

ROSELLA BOZZONE COSTA

*Rassegna degli errori lessicali in testi scritti
da apprendenti elementari, intermedi ed avanzati
di italiano L2 (ed implicazioni didattiche)*

In the studies on the acquisition of Italian as a second language the lexicon is the level least investigated, except for Word Formation. The aim of this paper, which is based on the analysis of 120 written texts produced by learners of Italian with different L1 belonging to the basic, intermediate and advanced level, is to give a general view of the lexical errors concerning not only the semantic aspects but also the grammatical, derivational and orthographic properties of the words; to compare the difficulties of the lexical competence at different levels and from this to gain some ideas for second language vocabulary teaching. The investigation points out 1) that the differences are not quality based but only relevant to the quantity (elementary learners use more general terms and paraphrases, while the intermediate and advanced learners are more aware of the formal similarities between words of the target lexicon); 2) that the most frequent strategy used by all the learners is approximation; 3) that related languages aid not only positive but also negative transfer, especially in the orthographic system and in the production of false cognates; 4) that there are some weak points that persist in the advanced level (and even in the native competence): word exchanges within lexical families, the syntactical constructions (particularly of verbs), the collocability of words and imprecisions in the choice of the prepositions used in multi-word items.

1. *Introduzione*

Dopo anni di trascuratezza il lessico (ed in particolare gli aspetti relativi al suo apprendimento e insegnamento) ha registrato, nell'ultima decade, in ambito internazionale, un incremento di interesse (Pessina / Longo 1994, Hatch / Brown 1995, Schmitt / McCarthy 1997,) tanto da essere riconosciuto nella "ipotesi lessicale" come livello centrale nel processo d'acquisizione di una lingua nativa e non (Lewis 1993).

Tuttavia negli studi sull'acquisizione dell'italiano come L2 appreso sia in Italia che all'estero, sia in contesto naturale che guidato, il lessico resta il livello meno indagato (vd. però Berruto / Moretti / Schmid 1988, Visentin 1990, Cederle 1992 e Broeder *et al.* 1988 in cui l'italiano è la lingua di

partenza mentre la lingua *target* è l'inglese), fatta eccezione per il settore di ponte della morfologia lessicale che, in quanto polo di maggior processabilità del lessico, ha ricevuto una considerevole attenzione alla fine degli anni Ottanta (Berretta 1986, 1987, Moretti 1990, Bozzone Costa 1994)¹.

Con il presente lavoro, che si basa su un *corpus* di testi scritti prodotti da apprendenti stranieri con diverse lingue materne (o L1) di provenienza, di livello elementare, intermedio ed avanzato si intende fornire una rassegna degli errori lessicali che caratterizzano il graduale sviluppo della competenza lessicale in italiano lingua seconda (o L2). Non si tratta di un'analisi quantitativa per studiare ricchezza ed incremento lessicali, ma qualitativa per individuare le strategie e le regolarità che emergono nella costruzione dello spazio semantico dell'interlingua (IL), allo scopo di mettere a fuoco le difficoltà che permangono nella fase terminale del percorso, ovvero i punti di marcatezza del sistema lessicale italiano.

I risultati che emergeranno dall'analisi ci permetteranno anche di trarre alcune implicazioni generali relative alla didattica del lessico (par. 4.), seppur senza poter, per ragioni di spazio, entrare nel merito dei contenuti e delle tecniche (Lewis 1997, Corda / Marello 1999).

2. Il corpus

Il *corpus* è costituito da un totale di 120 produzioni scritte, ovvero 40 testi per ognuna delle tre varietà di apprendimento analizzate, quella elementare, intermedia ed avanzata². Si tratta di testi scritti da apprendenti

¹ Non mancano le ricerche sperimentali sui processi di elaborazione mentale del lessico nei nativi (Laudanna / Burani 1993), condotte prevalentemente su singole parole decontestualizzate; per gli studi lessicologici, cfr. Dardano 1993, Marello 1996 e bibliografie ivi citate.

² Per riferirci ai livelli del Consiglio d'Europa, descritti nel *Common European Framework of Reference for Languages*, la varietà elementare potrebbe corrispondere all'A1 e A2, quella intermedia al B1 e B2 e quella avanzata al C1.

Gli apprendenti considerati elementari (frequentanti il primo e secondo livello dei Corsi di italiano per stranieri (CIS)) producono molti errori di morfologia sia nominale (*mio polmono pulito, il stile*) che verbale, posseggono un ristretto repertorio di tempi verbali, omettono e/o sovraestendono poche preposizioni (*di>a>per*), usano poco i clitici.

Gli apprendenti avanzati (frequentanti il quinto livello del CIS), che si collocano sul polo opposto del *continuum* delle IL, non riflettono nella scrittura una competenza *native-like*, che invece manifestano maggiormente nella produzione orale. Intendiamo con questo che producono ancora, oltre ad errori nell'uso degli articoli, delle preposizioni: alcune regolarizzazioni nella morfologia nominale e verbale (*mi sorprende*), omissioni / sovraestensioni del congiuntivo (*È vero che ci sia*

adulti, con una formazione scolastica medio-avanzata, che hanno frequentato i Corsi di Italiano per Stranieri (CIS) presso l'Università degli Studi di Bergamo. I testi, molto diversificati per tipi e generi testuali³, sono stati prodotti in occasione di attività di scrittura proposte sia durante i corsi di base e il corso di scrittura – previsto per chi abbia già una discreta conoscenza della lingua orale – sia nel test d'ingresso e nei test finali.

Pur essendo produzioni scritte, caratterizzate dunque da una maggior attenzione alla codifica lessicale e morfosintattica, si tratta tuttavia di produzioni libere, ovvero di attività di acquisizione (per riprendere la nota e ancor utile distinzione di Krashen 1981) il cui *focus* non è sulla forma ma sul contenuto⁴.

