testuali globali di vario tipo. L'ambiente familiare in cui lo svantaggiato vive è poco incline alla correzione e alla pratica di certi tipi di testo, e spesso del linguaggio in generale, e la scuola, dal suo canto, senza il supporto della famiglia, può riequilibrare questo allenamento carente solo in parte.

L'impiego, nel presente studio, di un gruppo di controllo di tipo adulto e il suo confronto coi due gruppi di adolescenti permette, da un punto di vista didattico, di individuare le aree verso cui la testualità tende a evolvere permettendo di definire meglio ciò che l'adolescente, svantaggiato e non, percepisce come ostico in termini spaziali e, più in generale, testuali.

Simboli e abbreviazioni nelle trascrizioni

#	pausa breve
##	pausa lunga
< >[/]	ripetizione
< > [//]	auto-riformulazione
<_ABC_>	commenti extra-discorsivi del parlante
[=] o [ ]	racchiudono i commenti dell'analista
*SBJ	intervistato

Bibliografia

Bernstein B. (1961), Aspects of language and learning in the genesis of the social process, in *The Journal of Child Psychology and Psychiatry* 1: 313-324.

Bernstein B. (1971), *Class, Codes and Control*, Routledge, Londra.

Carroll M. - Murcia J. - Watorek M. - Bendiscioli S. (2000), The relevance of information organization to second language acquisition studies: the perspective discourse of advanced adult learners of German, in *Studies in Second Language Acquisition* 22: 87-129.

Giuliano P. (2004), *Abilità narrativa ed emarginazione sociale*, Liguori, Napoli.

Giuliano P. (2014a), La competenza narrativo-testuale degli adolescenti: soggetti emarginati e soggetti privilegiati, in Colombo A. - Pallotti G. (a cura di), *Atti del XVII congresso nazionale del GISCEL (Gruppo di Intervento e Studio nel Campo dell'Educazione Linguistica). L'italiano per capire e per studiare. Educazione linguistica e oltre,* Aracne, Roma: 257-275.

Giuliano P. (2014b), La compétence narrative en Italien L1: une confrontation entre adolescents marginalisés et adolescents issus d'un milieu privilégié, in *Approche Neuropsychologique des Apprentissages chez l'Enfant* 122: 288-296.

Giuliano P. - Di Maio L. (2007), Abilità descrittiva e coesione testuale in L1 e L2: lingue romanze e lingue germaniche a confronto, in *Linguistica e Filologia* 25: 125-205.

Givón T. (1995), *Functionalism and Grammar*, John Benjamins, Amsterdam-Philadelphia.

Hendriks H. - Watorek M. - Giuliano P. (2004), L'expression de la localisation e du mouvement dans les descriptions et dans les récits en L1 et en L2, in *Langages* 155: 106-126.

Hendriks H. (1993), *Motion and Location in Children's Narrative Discourse*, Tesi di Dottorato non pubblicata, Università di Leiden.

Klein W. - von Stutterheim C. (1989), Referential movement in descriptive and narrative discourse, in Dietrich R. - Granmann C.F. (eds.), *Language Processing in Social Context*, Elsevier, Amsterdam: 39-76.

Klein W. - von Stutterheim C. (1991), Text structure and referential movement, in *Sprache und Prakmatick* 22: 1-32.

Labov W. (1979), *Le Parler Ordinaire*, Les Editions de Minuit, Parigi.

Levelt W.J.M. (1989), *Speaking: from Intention to Articulation*, MIT Press, Cambridge (Mass).

Martinot C. (2013), L'acquisition de la causalité est-elle comparable chez tous les enfants?, in *Travaux de Linguistique* 66: 15-52.

SATOMI KAWAGUCHI[1]

Il contributo didattico delle tecnologie digitali all'acquisizione delle lingue straniere

This paper aims to show the theory-practice-evaluation links in the use of digital technologies in L2 learning. Three digital L2 learning activities utilized in intermediate Japanese L2 class (n = 25) at the University of Western Sydney, Australia, are explained from a second language acquisition perspective. These involve social networking systems, e-tandem learning using chat, and e-movie production. Pedagogical objectives are aligned with these digital activities. I will then present different kinds of evaluation of these activities, i.e., i) from a linguistic environment viewpoint based on Interactionist Approach and ii) from a language development standpoint based on Processability Theory. Students chat transcripts from e-tandem learning were utilized to analyse linguistic environment and language development. The analysis indicated that digital capabilities can be used to enhance interaction and negotiation of meaning, both crucial for language development. Most students showed morphological and syntactic development between the first chat session and the third, indicating that language learning happens beyond the classroom thanks to digital technologies. These justify monitoring of digital pedagogical activities to ensure that they align with objectives promoting overall linguistic development, and that linguistic development itself is evaluated, e.g. through a reliable developmental measure such as PT.

1. *Introduzione e quadro teorico*

Lo sviluppo di tecnologie digitali e mobili ha aperto una nuova era nell'acquisizione e nella didattica delle lingue straniere, in cui gli insegnanti hanno la possibilità di progettare attività didattiche utilizzando risorse impensabili anche solo un decennio fa. Le nuove tecnologie della comunicazione come le *chat* e *Skype* permettono agli apprendenti di interagire direttamente con parlanti nativi in tempo reale, con costi minimi e indipendentemente dalla distanza fisica. L'apprendimento cooperativo travalica così gli schemi tipici della didattica in classe: grazie ai *social network,* per esempio, gli apprendenti possono pubblicare i loro commenti o partecipare a quiz e sondaggi creati da altri studenti. Le attività digitali, quel che più conta, garantiscono interazione, produzione e feedback in tempo reale.

Le tecnologie digitali sono diventate una componente necessaria dell'apprendimento di L2 sia in classe sia al di fuori di essa. In Australia le tecnologie digitali didattiche (*social network, chat, blog*, bacheche interattive) sono state massicciamente introdotte nella didattica delle lingue nell'ambito di ampi progetti federali volti a

[1] University of Western Sydney, School of Humanities &Communication Arts, MARCS Institute. La traduzione in italiano è stata curata da Jacopo Saturno.

sviluppare le infrastrutture digitali nelle scuole (DEEWR, 2013). Il rischio, tuttavia, è che la scelta delle attività da proporre sia determinata non tanto dagli obiettivi didattici, quanto piuttosto dalla novità e dalla disponibilità degli strumenti tecnologici.

È necessario inoltre usare cautela nel proporre alla classe attività basate su internet, in quanto diversi studi affermano che gli studenti spesso si sentono disorientati in mezzo alla massa di informazioni a cui sono esposti, fino a non riuscire a raggiungere gli obiettivi dell'attività nonostante il lungo tempo che vi viene dedicato. Per esempio, Miyamoto (2001) riferisce che molti dei suoi studenti si sono "smarriti" su internet durante la lettura di un breve articolo che stampato sarebbero stati in grado di leggere in 30 minuti. Diventa dunque essenziale, come mostrerò più avanti, che gli insegnanti di L2 che propongono attività digitali tengano conto dei risultati della ricerca linguistica e delle sue indicazioni pedagogiche, in modo da sfruttare al meglio questi nuovi strumenti.