Per quanto riguarda la provenienza degli apprendenti sono molte le L1 rappresentate⁵, seppur prevalga in termini quantitativi la presenza di parlanti – qui elencati in ordine decrescente – di lingue germaniche (inglese, tedesco e nederlandese), di lingue romanze (spagnolo, francese,

più pubblicità nei canali privati); errori vari di sintassi nella posizione di avverbi, aggettivi e nell'uso di gerundio, frasi relative; errori nella testualità con pochi connettivi e catene anaforiche con ripetizioni; peculiarità dovute all'inadeguatezza del registro e a salti di stile.

La varietà intermedia (con apprendenti frequentanti il terzo e quarto livello del CIS), che è quella che copre lo spettro più ampio del *continuum*, presenta ancora alcune peculiarità del livello elementare (per es. molti errori di concordanza nel SN), pur avendo espanso e perfezionato la gamma dei tempi (per es. con il trapassato prossimo), dei modi (per es. con il condizionale e con tracce di congiuntivo) e dei clittici, *ci e ne*: manifesta inoltre tutti i problemi di sintassi, testualità e socio-pragmatica che persistono nella competenza finale.

³ La tipologia dei testi prodotti comprende: per tutti i livelli, la narrazione di una storia attraverso lo stimolo di un film muto (previsto come parte del test d'ingresso); per il livello elementare, il racconto di ricordi d'infanzia, lettere ad amici in cui si narrano esperienze vissute; per i livelli intermedio ed avanzato, oltre al tipo narrativo con racconti reali o fantastici e l'articolo di cronaca, il tipo descrittivo con itinerari turistici per riviste di viaggi, lettere formali di lamentela, e, per finire, il tipo argomentativo con recensioni di libri, film e lettere al giornale su temi di attualità.

⁴ Le consegne per le produzioni scritte prevedono sistematicamente l'esplicitazione del genere testuale, del destinatario e dello scopo per il quale si scrive, come nel seguente esempio: "L'*Eco di Bergamo* ha aperto un dibattito sull'omosessualità invitando i cittadini ad intervenire. Scrivi una lettera al giornale per esprimere le tue opinioni, facendo riferimento anche alla situazione nel tuo paese di provenienza."

⁵ Con precisione il campione, che rispecchia grosso modo la tipologia delle lingue di provenienza degli iscritti al CIS dell'Università di Bergamo, è formato dalle produzioni scritte di: 23 parlanti di inglese (igl.), 16 di tedesco (td.), 15 di spagnolo (sp.), 11 di francese (fr.), 10 di giapponese (giap.), 8 di nederlandese (ned.), 5 di polacco (pol.), 3 di portoghese (port.), 3 di rumeno (rum.), 2 di croato, 2 di lettone, 2 di svedese (sved.), 2 di cinese, 2 di thailandese, 1 di bulgaro, 1 di serbo, 1 di slovacco (slova.), 1 di russo, 1 di ucraino (ucr.), 1 di norvegese, 1 di finnico (fin.), 1 di ungherese (ungh.), 1 di greco, 1 di vietnamita (viet.), 1 di armeno. Consta inoltre di 1 parlante della Siria, del Marocco, della Guinea e del Senegal.

portoghese e rumeno), di giapponese e di lingue slave (polacco, bulgaro, croato, russo, ecc.).

La lunghezza dei testi prodotti – che è in stretta relazione con il livello di competenza⁶ in quanto, come è noto, la semplificazione, strategia caratteristica delle IL, si manifesta anzitutto in termini quantitativi – oscilla per la varietà elementare mediamente fra le 150 e le 300 parole (circa 10-20 righe), per quella intermedia fra le 300 e le 500 parole (circa 20-35 righe) e per quella avanzata fra le 450 e le 700 parole (circa 30-50 righe).

3. Analisi degli errori lessicali: osservazioni generali

Essendo il lessico il livello più strategico per la comunicazione è comune ritenere che gli errori lessicali ostacolino il passaggio d'informazione più di quelli grammaticali e che anche al livello avanzato della competenza siano i più ricorrenti (per es. Bettoni 2000: 61). Nelle produzioni scritte che abbiamo esaminato, in generale, prevalgono errori di lessico dati dall'uso delle parole con un valore approssimativo, mentre si riscontrano pochi casi in cui le devianze lessicali impediscono la comprensione del contenuto dei testi, anche nel caso di quelle prodotte da studenti con competenza iniziale. L'analisi non ha neppure confermato l'ipotesi che nelle IL avanzate l'errore più presente sia quello lessicale (sembrerebbe invece quello sintattico, per cui cfr. la nota 2, come già ipotizzato da Berruto / Moretti / Schmid 1988: 89).

Si è invece manifestata come caratteristica comune a tutte le IL la difficoltà, manifestata dagli apprendenti indipendentemente dalla L1, di individuazione e capacità di correzione degli errori lessicali, quasi fosse il lessico il livello sul quale si può avere scarsa consapevolezza metalinguistica e monitoraggio e le devianze lessicali fossero errori di competenza che non si riescono a correggere.

Trattandosi di produzioni scritte, caratterizzate da tempi più lunghi di ricerca e recupero delle parole nel magazzino lessicale, da una maggior elaborazione metalinguistica e maggior sinteticità dell'espressione, nonché dalla possibilità di consultazione di opere di riferimento quali

⁶ L'ampiezza delle produzioni scritte dipende in parte anche dal genere testuale richiesto: per esempio le lettere formali vengono realizzate con una lunghezza poco variabile tra il livello intermedio ed avanzato, corrispondente mediamente a quella standard prevista dalla norma.

dizionari o *thesaurus*, è ipotizzabile che si riscontrino, nel presente *corpus*, poche strategie d'evitamento (es. di abbandono del messaggio), pochi prestiti e poche perifrasi analitiche⁷ (per una tassonomia delle strategie lessicali Broeder *et al.* 1988: 6).

Procederemo nell'analisi facendo osservazioni comparative tra i tipi di errore e le strategie messi a punto dai tre gruppi di apprendenti, al fine di caratterizzare la competenza lessicale delle tre diverse IL, elementare, intermedia ed avanzata.