La ricerca sull'acquisizione di L2 offre indicazioni pratiche per la didattica e l'apprendimento di L2 che possono rivelarsi utili per un utilizzo efficace delle tecnologie digitali. In primo luogo, riguardo all'ambiente linguistico, il ruolo di input e output è stato chiarito nel corso degli ultimi decenni (es. Krashen, 1985; Swain, 1993). Più recentemente, ricercatori interessati alla relazione tra input e interazione (es. Long, 1996; Gass - Mackey, 2007) si sono impegnati a dimostrare che l'acquisizione è facilitata da modifiche interazionali, negoziazione del significato, *Focus on Form* (Long - Robinson, 1998) e feedback correttivo calibrato sul livello di competenza dell'apprendente (Di Biase, 2008). Quest'ultimo in particolare è costituito da istruzioni mirate a correggere la forma di espressioni agrammaticali scritte o orali prodotte dall'apprendente: l'ipotesi del *noticing* di Schmidt - Frota (1986) afferma proprio che l'apprendimento ha luogo nel momento in cui l'apprendente nota la distanza tra ciò che vuole dire e ciò che è in grado dire nella sua interlingua.

La funzione cruciale di strumenti quali Skype, le *chat* e i *social network* diventa allora quella di moltiplicare le opportunità di interagire con interlocutori nativi e altri apprendenti, aumentando così l'esposizione all'input e le opportunità di produzione, interazione, negoziazione del significato, feedback e *noticing* dentro e fuori la classe.

Lo sviluppo dell'interlingua degli apprendenti è un altro elemento essenziale da prendere in considerazione. Diversi studi concludono che i gruppi che hanno usato le tecnologie digitali collettivamente definite CALL (*Computer Assisted Language Learning*) hanno riportato risultati migliori dei gruppi che non le avevano utilizzate (es. Jafarian *et al.*, 2012; Payne - Whitney, 2002). Tuttavia, molti di questi studi prendono in considerazione il punteggio medio dell'intero gruppo di apprendenti, trascurando i risultati individuali. L'analisi della variazione individuale è invece particolarmente importante nel contesto delle tecnologie digitali, in quanto è l'apprendente stesso a decidere con che intensità praticare le attività digitali. In effetti, Kawaguchi - Di Biase (2009) hanno osservato che la diversità lessicale nelle *chat* variava enormemente tra 5 apprendenti: la differenza in termini sia di tipi sia di

occorrenze prodotte raggiungeva addirittura un rapporto di 1:5. Perciò, monitorare il progresso dell'apprendente nelle attività digitali è essenziale per verificarne l'efficacia.

Il presente lavoro esamina il contributo delle attività di apprendimento cooperativo allo sviluppo dell'interlingua usando i criteri della Teoria della Processabilità (Pienemann, 1998; Pienemann *et al.*, 2005; Kawaguchi, 2005), ed è guidato dalle seguenti domande di ricerca:

1. Che tipo di ambiente linguistico offrono le attività di apprendimento cooperativo *on line* agli apprendenti di giapponese L2? Più specificamente, ci sono esempi di negoziazione del significato durante le sessioni di *chat* con parlanti nativi di giapponese?
2. È possibile ricavare una misura dei progressi dell'apprendente nella morfosintassi partendo dai dati delle attività digitali *on line*?

Il capitolo è organizzato come segue: il § 2 descrive le tre attività digitali proposte nel mio corso di giapponese L2, spiegando come sfruttarle a fini didattici (Levy - Stockwell, 2006); il § 3 descrive brevemente un metodo per valutare le attività digitali in L2 proposto da Miyamoto (2001). Nel § 4, i dati delle *chat* verranno analizzati per valutare dal punto di vista dell'interazione (Long 1996) l'ambiente linguistico creato dalle attività digitali. Nel § 5 verranno misurati i progressi degli apprendenti usando gli strumenti della Teoria della Processabilità, e nel § 6 saranno presentate le conclusioni.

2. *Attività digitali nella didattica del giapponese L2*

2.1 I *social network* nella classe di L2

Sin dalla loro comparsa, i *social network* quali Facebook, MySpace e BEBO attirano milioni di utenti, che integrano questi siti nella loro vita quotidiana (Boyd - Ellison, 2007). In particolare, «Australia is the social networking capital of the world» (Telegraph.co.uk. 3 Mar 2010): 9,9 su 22 milioni di abitanti (di tutte le età) usano questi siti, e l'87% dei giovani tra i 18 e 25 anni ne usa almeno uno con frequenza maggiore dei loro coetanei di altri Paesi altamente tecnologizzati quali gli Stati Uniti, la Gran Bretagna e il Giappone[2]. Anche se alcuni esperti di sociologia culturale (es. Young, 2009) affermano che i *social network* hanno un grande potenziale educativo, a causa della loro breve storia[3] ci sono ancora pochi studi sull'utilità di questi strumenti per l'apprendimento delle lingue.

Nel mio corso di giapponese L2 viene usato il *social network* BEBO[4], il quale è in grado di gestire testi in questa lingua senza difficoltà di codifica. Inoltre, BEBO

[2] Nielsen Media Research (2009).

[3] La storia dei *social network* comincia nel 1997, ma la maggior parte venne lanciata solo dopo il 2003 (Boyd - Ellison, 2007).

[4] Il *social network* BEBO, www.bebo.com, è stato lanciato nel 2005 (Boyd - Ellison, 2007).

ha un approccio amichevole ed è didatticamente più sicuro di altri *social network* più noti. L'utente può caricare video, audio, immagini e testo: grazie a questa varietà di funzioni non è difficile proporre attività didattiche in L2 salvaguardando gli apprendenti da pubblicità indesiderata e aggressiva. La tab. 1 riassume le attività che possono essere svolte con BEBO e le diverse competenze linguistiche su cui è possibile intervenire.

Tabella 1 - *Attività su BEBO*

Competenze linguistiche	*Attività su BEBO*
Produzione scritta	Profilo utente, *blog*
Lettura	Commenti, lettura del sito dell'insegnante e di altri studenti
Produzione orale	Creazione di brevi filmati
Ascolto	Ascolto di filmati, quiz di ascolto
Conversazione scritta	*Chat* online
Competenza interculturale	Creazione di quiz culturali
Competenza metalinguistica	Correzioni tra apprendenti
Apprendimento cooperativo	Discussioni, commenti

Il lavoro su BEBO viene assegnato come compito a casa per rafforzare specifici punti affrontati durante le lezioni in classe. La tab. 2 mostra alcuni esempi di obiettivi di apprendimento con le attività corrispondenti.

Tabella 2 - *Attività* on line *su BEBO e obiettivi di apprendimento corrispondenti (esempio)*

Settimana	*Argomento della lezione e obiettivo di apprendimento*	*Attività su BEBO*
4	Parlare di sé, della famiglia e degli amici Declinazione degli aggettivi	Caricare il profilo personale e descriversi usando vari aggettivi
6	I tre studenti migliori del corso Comparativo e superlativo	Caricare "sondaggi" con tre domande e riportare i risultati sul *blog* personale.
11	Esprimere opinioni, "penso che...", "potrebbe essere che...", "dovresti ..."	"Correzioni fra amici" degli errori dei compagni di corso sulla loro pagina internet.

Così per esempio nella quarta settimana di corso la lezione verte su "parlare di sé, della famiglia e degli amici" e si concentra sulla flessione aggettivale. Per compito all'apprendente è richiesto di caricare su BEBO il proprio profilo personale (descrizione di sé, animali di casa, famiglia e amici) usando vari aggettivi e forme connettive e di cortesia.

L'uso di *social network* nella didattica e nell'apprendimento di L2 offre numerosi vantaggi e ha certamente un grande potenziale. In primo luogo aumenta la motivazione degli apprendenti proponendo uno strumento più vicino al loro stile di vita e indipendente dall'ora e dal luogo di fruizione. In secondo luogo offre l'opportunità di svolgere un lavoro autonomo ma guidato. Terzo, incrementa l'esposizione all'in-

put (lettura e ascolto) e le opportunità di produzione orale e scritta al di fuori della tipica interazione in classe. Inoltre promuove la collaborazione tra studenti fornendo un contesto reale (sondaggi, profili personali) e attiva le loro capacità creative, artistiche e di innovazione.

2.2 Apprendimento in tandem mediante *chat*

Il secondo strumento utilizzato nel corso di giapponese L2 a livello intermedio è l'apprendimento in tandem attraverso la *chat*. Nell'apprendimento in tandem, oggetto di crescente attenzione da parte della ricerca (Lewis *et al.*, 2011), un gruppo di studenti interagisce con degli interlocutori nativi della lingua bersaglio, i quali a loro volta sono apprendenti della lingua prima dell'altro gruppo: entrambi i gruppi quindi a turno imparano dall'altro gruppo una L2 e insegnano la loro L1 (vedi Lewis - Walker, 2003). Le sessioni di *chat* trattate in questo studio hanno coinvolto gli studenti del mio corso di giapponese intermedio all'università di Western Sydney in Australia e una classe di inglese L2 presso la Kanda University of International Study in Giappone.

Lungo un arco di 2 mesi, gli studenti hanno preso parte a 3 sessioni di un'ora ciascuna in cui si scrivevano in entrambe le lingue (30 minuti in inglese e altrettanti in giapponese). Ciascuno studente esercitava due ruoli: quello dell'apprendente per una parte della sessione e quello del tutor per l'altra. Al fine di orientare e rendere più efficace l'apprendimento autonomo, agli studenti veniva assegnato un tema per ogni sessione. Il senso di questa limitazione è che il lavoro sulla *chat* offre l'opportunità di superare il livello corrente della propria competenza nella L2; senza un tema specifico di cui discutere, però, gli apprendenti potrebbero lasciarsi trasportare dalla conversazione in modo disordinato oppure non sapere più di che cosa parlare. Questi gli argomenti assegnati, di difficoltà e complessità crescenti: presentazioni, la vita universitaria, questioni culturali. Al termine delle sessioni 2 e 3 agli studenti è stato anche chiesto di scaricare la loro conversazione e di inviare per *e-mail* al loro compagno suggerimenti e correzioni informali.

È interessante che Payne - Whitney (2002) indichino alcuni vantaggi che nell'acquisizione di L2 la comunicazione via *chat* avrebbe rispetto all'interazione di persona. Secondo gli autori, la *chat* riduce il carico cognitivo imposto all'apprendente grazie (a) alla velocità più ridotta dello scambio di informazioni (tra 2 e 3 parole al secondo nel parlato normale, ma tra 3 e 4 secondi per ogni parola di contenuto nello scritto); (b) la disponibilità costante dei messaggi precedenti (contesto). Dato il minore impegno cognitivo richiesto dalla *chat*, l'apprendente riesce a dedicare maggiore attenzione al lessico e alla grammatica della L2 pur gestendo con l'interlocutore un'interazione reale. Ciò è particolarmente utile per gli studenti più timidi e/o linguisticamente meno preparati che nel contesto della classe potrebbero non essere in grado di sostenere il ritmo di una conversazione orale nella L2.

Gli studi sull'apprendimento in tandem *on line* mostrano che gli apprendenti hanno numerose possibilità di negoziazione del significato all'insorgere di problemi di comunicazione (Iwasaki - Oliver, 2003; Bower - Kawaguchi, 2011). Inoltre, que-

sti studi mostrano che l'uso delle *chat* porta a livelli di negoziazione del significato paragonabili a quelli della comunicazione di persona (Tudini, 2003). Addirittura, la *chat* può risultare più efficace nell'attirare l'attenzione degli apprendenti su aspetti difficoltosi della L2 (Lai - Zhao, 2006).

2.3 Realizzazione di filmati

Questa attività ha l'obiettivo di creare un breve filmato mediante (a) lo studio di un aspetto della cultura giapponese; (b) l'elaborazione di un tema o una situazione; (c) la scrittura di una breve sceneggiatura in giapponese; (d) diverse sessioni di prove collettive; (e) la realizzazione finale di un filmato di 10-15 minuti. I filmati sono realizzati in gruppi di 6 studenti in maniera autonoma. Per esempio, un gruppo ha scelto come tema un serio problema sociale del Giappone, il bullismo, producendo un video basato su un'accurata indagine della cultura studentesca nelle scuole secondarie giapponesi. In un altro lavoro, dal titolo *Cooking challenge*, due squadre si sfidano in una competizione culinaria (3): ciascun gruppo mostra come preparare piatti tipici giapponesi (in questo caso *tempura* e zuppa di spaghetti di riso), poi i giudici assaggiano e commentano i piatti in competizione, e infine viene annunciato il vincitore. In questo video tutti gli studenti hanno interpretato due ruoli.

I vantaggi di incorporare attività pratiche nel contesto della didattica di L2 sono ampiamente riconosciuti (Stoller, 2006). In primo luogo, ci si aspetta che questo tipo di attività promuova le capacità degli studenti di lavorare come un gruppo autonomo, oltre a incrementare la loro motivazione. In secondo luogo migliora l'autostima e la rappresentazione di sé, e grazie al forte coinvolgimento che sviluppa stimola anche l'interesse per la lingua e la cultura giapponesi. Soprattutto, però, gli studenti sono indotti a perfezionare e incrementare le loro abilità linguistiche, acquisendo nel contempo anche nuove competenze.

Inoltre, lo stesso lavoro richiesto da questo compito discretamente complesso porta all'apprendimento di nuovi contenuti e allo sviluppo di abilità di pensiero critico e risoluzione di problemi. Agli studenti infatti è richiesto di progettare il video, esercitarsi per migliorare la recitazione, provare ripetutamente le scene più difficili, fino a raggiungere il risultato finale. Una caratteristica di questo tipo di didattica è il passaggio della direzione del lavoro dal docente agli studenti, a cui viene affidato il controllo sul loro apprendimento mediante la scelta dei loro obiettivi, degli aspetti da enfatizzare, della progettazione e così via. Come risultato tale stile didattico «has the potential to narrow the gap between traditional classrooms and more learner- and learning-oriented settings» (Stoller, 2006: 33).