Partiremo con l'esplorazione delle tre principali macrostrategie intralinguistiche (genericismi, es. *c'era un strano evento* 'è successo', par. 3.1.; estensione / approssimazione semantica, es. *lei era per me la moglie più bella che avevo mai visto* 'sposa', par. 3.2.; perifrasi analitiche, es. *il padrone di negozio* 'il benzinaio', par. 3.3.), che si possono inferire dagli errori, e che si confermano come principi universali di semplificazione lessicale che derivano dalla competenza semantica nella L1 (Blum-Kulka / Levenston 1983), per far cenno poi alla strategia interlinguistica dell'interferenza (con prestiti e calchi, par. 3.4) a cui, come è noto, il livello lessicale – assieme a quello fonologico e pragmatico – è particolarmente permeabile. I due fenomeni della semplificazione e dell'interferenza – come avremo modo di verificare dagli esempi – non sono principi alternativi, ma interconnessi (Berretta 1988: 213).

Data l'eterogeneità delle lingue di provenienza, che non sono rappresentate proporzionalmente nel nostro campione, non ci sarà possibile approfondire la prospettiva contrastiva, ma ci si limiterà ad osservazioni generali rispetto al fenomeno dell'interferenza della L1 e di lingue d'appoggio, con segnalazioni di casi ipotetici di *transfer*. Il carattere generale della rassegna non ci consentirà nemmeno di determinare quantitativamente il fenomeno, che ad una prima impressione ci sembra tuttavia più presente nelle IL iniziali che in quelle avanzate. E ancora, per quanto riguarda la questione se siano più le L1 geneticamente e tipologicamente vicine o lontane dalla lingua *target* a favorire il *transfer*, pensiamo che, se da un lato le affinità nelle radici lessicali di lingue imparentate con l'italiano costituiscono indubbiamente una facilitazione nella produzione lessicale in L2, dall'altro, come è già stato osservato, esse

⁷ Mancheranno inoltre del tutto strategie non verbali e interattive (ad es. richiesta d'aiuto diretta e indiretta).

favoriscono il trasferimento di materiale lessicale e morfolessicale dalla L1, dando luogo ad esiti previsti dall'italiano, ma non pertinenti sul piano semantico o dell'uso.

Oltre agli aspetti semantici, passeremo ad esaminare altre proprietà delle parole (per una rassegna esaustiva Laufer 1997) che si sono rivelate problematiche nel percorso d'apprendimento del lessico italiano: le regole di formazione di parola (RFP, par. 3.5), la grammatica delle parole (par. 3.6), le collocazioni (par. 3.7.1.), l'ortografia (pur non avendo proceduto ad una schedatura sistematica degli errori, par. 3.9.) e un tipo di parole a cavallo tra lessico e sintassi, le unità polirematiche o unità lessicali superiori (par. 3.7.).

3.1. *Genericismi*

La tipologia di errori lessicali più indicativa, in termini sia qualitativi che quantitativi, della varietà elementare è l'uso di genericismi, in particolare di verbi delessicali quali *essere*, *esserci* (es. 1), *avere* (es. 2), *fare* (es. 3) che, per la frequenza con cui ricorrono nell'*input* e per la poca specificità semantica e conseguente ampiezza di significato, tendono ad essere sovraestesi nelle IL e scambiati tra loro (in alcuni casi anche per interferenza della L1), conferendo al testo scritto un carattere di imprecisione e di forte lontananza dalla lingua *target* come in:

- (1) Sappiamo che *e molto male* quando abbiamo bronzati molto. (giap. E)⁸ 'fa male'
Oh no! Non *ce* portafoglia! (slova. E) 'non ho'
- (2) *Hai piacere* per fare vacanze la per una settimana? (td. E) 'ti farebbe piacere'
Dimenticato sempre che noi *abbiamo avuto bella volta* li. (tail. E) 'ci siamo divertiti / siamo stati bene'
- (3) *Fanno bicicletta* [...] (giap. E) 'vanno in bicicletta'
[...] sempre fuori in inverno, in estate se pioveva, se *faceva sole*. (sp. E) 'c'era il sole'

⁸ Negli esempi che forniremo il corsivo evidenzia l'errore lessicale, mentre tra parentesi viene indicata la L1 del parlante, in maiuscolo il livello (E per elementare, I per intermedio e A per avanzato) ed in ultimo tra virgolette semplici, la resa lessicale corretta.

Si trovano anche scambi tra i verbi *essere e esserci* come in:

- (4) L'uomo vieni la dove la dona *e*. (sved. E) 'c'era / si trovava la donna'

Oltre alla scelta di un lessico basato sul principio del generale, la conoscenza elementare della lingua orienta gli apprendenti verso un lessico appoggiato alla realtà, al cui estremo si colloca la deissi come negli esempi a seguire – in cui le particelle non riprendono elementi citati precedentemente nel testo –:

- (5) *Al signor che lavora là* (ned. E) 'benzinaio'
[...] dove volevano *affittare un posto qua* (td. E) 'noleggiare una roulotte nel campeggio'

Anche nella varietà intermedia persistono numerosi genericismi con i verbi delessicali, simili a quelli visti sopra (es. *Quindici Giugno ho avuto 12 anni* 'ho compiuto'. *In questo giorno ho avuto un regalo bellissimo*. (ned. I) 'ho ricevuto'), e con verbi e aggettivi qualificativi molto frequenti e dal significato generico tipo *dire, parlare, brutto, cattivo*, come nell'es. (6):

- (6) *Ti parlerò più di tutto* quando sarei ritornata (td. I) 'ti racconterò altre cose'
Ancora una volta c'era una sorpresa *cattiva* per noi! (igl. I) 'spiacevole/brutta'

In parecchi casi si tratta di imprecisioni nella solidarietà semantica come nell'esempio seguente:

- (7) [...] *ho fatto un appuntamento* per farlo riparare (td. I) 'fissato / preso un appuntamento'
Nessuno dei due rappresentativi voleva accettare che la *colpa sarebbe potuto stare* con la loro compagnia. (td. I) 'fosse / fosse da attribuire'

Nella varietà avanzata, come prevedibile, si trovano pochi genericismi; gli apprendenti di questo livello producono però frequentemente parole come *cosa, qualcosa*⁹, riprese dal parlato colloquiale (es. 8) e