Questo tipo di attività digitale è concepita come sostegno all'apprendimento a lungo termine. Tre grandi fattori infatti incidono sulla capacità degli apprendenti di imparare e ricordare nuovi elementi della L2: (a) il grado di "necessità"; (b) il grado di "ricerca"; (c) il grado di "valutazione" (Laufer - Hulstijn, 2001). Gli elementi imparati recentemente verranno ricordati con maggiore facilità se durante l'acquisizione i tre fattori sono stati intensamente attivati, come appunto accade nella realizzazione di un video.

3. *Metodi di valutazione delle attività digitali nella classe di L2*

In che modo è possibile valutare l'efficacia globale delle attività digitali in un corso di lingua straniera? Miyamoto (2001) suggerisce che dovrebbero essere presi in considerazione da un lato criteri linguistici quali l'ambiente interazionale e lo sviluppo dell'interlingua, e dall'altro la motivazione e la soddisfazione dello studente. Quest'ultimo aspetto è particolarmente delicato in quanto la disponibilità a partecipare alle attività digitali diventa un fattore essenziale nel determinare l'efficacia di questi strumenti didattici, specie quando proposti come integrazione alla didattica in classe.

In linea con questa opinione, nella scelta delle attività da proporre ai miei studenti prendo sempre in considerazione sia gli aspetti linguistici sia le opinioni degli studenti, anche se di queste non si tratterà in questo capitolo (cfr. però Kawaguchi - Di Biase, 2009).

Per valutare l'ambiente interazionale, sono state utilizzate le trascrizioni delle *chat* per verificare la presenza di negoziazione del significato e feedback correttivo, su cui si basa l'ipotesi dell'interazione (Long, 1996; Gass - Mackey, 2007). Gli stessi dati sono anche stati usati per misurare l'aspetto linguistico principale, cioè lo sviluppo della grammatica dell'interlingua. Lo sviluppo della competenza morfosintattica dell'apprendente è stato misurato analizzando la produzione linguistica dell'apprendente secondo i criteri della Teoria della Processabilità (Pienemann, 1998; Pienemann *et al.*, 2005).

4. *Valutazione dell'ambiente linguistico: negoziazione del significato e feedback correttivo*

Questo paragrafo esamina l'ambiente interazionale dell'apprendimento in e-tandem, concentrandosi sulle sole sessioni di giapponese L2 (per un'analisi completa del feedback correttivo nelle sessioni sia di giapponese L2 sia di inglese L2, cfr. Bower - Kawaguchi, 2011). Dei 25 studenti che hanno preso parte alle *chat*, ho scelto gli 11 apprendenti di giapponese che hanno lavorato con lo stesso partner in tutte e 3 le sessioni, così da presentare dati omogenei. Infatti, se uno studente cambiava partner da una sessione all'altra, inevitabilmente una parte del tempo era dedicata alle presentazioni invece che all'argomento di conversazione assegnato, e ciò potrebbe incidere sulla coerenza dell'analisi.

Come si manifesta la negoziazione nelle sessioni di *chat* in giapponese L2? In primo luogo le trascrizioni sono state analizzate per verificare se si danno casi di feedback correttivo (FC) e negoziazione del significato. Per la categorizzazione del feedback correttivo si segue Long (1996). Il FC esplicito è costituito da chiare indicazioni che la produzione dell'apprendente è scorretta; il FC implicito si divide tra *recast* e negoziazione del significato. Il primo è una riformulazione in forma corretta della produzione scorretta dell'apprendente; si ha invece negoziazione del significato in seguito a richieste di chiarimenti, ripetizione e conferme in presenza di un

problema di comunicazione. La tabella in Appendice riassume la categorizzazione del FC e offre esempi tratti dalla sessione di *chat* in tandem.

Tornando all'analisi, 33 trascrizioni di *chat* in totale (11 studenti di giapponese L2 per 3 sessioni) sono analizzate in termini di negoziazione del significato e feedback correttivo. I turni dedicati alla negoziazione tipicamente hanno la seguente struttura: a) espressione problematica di uno dei partecipanti, b) segnalazione di una difficoltà di comprensione da parte dell'interlocutore, c) riformulazione dell'espressione problematica da parte del primo partecipante, d) risposta dell'interlocutore.

Gli studenti hanno prodotto in totale 1613 turni, di cui si è trovato che il 20% viene usato per la negoziazione del significato: 54 turni (il 3,3%) per la negoziazione di errori e 269 turni (il 16,6%) per la negoziazione di problemi di comunicazione di altro tipo, come mostrato nella tab. 3.

I dati mostrano che la maggior parte della negoziazione che ha luogo nell'interazione in e-tandem non ha per oggetto gli errori dell'apprendente. Tale risultato è in accordo con altri studi sulla comunicazione scritta mediata dal computer, i quali affermano che la negoziazione di significati lessicali (livello semantico) è molto più comune della negoziazione di elementi grammaticali (es. Pellettieri, 2000).
Guardiamo per prima cosa alla negoziazione degli errori. Come reagiscono gli apprendenti alle correzioni degli interlocutori nativi? La tab. 3 mostra un totale di 16 turni, un numero ridotto se si considera che sono distribuiti su 33 trascrizioni; d'altra parte, nella maggior parte dei casi (81,3%) la negoziazione può dirsi efficace in quanto gli apprendenti alternativamente modificano il loro enunciato o si autocorreggono (cfr. tab. 4). In altri casi gli apprendenti hanno semplicemente preso atto della correzione, per esempio ringraziando l'interlocutore. Possiamo quindi osservare che il FC, per quanto poco frequente nella *chat*, normalmente porta gli apprendenti a intervenire sui loro errori.

Tabella 3 - *Dati complessivi per 11 apprendenti di giapponese L2, 3 sessioni* chat *in e-tandem*

Negoziazione di errori	*Negoziazione di altre difficoltà*	*Assenza di negoziazione*	*Turni totali*
54 (3.3%)	269 (16.7%)	1290 (80.0%)	1613 (100%)

Tabella 4 - *Risposta degli apprendenti al feedback sugli errori*

Frequenza e tipo di risposta	*Feedback ignorato*	*Errori*
13* (81.3%) – autocorrezione 7 – presa d'atto 8	3 (18.8%)	16 (100%)

* Nelle sessioni di giapponese ci sono due casi in cui gli apprendenti hanno risposto al feedback sia modificando il proprio output sia prendendo atto della correzione.

Nelle trascrizioni si ritrovano anche 269 turni che comprendono negoziazione del significato non legata a errori; di questi, 59 possono essere classificati come mostrato nella tab. 5.

Tabella 5 - *Risultati della negoziazione del significato non legata a errori*

Iniziatore	*Successo*	*Insuccesso*	*Totale*
nativo	20 (95.2%)	1 (4.8%)	21 (100%)
apprendente	34 (89.5%)	4 (10.5%)	38 (100%)
Totale	54 (91.5%)	5 (8.5%)	59 (100%)

Gli esempi (1-2) rappresentano rispettivamente un caso di successo e di insuccesso della negoziazione. In (1), l'interlocutore giapponese al termine dello scambio capisce che cosa l'apprendente intende comunicare, cioè l'ora che a suo parere è in quel momento in Giappone. In (2), al contrario, l'apprendente pone una domanda su un festival chiamato *waraji matsuri*, ma la comunicazione procede senza che il dubbio sia stato chiarito.

(1) NNS ８３０でしょう？
'alle 8:30 va bene?'
NS ８：３０はにほんじかん？
'le 8:30 ora locale del Giappone?'
NNS 日本時間
'ora locale del Giappone'
NNS そう
'sì'
NS ok ありがと
'ok grazie'

(2) NS けんか祭りとか，わらじ祭りとかですね。
'ci sono le feste *kenka* e le feste *waraji*'
NNS わらじ祭りって何ですか？
'cosa sono le feste *waraji*?'
NS わらじって知ってますか？
'conosci le feste *waraji*?'
NS わらじは"草鞋"ですね。くさを作った靴ですね。
'*waraji* si scrive草鞋, giusto? Sono quelle scarpe fatte di erba'
NNS でも、わらじ祭りはなかなか分かりません。
'ma non capisco cosa sono le feste *waraji*'

La tab. 5 riassume i risultati della negoziazione del significato non causata da errori in base all'efficacia dell'intervento. I turni iniziati dagli apprendenti sono 38, cioè quasi il doppio di quelli iniziati dagli interlocutori giapponesi (21). Ciò dimostra che gli apprendenti erano coinvolti nella *chat* e cercavano attivamente di risolvere

eventuali problemi di comunicazione. La negoziazione del significato ha normalmente un ampio margine di successo indipendentemente dal fatto che sia iniziata dall'apprendente o dall'interlocutore giapponese (89,5% e 95,2% rispettivamente). Secondo White (1987) è proprio l'input "incomprensibile" a stimolare l'apprendente a progredire oltre lo stadio corrente di competenza nella L2, in quanto tale input offre l'opportunità di notare il distacco tra l'interlingua e la lingua bersaglio. Il lavoro in e-tandem fornisce allora un contesto linguistico ideale per verificare questa proposta.

5. *Sviluppo morfologico e sintattico*

È possibile ricavare un'indicazione del progresso linguistico dell'apprendente analizzando le trascrizioni delle sessioni in e-tandem? La competenza morfosintattica degli stessi 11 soggetti considerati precedentemente è stata analizzata nei termini degli stadi di acquisizione del giapponese L2 definiti per questa lingua dalla Teoria della Processabilità (Pienemann, 1998; Kawaguchi, 2010). Dal momento che le tre sessioni di *chat* sono state condotte nel breve arco di 2 mesi, verranno prese in esame solo le sessioni 1 e 3. Nelle tabelle lo stadio 1 non è rappresentato in quanto tutti i partecipanti sono studenti di livello intermedio che hanno ormai superato questa fase.

5.1 Morfologia

Secondo la Teoria della Processabilità (TP) la morfologia della L2 si sviluppa mano a mano che l'apprendente acquisisce le seguenti procedure (nell'ordine indicato):

- stadio 1: accesso lessicale (forma invariabile delle parole);
- stadio 2: procedura categoriale (richiesta dalla flessione verbale del giapponese);
- stadio 3: procedura sintagmatica (le combinazioni di verbi del giapponese sono acquisite a questo stadio);
- stadio 4: procedura frasale (richiesta dalle marche di caso in frasi con ordine dei costituenti non canonico).

La tab. 6 presenta un'analisi distribuzionale della morfologia dell'interlingua per come è possibile osservarla al momento della sessione 1 (inizio dell'esperimento) e della sessione 3 (2 mesi dopo). Nella TP, una struttura morfologica si considera acquisita quando l'apprendente mostra di saperla padroneggiare in diversi contesti lessicali e formali. Per esempio, lo studente Leo[5] nella sessione 3 ha scritto sia *omoimasu* (penso-FORMA DI CORTESIA), 'penso', sia *omotte iru* (pensare-ASP), 'sto pensando', dimostrando così di sapere applicare allo stesso lessema diverse strutture grammaticali. Nella stessa sessione ritroviamo anche un'altra costruzione V-*te* V, *wakatte iru* (capire-ASP, 'capisco'), la quale dimostra che Leo è in grado di padroneggiare la stessa struttura grammaticale con lessemi diversi (varia-

[5] Tutti i nomi degli studenti sono di fantasia.

zione lessicale): si può concludere dunque che al momento della sessione 3 la costruzione V-*te* V sia stata acquisita.

Nella tabella gli stadi raggiunti dagli apprendenti sono indicati in grigio; la linea spezzata indica l'evolversi dell'acquisizione. Al momento della sessione 1, tutti gli studenti erano in grado di produrre strutture morfologiche appartenenti al secondo stadio: solo due studenti, Anne e Chris, si trovavano già allo stadio della procedura frasale, al quale appartiene la costruzione V-*te* V. Al momento della sessione 3, dopo 2 mesi, si osserva un evidente sviluppo morfologico: 2 studenti, Jeremy e Leo, passano dallo stadio 2 allo stadio 3 e uno studente, Daniel, avanza dallo stadio 2 allo stadio 4. Sfortunatamente, 6 studenti rimangono fermi allo stadio 2 senza mostrare segni di sviluppo morfologico.

Tabella 6 - *Sviluppo morfologico*

a. Sessione 1 (inizio dell'esperimento)

Stadi di sviluppo	stadio 2 procedura categoriale	stadio 3 procedura sintagmatica	stadio 4 procedura frasale
Strutture dell'interlingua	Flessione verbale	V-*te* V	Marche di caso con ordine non canonico
Colin	2	0	0
Iwan	3	0	0
Teresina	6	0	0
Dong Duong	4	0	0
Daniel	2	0	0
Dona	3	0/-1	0
Jeremy	5	1/-1	0
Mia	6	1	0
Leo	23	1	0
Anne	1	6/-3	0
Chris	4	4	0

b. Sessione 3 (due mesi dopo)

Stadi di sviluppo	stadio 2 procedura categoriale	stadio 3 procedura sintagmatica	stadio 4 procedura frasale
Strutture dell'interlingua	Flessione verbale	V-*te* V, V comp V, V-*te* Agg	Marche di caso con ordine non canonico
Colin	2	0	0
Dona	5	0	0
Iwan	3	0	0
Don	6	0/-1	0
Teresina	8	1	0
Mia	8	1	0
Anne	2	6	0
Chris	27	2	0
Jeremy	13	4/-1	0/-1
Leo	11	20	0/-2
Daniel	11	3	1

Il numero precedente la sbarra rappresenta le occorrenze corrette di una data struttura morfologica, mentre il numero alla sua destra (preceduto da "-") rappresenta gli esiti agrammaticali.