⁹ In realtà questi genericismi sono più caratteristici di varietà semplificate orali. Infatti, anche Morretti 1988: 229 ne ha riscontrati pochi in testi scritti per scopi didattici, ovvero nelle letture semplificate.

quindi attribuibili più ad inapproprietezze di stile, alle quali ricorrono in misura minore anche gli apprendenti intermedi, ma più per colmare vuoti lessicali come in (9):

- (8) E poi c'è un'altra *cosa* da non trascurare. (rum. A) 'aspetto / questione'
- (9) [...] li hanno dimenticato *qualcosa*, che le serviva per entrare [...] (fr. I) 'le chiavi'

3.2. Estensione / approssimazione semantica

La seconda categoria più frequente di errori, che a differenza dei genericismi, che connotano tipicamente la varietà elementare, si ritrova consistentemente anche nelle varietà medio-avanzate, è l'estensione / approssimazione semantica, ovvero la scelta di una parola che appartiene alla stessa area semantica dell'*item* di L2 e che ne condivide alcuni tratti semici, realizzando relazioni di contiguità, di iponimia e di sinonimia che violano alcune regole collocazionali e di restrizione di selezione. Si tratta ancor sempre di una strategia semplificativa che si manifesta come sottodifferenziazione semantica (Berruto / Moretti / Schmid 1988: 58), ovvero come ampliamento delle possibilità di impiego dei lessemi della L2. Nella maggioranza dei casi si tratta di scelte lessicali che non inficiano la comprensione del messaggio, tranne poche eccezioni devianti dalla norma, disambiguabili tuttavia dal contesto, come negli esempi seguenti:

- (10) *Prendeva* un vestito bellissimo con un velo sulla faccia tutto di colore bianco [...] (sp. E) 'portava'
Mentre sono andando *hanno smesso* per mettere la benzina in stazione di benzina. (giap. I) 'si sono fermati'¹⁰

In tutte le tre varietà, ma in particolar modo nelle interlingue medio-avanzate, si riscontrano molti casi di parole quasi sinonimiche che manifestano problemi di contestualizzazione, sia in termini di solidarietà

¹⁰ Potrebbe trattarsi anche di un calco semantico dell'inglese (lingua seconda ben nota all'apprendente) *to stop*, il cui significato copre l'area semantica di "fermarsi" e "smettere".

sintagmatica, sia di violazione di tratti semici realizzati dal lessema, come ben mostrano i seguenti esempi:

- (11) Mi auguro che in futuro cambierà questi *difetti* (igl. I) ‘aspetti dell’organizzazione che non hanno funzionato’
Mi iscriverò per un lavoro nel Marketing perché mi piace questa *zona* del lavoro. (igl. I) ‘campo / settore’
[...] per diminuire la *circolazione* dell’Aids (igl. A) ‘diffusione’

Nella selezione delle parole prossime di significato la tendenza semplificativa si manifesta come preferenza per i termini più comuni e familiari¹¹, come negli esempi (12) e per quelli generici al posto di termini specifici (es. 13). In tutte le varietà si registra la scelta di parole dal significato generale che realizzano relazioni di parte-tutto, di metonimia, di iperonimia, oltre che di parole dell’italiano comune, rispetto a termini con un certo grado di specialità (come nei due ultimi esempi in 13):

- (12) Penso che tu sia in vacanza adesso, o no? Comunque non devo essere *gelosa* perché dopo il dodici giugno sarò libera (igl. I) ‘invidiosa’
Sono spiacente di doverti segnalare una *scomodità* che ho subito quando ho fatto il trasloco a Albino il 16 maggio 1999. (giap. A) ‘disagio’
- (13) [...] per mangiarla seduto nella *scala* della biobiblioteca. (sp. E) ‘gradini’
[...] l’uomo perduta il lui *denaro* (sved. E) ‘portafoglio’
E a causa di un problema di computer ci siamo ritrovati parecchi per un *letto* (fr. A) ‘cuccetta’
[...] le *spie di polmonite* si moltiplicano. (sp. A) ‘i sintomi’
Il fattore della gelosia è stato tenuto conto nel *giudizio*. (fr. A) ‘sentenza’

La presenza nel lessico di termini polisemici (considerati da Berruto 1990: 25 meno semplici di quelli monosemici) sembra creare più problemi di delimitazione del loro significato e dell’uso contestuale che

¹¹ Ma giocano un ruolo anche i fattori della frequenza e dell’alta disponibilità, nell’immediato contesto d’uso dell’apprendente, di parole che, pur essendo più specifiche e quindi teoricamente più difficili, vengono preferite, come nell’esempio che segue: [...] suo portafoglio è caduto nelle *pavimento* (port. E) ‘per terra’.

non i presunti vantaggi del minor impegno mnemonico e del maggior raggio d'azione, come dimostrato dai seguenti esempi:

- (14) [...] però io preferisco *tempo* caldo. (igl. E) 'clima'
È un *tempo* veramente difficile per noi. (igl. I) 'fase / periodo'
Rappresentano vari *tempi* e vari stili [...] (ucr. A) 'epoche'

Nelle varietà sia iniziale sia intermedia, l'apprendente di italiano L2 sembra trovare difficoltà anche nell'appropriarsi della semantica di coppie di verbi molto frequenti come *venire / andare*, *sapere / conoscere*, *guardare / vedere*, *ascoltare / sentire* che vengono di frequente scambiati, con prevalenza del primo membro della coppia (che negli ultimi due casi corrisponde al membro agentivo), come in:

- (15) [...] loro *hanno venuto* al camping. (pol. E) 'sono andati'
Lui ci ha accompagnato a vedere sotto la mura, che non *sapevo* mai. (tail. E) 'conoscevo'
Quando sono arrivato all'università *ho guardato* persone di tutto il mondo. (sp. E) 'ho visto'
All'improvvisamente abbiamo *ascoltato* un rumore (vietnamita I) 'sentito'

Inoltre gli apprendenti intermedi mostrano difficoltà anche nell'individuazione dei confini semantici di coppie di aggettivi temporali come *prossimo / successivo*, *scorso / precedente*, come si può notare negli esempi che seguono, optando solitamente per l'aggettivo con funzione deittica invece del corrispettivo con funzione anaforica:

- (16) Anche il giorno *prossimo* quando siamo arrivate a Bg. [...] (ol. I) 'dopo / successivo'
[...] mia mamma gli aveva apportato come regalo settimana *scorsa*. (igl. I) 'precedente'

L'approssimazione semantica, oltre che da principi universali di semplificazione lessicale, è governata in molti casi (es. 17, ma anche in alcuni già visti sopra) da strategie interlinguistiche di appoggio alla L1. È noto come, in particolar modo nelle fasi iniziali¹², gli apprendenti ac-

¹² Secondo Berruto / Moretti / Schmid 1988: 53 invece il ruolo giocato dall'interferenza (soprattutto nei casi di ipodifferenziazione e di ristrutturazione semantica) è maggiore nelle interlingue avanzate che in quelle elementari.

cedano ai concetti attraverso il lessico della L1, tendendo ad ignorare differenze nella classificazione concettuale e nei confini semantici di parole affini (Appel 1996).

- (17) *Ero annoiata* quando fa questo, ma credo che è una cosa adorabile.
(igl. E) ‘infastidita’
Il viaggio non è stato faticoso perché una autostrada *guida* in la città vicina di questo villaggio. (td. E) ‘porta / conduce’

3.3. *Perifrasi analitiche*

Congruentemente con il carattere scritto delle produzioni, per colmare lacune lessicali, gli apprendenti di tutte e tre le varietà ricorrono complessivamente poco a perifrasi analitiche. Esse vengono usate prevalentemente dagli apprendenti elementari che le preferiscono alle entrate lessicali indipendenti (Berruto 1990: p. 25), soprattutto per formare verbi a partire da predicati basici, come negli esempi (18):

- (18) Non c'è più tempo per scriverti più, così ti *dico*: "Ciao". (sp. E) ‘ti saluto’
Parlo con te a presto. Ciao! (igl. E) ‘ci sentiamo’

Negli esempi che seguono le espressioni analitiche vengono usate anche come strategie pre-morfologiche in sostituzione di parole codificate in italiano con morfologia, più precisamente al posto di derivati agentivi e verbi prefissati, in particolar modo nelle varietà elementari, e di verbi deaggettivali e di aggettivi derivati¹³ in quelle medio-avanzate:

- (19) *Il signore della stazione di gasolina* (2)¹⁴ (td. E) ‘il benzinaio’
Ho pensato un po’ e io voglio *andare un'altra volta*. (ol. E) ‘ritornarci’
Quest'anno devo *fare* le mie vacanze *più breve*. (pol. I) ‘accorciare’
[...] quindi avevo bisogno proprio subito della *linea di telefono*. (giap. A) ‘telefonica’

¹³ Anche Moretti 1990: 300 registra in parlanti non-nativi di italiano un'alta frequenza di X di Y in sostituzione del N + Aggettivo.

¹⁴ Il numero tra parentesi segnala il numero di repliche nello stesso testo.

Gli intermedi, che pur avendo una grammatica piuttosto sviluppata, si rivelano spesso carenti di lessico in termini quantitativi, vi ricorrono anche per esprimere nomi a bassa frequenza nell'italiano, come nei seguenti esempi:

- (20) abbiamo comprato tanti *prodotti di pulitura* (igl. I) 'detersivi'
Volevano vedere la sua *macchina per vivere* (ungh. I) 'roulotte'
[nel testo originale: sottolineato e con un punto di domanda]

3.4. *Prestiti e calchi*

Come previsto, trattandosi di produzioni scritte che non richiedono processazione in tempo reale, sono stati riscontrati, in tutte le varietà compresa quella elementare, complessivamente pochi prestiti non integrati e integrati (es. 21), tra cui rari casi di prestiti adattati di parole affini (es. [...] *costruivamo tenti con nostri lenzuoli* (td. E) 'tende'). La maggior parte appartiene alla categoria del nome¹⁵ (come già verificato in Cederle 1992) e proviene in particolar modo dall'inglese, che è la prima L2 maggiormente nota agli apprendenti di italiano L2:

- (21) Quando faceva caldo prendevamo un bagno nel *swimmingpool*
[...] (td. E) 'piscina'
Ci sono bellissime villeggiature che offrono *lux* e comodità [...]
(bulg. I) 'lusso'
souvenir shop (td. A) 'negozi di souvenir'

In tutte le varietà, più frequenti dei prestiti, ma anch'essi in generale pochi, sono i calchi – almeno quelli evidenti – in cui l'appoggio alla semantica della L1 sarebbe incoraggiato dall'omofonia con una parola della lingua *target*, dando esiti tangenziali che possono inficiare la comunicazione, in particolar modo nel caso di L1 vicine all'italiano¹⁶ (lo spagnolo, per esempio), come nei seguenti esempi:

¹⁵ Nel caso di apprendenti con L1 vicine all'italiano si trova anche qualche caso di prestito verbale come nel seguente esempio: *Il storia parla di una copia che iba ad un campegio*. (port. E) 'va'.

¹⁶ Ma qualche esito abnorme si ha anche in parlanti con l'inglese come lingua d'appoggio come in: *Con l'aiuto del formaio chi aveva ricordato la targa della macchina* [...] (td. A) 'annotato'.