5.2 Sintassi

Nella fase conclusiva dello studio la maggior parte degli studenti mostra notevoli progressi nella sintassi. Da cosa traiamo questa conclusione? Secondo la TP, i primi elementi a essere acquisiti sono parole isolate ed espressioni formulaiche che non richiedono capacità di elaborazione specifiche per la L2. Nel secondo stadio, la struttura della frase è acquisita con l'ordine canonico dei costituenti proprio delle frasi non marcate in ciascuna L2. Per il giapponese, l'ordine canonico è {(Soggetto)-(Oggetto)} Verbo, in cui un soggetto con caratteristiche di agente assume le marche *–ga* (nominativo) oppure *–wa* (topic), almeno una delle quali deve essere presente; l'oggetto con caratteristiche di paziente è marcato da *–o* (accusativo). A questo stadio, l'apprendente non è in grado di distinguere tra soggetto e topic (cfr. Pienemann *et al.*, 2005).

Al terzo stadio, l'apprendente impara a produrre topic o sintagmi XP che precedono una frase con ordine canonico: ciò permette di identificare il soggetto grammaticale indipendentemente dalla sua posizione nella frase. Il quarto stadio, infine, è caratterizzato da costruzioni con allineamento marcato, che in giapponese includono topicalizzazione dell'oggetto, *scrambling*, passivi, benefattivi e causativi (cfr. Kawaguchi, 2010). L'apprendente è ora in grado di associare ruoli tematici come agente e paziente alle funzioni grammaticali appropriate, quali soggetto e oggetto, anche in posizione non canonica.

La tab. 7 mostra gli stadi sintattici degli 11 studenti al momento della sessione 1 (inizio dell'esperimento) e 3 (due mesi dopo). All'inizio, 4 studenti si trovavano allo stadio 2, 5 allo stadio 3 e i rimanenti 2 allo stadio 4. Giunti alla terza sessione, 3 dei 4 studenti che 2 mesi prima si trovavano al livello 2 erano passati al livello 3, e uno al livello 4. Inoltre uno studente era avanzato dal livello 3 al livello 4. Infine 4 studenti erano rimasti al livello 3. I rimanenti 2 si trovavano già al livello 4, il più alto per quanto riguarda il giapponese L2: entrambi però hanno usato le strutture tipiche di questo stadio con frequenza maggiore nel corso dell'ultima sessione. Riepilogando, alla fine dell'esperimento nessuno studente era rimasto allo stadio 2, 7 si trovavano allo stadio 3 e 4 allo stadio 4.

Tabella 7 - *Sviluppo sintattico*

a. Sessione 1 (inizio dell'esperimento)

Stadi sintattici	Stadio 2 Ordine canonico	Stadio 3 XP + ordine non canonico	Stadio 4 allineamento marcato ruolo tematico/funzione sintattica
Strutture nell'interlingua	Allineamento non marcato	TOP + ordine canonico; XP + ordine canonico	topicalizzazione dell'oggetto; passivo; causativo; benefattivo
Colin	1	0	0
Don	3	0	0
Anne	8	0	0
Daniel	2	0	0
Dona	1	1	0
Iwan	1	2	0
Mia	7	4	0
Jeremy	3	4	0
Chris	9	4	0
Teresina	1	2	1/-1
Leo	5	1	1

b. Sessione 3 (due mesi dopo)

Stadi sintattici	Stadio 2 Ordine canonico	Stadio 3 XP + ordine non canonico	Stadio 4 allineamento marcato ruolo tematico/funzione sintattica
Strutture nell'interlingua	Allineamento non marcato	TOP + ordine canonico; XP + ordine canonico	topicalizzazione dell'oggetto; passivo; causativo; benefattivo
Don	1	4	0
Colin	1	2	0
Anne	2	6	0
Dona	1	5	0
Iwan	2	1	0
Mia	3	4	0
Jeremy	9	6	0/-1
Teresina	5	4	3
Daniel	10	6	1
Leo	8	12	1/-2
Chris	9	7	2

Anche se non si può attribuire tutto il merito di questo avanzamento alle attività digitali, le capacità linguistiche degli studenti misurate secondo i criteri della TP sono migliorate in modo significativo dopo l'introduzione di queste tecnologie. A conferma di ciò, uno studio precedente (Kawaguchi, 2010) mostrava come nessuno studente di giapponese L2 all'università UWS riuscisse a raggiungere il livello più alto di sviluppo morfosintattico prima del quinto semestre: dopo l'introduzione delle attività digitali, molti lo hanno raggiunto alla fine del terzo semestre di studi.

6. *Conclusioni*

Gli studenti di L2 in tutto il mondo si possono ormai considerare appartenenti alla "generazione digitale": per questo è importante sviluppare ambienti di apprendimento efficaci incorporando strumenti che tengano conto al tempo stesso di risultati acquisizionali largamente accettati e delle metodologie didattiche più recenti. In questo capitolo ho presentato le attività didattiche digitali che uso nel mio corso di giapponese L2 di livello intermedio, illustrandole in parallelo alle teorie acquisizionali correnti. Inoltre ho proposto una valutazione di queste attività da due diverse prospettive, cioè da un lato l'ambiente linguistico, e dall'altro lo sviluppo della competenza grammaticale.

Lo studio è stato guidato da due domande di ricerca. Con la prima ci si chiedeva se durante le sessioni di *chat* si potessero osservare dei casi di negoziazione del significato: l'analisi dell'interazione tra gli apprendenti e i loro interlocutori nativi mostra che in effetti vi è stato dedicato circa il 20% dei turni totali. Questo dato si discosta notevolmente dai valori riportati da altri studi sull'apprendimento in e-tandem: Tudini (2003) per esempio osserva la presenza di negoziazione tra apprendenti di italiano L2 e interlocutori nativi solo nel 9% dei turni. Nello studio in questione, tuttavia, «Students were simply asked to chat with NSs with a view to evaluating the live chat as a possible teaching and learning tool» (p. 148). Nel presente lavoro, invece, agli studenti era richiesto di conversare su dei temi specifici e di pensare alle domande che avrebbero voluto porre durante la sessione di *chat*: la notevole differenza nei risultati mette in evidenza che la natura del compito da svolgere può avere effetti significativi sulla presenza di negoziazione.

La seconda domanda di ricerca mirava a valutare se i dati ricavabili dalle attività digitali possano fornire una misura dello sviluppo dell'interlingua. La maggior parte degli studenti ha fatto progressi lungo gli stadi di sviluppo individuati dalla TP nel campo sia della morfologia sia della sintassi; alcuni studenti hanno anche acquisito strutture di livello più alto che non erano state trattate in classe, come le costruzioni passive. Ciò non era mai accaduto nei miei corsi di giapponese L2 prima dell'introduzione di attività digitali che rendessero possibile interagire con degli interlocutori nativi.

L'analisi svolta mostra che gli strumenti digitali hanno un grande potenziale per favorire l'acquisizione di una L2, a condizione che le attività proposte siano allineate agli obiettivi di apprendimento e al naturale sviluppo dell'interlingua. In altre parole, di pari passo con la crescente importanza delle tecnologie digitali, è necessario che gli insegnanti di L2 sviluppino ambienti di apprendimento efficaci, proponendo percorsi didattici centrati sugli studenti e di tipo collaborativo sia dentro sia la classe sia al di fuori. L'apprendimento mediato dai nuovi strumenti digitali richiede anche un controllo più stretto ed efficace dei progressi dell'apprendente mediante l'uso di indicatori affidabili, quali gli stadi incrementali della TP, per assicurarsi che il lavoro svolto porti effettivamente all'apprendimento.

Bibliografia

Bower J. - Kawaguchi S. (2011), Negotiation of meaning and corrective feedback in Japanese/English eTandem, in *Language Learning & Technology* 15: 41-71.

Boyd D.M. - Ellison N.B. (2007), Social network sites: Definition, history, and scholarship, in *Journal of Computer-Mediated Communication* 13: 11.

Deewr (2013), *Digital Education Revolution Program Review*. Commonwealth Government of Australia.

Di Biase B. (2008), Focus-on-form and development in L2 learning, in Kessler J.-U. (ed.), *Processing Approaches to Second Language Development & Second Language Learning*, Cambridge Scholars, Newcastle (UK): 197-220.

Di Biase B. - Kawaguchi S. (2002), Exploring the typological plausibility of Processability Theory: Language development in Italian second language and Japanese second language, in *Second Language Research* 18: 274-302.

Gass S. - Mackey A. (2007). Input, interaction, and output in second language acquisition, in VanPatten B. - Williams J. (eds.), *Theories in Second Language Acquisition*, LEA, London: 175-200.

Iwasaki J. - Oliver R. (2003), Chat-line interaction and negative feedback, in *Occasional Thematic* ARAL 17: 60-73.

Jafarian K. - Soori A. - Kafipour R. (2012), The effect of computer assisted language learning on EFL high school students' writing achievement, in *European Journal of Social Science* 27: 138-148.

Kawaguchi S. (2010), *Learning Japanese as a second language: A Processability Perspective*, Cambria, New York.

Kawaguchi S. - Di Biase B. (2009), Aligning second language learning and computer-assisted language learning, in *The International Journal of Learning* 16: 287-302.

Krashen S. (1985), *The Input Hypothesis: Issues and Implications*, Longman, New York.

Lai C. - Zhao Y. (2006), Noticing and text-based chat, in *Language Learning & Technology* 10: 102-120.

Levy M. - Stockwell G. (2006), *CALL Dimensions: Options and Issues in Computer-assisted Language Learning*, Lawrence Erlbaum, Mahwah (NJ).

Lewis T. - Chanier T. - Youngs B. (2011), Multilateral online exchanges for language and culture learning, in *Language Learning & Technology* 15: 3-9.

Long M.H. (1996), The role of the linguistic environment in second language acquisition, in Ritchie W.C. - Bhatia T.K. (eds.), *Handbook of Language Acquisition. Vol.2: Second Language Acquisition*, Academic Press, New York: 413-468.

Long M.H. - Robinson P. (1998), Focus on form: Theory, research and practice, in Doughty C. - Williams J. (eds.), *Focus on Form in Second Language Acquisition*, CUP, Cambridge (UK): 15-41.

Miyamoto S. (2001), *Maruti medhia gogaku gakushuu kyoozai no kaihatsu to hyooka – riron to jissen to*, Keisuisha, Tokyo.

Payne J.S. - Whitney P.J. (2002), Developing L2 oral proficiency through synchronous CMC: Output, working memory, and interlanguage development, in *CALICO* 20: 7-32.

Pellettieri J. (2000), Negotiation in cyberspace: The role of chatting in the development of grammatical competence, in Warschauer M. - Kern R. (eds.), *Network-based Language Teaching*, CUP, Cambridge: 59-86.

Pienemann M. (1998). *Language Processing and Second Language Development: Processability Theory*, Benjamins, Amsterdam.

Pienemann M. - Di Biase B. - Kawaguchi S. (2005), Extending Processability theory, in Pienemann M. (ed.), *Cross-linguistic Aspects of Processability Theory*, Benjamins, Amsterdam: 199-252.

Schmidt R. - Frota S. (1986), Developing basic conversational ability in a second language: a case study of an adult learner of Portuguese, in Day R.R. (ed.), *Talking to Learn: Conversation in Second Language Acquisition*, Newbury, Rowley (MA): 237-322.

Stoller F. (2006), Establishing a theoretical foundation for project-based learning in second and foreign language contexts, in Backett G.H. - Miller P.C. (eds.), *Project-based Second and Foreign Language Education*, Information Age, Greenwich (CT): 19-40.

Swain M. (1993), The output hypothesis: Just speaking and writing aren't enough, in *Canadian Modern Language Review* 50: 158-164.

Telegraph.co.uk. (03 Mar 2010) *Australia is social networking capital of the world*.

Tudini V. (2003), Using native speakers in chat, in *Language Learning and Technology* 7: 141-159.

White L. (1987), Against comprehensible input: The input hypothesis and the development of second language competence, in *Applied Linguistics* 8: 95-110.

Young K. (2009), Online social networking: An Australian perspective, in *Informational Journal of Emerging Technologies and Society* 7: 39-57.

Appendice
Tipi di feedback correttivo (FC) e esempi di trascrizione.

FC	Esempi	Commenti
FC esplicito	PNN: 感じや まったく、語いや、文法すべて '*Kanji*, lessico e tutta la grammatica' PN: X感じ→○漢字だよ	L'apprendente ha usato un carattere cinese sbagliato, <感じ>, che ha la stessa pronuncia di quello richiesto, <漢字>. L'interlocutore nativo corregge esplicitamente l'errore scrivendone la versione corretta.
FC implicito	Recast PNN: 私は　ゆだんしゃ　です 'Sono cintura nera' PN: ゆうだんしゃ？ 'cintura nera?'	L'ortografia dell'apprendente in ゆだんしゃè scorretta.
	Negoziazione del significato a. *Richiesta di chiarimenti* PN: わたしもカエルを食べるのにちょうせんしてみたいです。 'anch'io voglio provare a mangiare le rane' PNN: ちょうせんしてみたいです。いみは何ですか。 'choosenshite mitaidesu. Cosa vuol dire?'	L'apprendente chiede una spiegazione dell'espressione *choosenshite mitaidesu* (voglio provare) usata dall'interlocutore.
	b. *Ripetizione* PN: イアン　かんじ　うまいね。 'Iwan, sei bravo con i kanji' PNN: うまい？ umai? PN: じょうず。Your かんじ is very good. 'i tuoi kanji sono molto buoni'	L'apprendente ripete la parola *umai* (bravo con) per indicare che non ne ha capito il significato.
	c. *Conferma* PNN: えありますか？ 'hai una foto?' PN:『え』ってしゃしんのことですか？ 'e significa foto?'	L'apprendente usa la parola *e* (dipinti). L'interlocutore nativo chiede di confermare che intendesse effettivamente dire "foto".