- (22) Ci sono molte ragazze belle ma ancora non *ho salito* con nessuna.
(sp. E) ‘sono uscito’
[...] ma *aspetto* che il tuo arrivo non sia così stressante come il mio [...] (sp. I) ‘spero’

Di contro l’uso della parola italiana con il significato del corrispettivo della L1, se questa non è strettamente imparentata, come per es. l’inglese, porta ad esiti contestualmente insoliti, ma nel raggio dell’area semantica in questione, come si può notare dagli esempi che seguono:

- (23) La madre *cuoce* sempre cibo italiano *autentico*. (igl. E) ‘cucina’
‘vero / verace’
Formavano un bel *paiò*! (ned. I) ‘bella coppia’
So che sia un tema un po’ *sensitivo* ma è un problema che dovrebbe essere affrontato (igl. A) ‘delicato’

3.5. Regole di formazione di parola

3.5.1. Scambi tra parole appartenenti alla stessa famiglia lessicale

L’esistenza di famiglie lessicali, se da una lato favorisce, in quanto governata da regole, la codifica e decodifica del significato, dall’altro comporta difficoltà di scelta normativa, sul piano della semantica e dell’uso, di parole affini che appartengono alla stessa famiglia (riscontrate anche nel parlato di apprendenti di italiano L2 in Bozzone Costa 1994: 323). Tra questi errori¹⁷ che costituiscono, all’interno delle regole di formazione di parola (RFP), il problema più ricorrente che accomuna le tre varietà – ma presente in particolar modo in quella intermedia –, prevalgono gli scambi tra derivati aggettivali, come negli esempi (24); si trovano inoltre alcuni scambi di categoria grammaticale negli intermedi, come in (25), e scambi all’interno dei nomi deverbali e deaggettivali negli avanzati, come in (26):

- (24) Ero lì spesso e ogni volta che sono ritornato ero *riposante*, ti giuro.
(td. E) ‘riposato’

¹⁷ Trattandosi di scambi che coincidono con parole esistenti nell’italiano non è possibile definire se si tratti veramente di lessemi prodotti con regole di formazione di parola o di unità lessicali note di cui si conosce solo approssimativamente il significato.

Una docente ottima per me, allegra, *vivente* [...] (ned. I) ‘vivace’
[...] il corso di inglese che il suo istituto offresi non è *soddisfatto*
[...] (igl A) ‘soddisfacente’

- (25) Tutti i edifici sono stessi come in *medievale* [...] (serbo I) ‘Medioevo’
- (26) Ringrazio al direttore dell’Eco di Bergamo che ha permesso di offrirci l’*opportunità* di esprimere i nostri pensieri su questo soggetto. (rum. A) ‘opportunità’
[...] il problema difficile di ripartire i fondi dello stato ed i *ricavi* del comune in modo tale che tutti siano contenti (pol. A) ‘ricavati / entrate’

Più in generale abbiamo notato che nelle varietà medio-avanzate la similarità formale tra parole del lessico – imparentate o meno – (es. *Si è rilevato pericoloso per la scuola* (fr. A) ‘rivelato’), in particolar modo se rinforzata da affinità semantica¹⁸ (es. *È facile dire che un lavoro non è pregiato* (rum. A) ‘prestigioso’), è motivo di interferenza interna nella ricostruzione del significato¹⁹ e nel ricordo dei lessemi, come già verificato da Berruto / Moretti / Schmid 1988 e da Laufer 1988 (quest’ultimo sull’inglese L2). L’esistenza dunque, all’interno del lessico italiano, di coppie o microsistemi lessicali simili formalmente (e/o semanticamente) come *improvvisamente* e *all’improvviso* o *infine*, *finalmente*, *alla fine* costituisce uno degli indubbi punti di marcatezza del sistema, come è provato dalle seguenti attrazioni analogiche:

- (27) *All’improvvisamente* abbiamo ascoltato un rumore (viet. I) ‘improvvisamente’
Un gioco trasformato in un incubo che non hanno potuto controllare *infine*. (fr. A) ‘alla fine’
Finalmente i registri non sono stati tutti bruciati e gli esami hanno potuto essere realizzati (fr. A) ‘alla fine poi’

¹⁸ Anche la scelta di parole simili di significato, appartenenti alla stessa categoria grammaticale, come per es. quella dei quantificatori, rappresenta fonte di errori: es. *Possiamo andare a mangiare due pizze in qualcuno* (2) *pizzeria* (sp. E) ‘qualche’ (cfr. anche in Berruto / Moretti / Schmid 1988: 56).

¹⁹ Rari sono tuttavia i casi di malapropismi come in: Ho fatto molte cose *poiché* ti ho lasciata due mesi fa (igl. I) ‘da quando’ in cui il significato del connettivo viene ricostruito per analogia formale con *dopo che*. Anche in parlanti nativi semi-colti Berretta 1991: 115 registra rari casi di deformazioni drastiche del lessico (tecnico).

3.5.2. Scambi di morfemi derivativi

La bassa predicibilità della morfologia lessicale italiana caratterizzata, come si è visto poc' anzi, da forti idiosincrasie della norma, oltre che da paradigmi ricchi di morfemi concorrenziali, porta l'apprendente a produrre neologismi derivativi dovuti a scambi tra suffissi che appartengono alla stessa categoria derivativa. Questo tipo di errore, che prova la presenza di elaborazione autonoma del lessico attraverso l'uso di RFP, si riscontra in quantità via via crescente nelle tre varietà analizzate. I dati confermano l'azione di principi di Morfologia Naturale (con per es. agentivi morfotatticamente trasparenti in *-atore, custodiatore* (td. E) 'custode'), la preferenza per alcuni modi di formazione nelle fasi iniziali e la persistenza di difficoltà legate alle categorie cognitivamente più difficili e complesse nell'italiano.

Nella varietà elementare gli apprendenti producono formazioni regolari, per es. di avverbi in *-mente* (es. *Subitamente lui è tornato a stazione de benzina* (port. E) 'subito / immediatamente') e diversi casi di derivazione con zero²⁰ (es. 28), mostrando di muoversi verso strategie di regolarizzazione e di semplicità formale (Berretta 1986, 1987):

- (28) È stato troppo caldo e tutti *i partecipi* (2) sudandi prima del inito del gioco. (td. E) 'i partecipanti'
 Spesso litigavamo e perfino ci battevamo. Ma questi *batti* non duravano tanto tempo [...] (td. E) 'picchiate / botte / litigi'
 [...] non c'è la *musica Brasile* (giap. E) 'brasiliana'

Nella varietà intermedia gli scambi riguardano in modo particolare i nomi deverbali e deaggettivali come in (29), mentre in quella avanzata persistono incertezze con la categoria dei nomi e degli aggettivi deverbali (es. 30):

- (29) [...] già è passato un bel tempo senza che il *riparamento* e stato fatto. (td. I) 'riparazione'
 Mi rendo conto della mia *stupidenza* [...] (fr. I) 'stupidità'
- (30) [...] è stato arrestato per l'*ucciso* di sua moglie e del suo amante. (fr. A) 'uccisione'
 Non può essere escluso che restano lesioni *durenti*. (td. A) 'durevoli'

²⁰ In questa categoria includiamo l'intera casistica, che va dai casi di derivazione zero come vera e propria RFP a quelli di conversione come multifunzionalità.

3.5.3. *Composti*

Gli apprendenti iniziali, oltre a ricorrere a strategie di semplicità formale – usando derivazione con zero, come visto sopra, – si muovono nella direzione opposta della massima trasparenza semantica, ricorrendo a neologismi compositivi – anche se nell’insieme quantitativamente pochi – con la determinazione a sinistra (es. 31), mossi dall’interferenza dell’inglese che, in questo caso, non si manifesta come trasporto di materiale, ma come preferenza per un modo di formazione di parola caratteristico delle lingue germaniche²¹:

- (31) [...] o andiamo a *baseball gioco* (igl. E) ‘gioco del baseball’
Le insegnante sono più migliore di *lingua insegnante* in gli Stati Uniti. (igl. E) ‘insegnanti di lingua’
Gasolin stazione (cin. E) ‘stazione di benzina’

Questi composti precedono, nella varietà iniziale dell’IL, la formazione di composti tradizionali e composti sintagmatici con determinazione a destra, caratteristici dell’italiano, come negli esempi che seguono:

- (32) *Il padrone di negozio* (gr. E) ‘benzinaio’; *campo di camping* (td. E) ‘campeggio’;
casa-mobiliare (td. E) ‘roulotte’

3.5.4. *Neoformazioni con problemi di scelta della base*

Nelle produzioni scritte – proprio come nelle produzioni orali (Bozzone Costa 1994: 324) – di apprendenti medio-avanzati si riscontrano parecchie neoformazioni (con casi di sospetta interferenza) in cui la base scelta è plausibile ma non normativa, in quanto il sistema prevede o parole non derivate o derivati ma da basi diverse, come nei seguenti esempi di ‘derivazioni mancate’ di verbi denominali e nomi deverbali:

- (33) *Panica* e deve trovare una soluzione [...] (fr. A) ‘entra in panico’
[...] dopo una settimana d’*aspetto* [...] (igl. I) ‘d’attesa’

²¹ La preferenza per i neologismi compositivi, emersa anche nei dati del progetto della European Science Foundation (Broeder *et al.* 1988), è spiegabile in questa ricerca invece come adeguamento alle proprietà tipologiche delle tre lingue *target* (nederlandese, svedese, inglese).

3.5.5. *Prefissati*

Per concludere questa rassegna relativa all'uso dei modi di formazione di parola, si segnala che solo la varietà avanzata – che produce in generale più parole derivate delle altre varietà – mostra difficoltà con la produzione di prefissati, i cui morfemi dall'esile corpo fonico e dalla posizione percettiva sfavorevole, sono soggetti a cancellazioni²² e a scambi nell'attribuzione del loro significato (Berruto / Moretti / Schmid 1988: 44-45):

- (34) Solo dopo ripetute preghiere i miei hanno *consentito* di tenere il gattino (fin A) 'acconsentito'
È ovvio che non è uguale il bisogno di prendere un brodo e quello di *addossarsi una pellicce* in paesi come il nostro (sp. A) 'indossare'

3.6. *Grammatica delle parole*

Non solo la semantica e le regole di morfologia lessicale, ma anche le proprietà grammaticali delle parole vengono apprese per gradi, con un progressivo arricchimento sintattico e morfologico.

In tutte le fasi di sviluppo dell'italiano la difficoltà maggiore riguarda la grammatica dei lessemi che appartengono alla categoria del verbo. Problematici risultano essere la loro transitività, la diatesi (riflessiva), nonché lo schema attanziale, che in molti casi sembrano essere trasferiti dalla L1 o da L2 d'appoggio, in quanto il potenziale logico-sintattico della parola tende ad essere trattato come equivalente tra la lingua d'appoggio e la lingua d'arrivo.

Gli errori più frequenti nella varietà iniziale riguardano i verbi riflessivi, che spesso vengono usati senza la marca pronominale e con l'ausiliare *avere*, lo schema attanziale dei verbi che tendenzialmente vengono trattati come transitivi e l'uso di verbi come gli impersonali e il verbo *piacere*:

- (35) *leggevamo, nascondevamo* [...] (td. E) 'ci nascondevamo'
Qui possiamo fare shopping, *cenare pizze e pasta* [...] (norveg. E) 'cenare con pizze'
[...] *hanno bisognato* (2) *gasolina* (td. E) 'avevano bisogno di'
Avevo un insegnante che *piacevo* molto perché era anche mancina
[...] (td. E) 'che mi piaceva'

²² Casi simili sono stati registrati anche in varietà diastratiche basse di nativi.