Indice Autori

Daniele Artoni
daniele.artoni@gmail.com

Caterina Donati
caterina.donati@linguist.univ-paris-diderot.fr

Chiara Branchini
chiara.branchini@unive.it

Irene Caloi
caloi@em.uni-frankfurt.de

Adriano Colombo
adricolo1@alice.it

Paolo Della Putta
paolo.dellaputta@unimore.it

Michela Franceschini
michela.franceschini@unive.it

Francesca Volpato
fravol@unive.it

Paolo Frugarello
paolo.frugarello@gmail.com

Francesca Meneghello
francesca.meneghello@ospedalesancamillo.net

Carlo Semenza
carlo.semenza@unipd.it

Anna Cardinaletti
cardin@unive.it

Patrizia Giuliano
giuliano@unina.it

Giorgio Graffi
giorgio.graffi@univr.it

Satomi Kawaguchi
s.kawaguchi@uws.edu.au

Marco Magnani
marco.magnani@univr.it

Elisa Pellegrino
epellegrino@unior.it

Anna De Meo
ademeo@unior.it

Valeria Caruso
vcaruso@unior.it

Margherita Pivi
margheritapivi@yahoo.it

Giorgia Del Puppo
815209@stud.unive.it

Rebekah Rast
rebrast@gmail.com

Stefano Rastelli
stefano.rastelli@unipv.it

Arianna Zuanazzi
arianna.zuanazzi@gmail.com

Chiara Romagnoli
chiara.romagnoli@uniroma3.it

Jacopo Saturno
jacopo.saturno@unibg.it

Jacopo Torregrossa
jacopo.torregrossa@univr.it

La collana "studi AItLA" accorpa le precedenti due collane dell'Associazione, quella degli «Atti» del convegno annuale e gli «Strumenti per la ricerca». La nuova collana, costituita da volumi collettivi e monografie dedicate a temi e problemi della linguistica applicata, è stata avviata con il passaggio dalla pubblicazione cartacea presso l'editore Guerra di Perugia a quella elettronica sul sito dell'Associazione con l'impaginazione curata da Officinaventuno di Milano. La collana "studi AItLA" è ad accesso libero per tutti gli interessati.

Volumi pubblicati

1. *Varietà dei contesti di apprendimento linguistico*, a cura di Anna De Meo, Mari D'Agostino, Gabriele Iannaccaro, Lorenzo Spreafico, AItLA, Milano, 2014.

L'elenco dei volumi finora pubblicati indica la continuità storica delle attività editoriali dell'AItLA.

Collana degli "Atti"

Atti del 2° Congresso Internazionale di Studi dell'Associazione Italiana di Linguistica Applicata (AItLA) a cura di Camilla Bettoni, Antonio Zampolli, Daniela Zorzi. Guerra Edizioni, Perugia, 2001.

Atti del 3° Congresso Internazionale di Studi dell'Associazione Italiana di Linguistica Applicata (AItLA) a cura di Giuliano Bernini, Giacomo Ferrari, Maria Pavesi. Guerra Edizioni, Perugia, 2004.

Atti del 4° Congresso Internazionale di Studi dell'Associazione Italiana di Linguistica Applicata (AItLA) a cura di Giorgio Banti, Antonietta Marra, Edoardo Vineis. Guerra Edizioni, Perugia, 2005.

Atti del 5° Congresso Internazionale di Studi dell'Associazione Italiana di Linguistica Applicata (AItLA), "Problemi e fenomeni di mediazione linguistica e culturale" a cura di Emanuele Banfi, Laura Gavioli, Cristina Guardiano, Massimo Vedovelli. Guerra Edizioni, Perugia, 2006.

Atti del 6° Congresso Internazionale di Studi dell'Associazione Italiana di Linguistica Applicata (AItLA), "Imparare una lingua: recenti sviluppi teorici e proposte applicative" a cura di Marina Chini, Paola Desideri, Maria Elena Favilla, Gabriele Pallotti. Guerra Edizioni, Perugia, 2007.

Atti del 7° Congresso Internazionale di Studi dell'Associazione Italiana di Linguistica Applicata (AItLA), "Aspetti linguistici della comunicazione pubblica e istituzionale"

a cura di Cristina Bosisio, Bona Cambiaghi, M. Emanuela Piemontesa, Francesca Santulli. Guerra Edizioni, Perugia, 2008.

Atti dell'8° Congresso Internazionale di Studi dell'Associazione Italiana di Linguistica Applicata (AItLA), "Lingua, cultura e cittadinanza in contesti migratori. Europa e area mediterranea" a cura di Gaetano Berruto, Joseph Brincat, Sandro Caruana, Cecilia Andorno. Guerra Edizioni, Perugia, 2009.

Atti del 9° Congresso Internazionale di Studi dell'Associazione Italiana di Linguistica Applicata (AItLA), "Oralità e scrittura" a cura di Carlo Consani, Cristiano Furiassi, Francesca Guazzelli, Carmela Perta. Guerra Edizioni, Perugia, 2009.

Atti del 10° Congresso Internazionale di Studi dell'Associazione Italiana di Linguistica Applicata (AItLA), "Lingue e culture in contatto. In memoria di Roberto Gusmani" a cura di Raffaella Bombi, Mari D'Agostino, Silvia Dal Negro, Rita Franceschini. Guerra Edizioni, Perugia, 2011.

Atti dell'11° Congresso Internazionale di Studi dell'Associazione Italiana di Linguistica Applicata (AItLA), "Competenze e formazione linguistiche. In memoria di Monica Berretta" a cura di Giuliano Bernini, Cristina Lavinio, Ada Valentini, Miriam Voghera. Guerra Edizioni, Perugia, 2012.

Atti del 12° Congresso Internazionale di Studi dell'Associazione Italiana di Linguistica Applicata (AItLA) a cura di Cristina Bosisio, Stefania Cavagnoli. Guerra Edizioni, Perugia, 2013.

Collana degli "Strumenti per la ricerca"

1. *Imparare a fare cose con le parole. Richieste, proteste, scuse in italiano lingua seconda* di Elena Nuzzo. Perugia, Guerra Edizioni, 2007.

2. *Più lingue, più identità. Code Switching e costruzione identitaria in famiglie di emigrati italiani* di Sergio Pasquandrea. Perugia, Guerra Edizioni, 2008.

3. *Corpora di Italiano L2: tecnologie, metodi, spunti teorici*, a cura di Cecilia Andorno e Stefano Rastelli. Perugia, Guerra Edizioni, 2009.

4. *La mediazione linguistico-culturale: una prospettiva interazionista* a cura di Laura Gavioli. Perugia, Guerra Edizioni, 2009.

5. *"Game [not] over"* di Ivan Lombardi. Perugia, Guerra Edizioni, 2013.

6. *Nuove prospettive sulla produzione artistica in LIS* di Ambra Zaghetto. Perugia, Guerra Edizioni, 2013.

finito di stampare
nel mese di febbraio 2015
presso la Litografia Solari
Peschiera Borromeo (MI)