Anche nella varietà intermedia si trovano molti casi di ipergeneralizzazione della transitività, favorita anche dall'interferenza della L1, come si può notare nell'esempio seguente:

- (36) E risultato che questo amico *aveva proseguito* il messaggio a tutti!
(Igl. I) 'inoltrato'

Inoltre, la mancata acquisizione di alcuni aspetti semantici del verbo, come la sua *Aktionsart*, si ripercuote sulla scelta del tempo verbale e della sua diatesi, come in:

- (37) [...] è facile percorrere senza meta e senza *essere persi* (igl. I)
'perdersi'

Nella varietà finale persistono le stesse difficoltà, viste sopra, che emergono in particolare nei casi di marcatezza dell'italiano che prevede per molti verbi il doppio statuto (transitivo o non, riflessivo²³ o non), con conseguenti diverse reggenze preposizionali, come si può osservare nei seguenti esempi:

- (38) [...] durante questo corso non *sono migliorata la mia lingua* (giap. A)
'non sono migliorata con / nella / non ho migliorato la mia lingua'
[...] per affrontare e *confrontare la criminalità* (igl. A) 'confrontarsi con'

Nelle IL avanzate, agli errori visti sopra si aggiungono incertezze sulla costruzione causativa che viene semplificata usando i verbi nella forma transitiva come in (39):

- (39) Non temevo il dolore proveniente di una tale gesto, piuttosto piangevo di avere *arrabbiato* e provocata mia madre [...] (igl. A) 'fatto arrabbiare'

Ma l'errore più frequente e persistente nel percorso di avvicinamento allo schema attanziale dei verbi e degli aggettivi predicativi riguarda in-

²³ Gli apprendenti avanzati (come anche quelli germanofoni in Berruto / Moretti / Schmid 1988: 21) tendono a iperutilizzare il riflessivo *si* dove la norma non lo prevede: es. *Loro si comunicavano con telepatia in un modo che si capiva tutto* [...] (td. A) 'comunicavano'.

dubbiamente la reggenza preposizionale, alla cui idiosincronicità gli apprendenti rispondono con strategie di semplificazione, omettendole, come è noto, nella varietà elementare (come nel primo esempio di 40) o appoggiandosi alla L1 (nei successivi due esempi) e / o tendendo a sovraestenderne alcune ($di > a$):

- (40) [...] ho detto i miei cliente che italiano *pensano* solo mangiare (giap. E) ‘pensano a’
[...] non sono *soddisfatto con* il corso d’inglese (igl. I) ‘soddisfatto del’
Ho *conosciuto a* un ragazzo [...] (sp. I) ‘ho conosciuto un ragazzo’
Non temevo il dolore *proveniente di* un tale gesto [...] (igl. A) ‘proveniente da’
[...] però la gente *preferisce a* scendere sottosuolo (ucr. A) ‘preferisce scendere’

3.7. Unità polirematiche

In base al principio psicolinguistico secondo cui la lingua verrebbe processata ed acquisita in gruppi di parole (Peters 1983) per permettere agli apprendenti di essere più fluenti e produttivi nell’uso, l’acquisizione delle unità polirematiche non dovrebbe risultare problematica. In realtà abbiamo rilevato che, in tutti i livelli di competenza, queste unità lessicali complesse si caratterizzano come lessemi difficili, anzitutto da riconoscere nella L2 come unità olistiche, da decodificare e poi da codificare in quanto richiedono soprattutto strategie di memorizzazione (per una casistica degli errori cfr. Moon 1997).

L’errore nella codifica più frequente e persistente in tutte le tre varietà d’apprendimento riguarda l’approssimazione, a livello formale, con cui vengono ricordate e prodotte, relativa in particolar modo all’uso delle preposizioni nelle locuzioni preposizionali di luogo (es. 41) e nei composti sintagmatici (es. 42)²⁴. Nella maggioranza dei casi sembra confermata la sovraestensione della preposizione *di* trattata, per la sua polisemia e mancanza di trasparenza semantica, come marca di reggen-

²⁴ Nelle varietà elementare e intermedia si trovano anche imprecisioni formali nell’uso del quantificatore *tutti* + Articolo e *tutti e* + Numerale che viene regolarizzato e prodotto senza articolo e congiunzione, come in alcuni esempi visti sopra (cfr. anche Berruto / Moretti / Schmid 1988: 28).

za grammaticale (Bernini 1987: 141-143, Berruto / Moretti / Schmid 1988: 22):

- (41) *Vicino della* mia camera (sp. E) ‘vicino alla’; *Intorno di* casa (td. E) ‘intorno alla’; *fuori della* casa (td. E) ‘fuori dalla’; *dentro di* questa omogeneità (sp. I) ‘dentro a’
- (42) [...] mi sono alzata presto per fare il *corso italiano* (tail. E) ‘il corso d’italiano’; *stazione pel benzino* (slova. E) ‘stazione di benzina’; *un vestito di uomo* (sp. A) ‘vestito da uomo’

Gli errori d’uso nella selezione della forma, che nel livello avanzato si registrano anche nelle locuzioni congiuntive, possono avere origine interlinguistica o dipendere dall’attrazione / contaminazione, per similitudine formale e/o semantica, di espressioni interne al lessico italiano, come è ipotizzabile nell’esempio che segue tra *riguardo al*, *per quanto riguarda*²⁵ e *quanto al*:

- (43) Mi sento capace di situarmi comodamente in una posizione molto meno massimalista *in quanto riguarda al* problema dell’uso delle pellicce. (sp. A) ‘per quanto riguarda il’

Anche la seguente serie di imprecisioni, sempre prodotta da apprendenti avanzati, mette in evidenza come, in punti di marcatezza del sistema d’arrivo (che prevede *rispetto a*, *riguardo a*, *di fronte a*, *nei confronti di*), queste unità formate da più parole dall’esile corpo fonico, differenziate tra loro da minime variazioni formali e sottili differenze semantiche, comportino un grosso sforzo di memoria, che solo l’uso produttivo frequente e ripetuto può premiare:

- (44) Ci appelliamo oggi non solo all’onestà *rispetto delle* promesse fatte, ma anche alla buona volontà *fronte alla* durezza degli inverni bergamaschi. (sp. A) ‘rispetto alle’... ‘di fronte alla’

Oltre ai casi visti sopra, nelle varietà medio-avanzate, si riscontrano approssimazioni nell’uso della preposizione anche nelle locuzioni ver-

²⁵ Anche Berruto / Moretti / Schmid 1988: 75 nel paragrafo sui fraseologismi registrano tra i fenomeni più ricorrenti l’assenza della preposizione nell’espressione *per quanto riguarda / concerne*.

bali (es. 45) e solo in quella avanzata – che usa più frequentemente gli avverbi – compaiono anche nelle locuzioni avverbiali (es. 46):

- (45) [...] e tutta la famiglia *era in fretta* (igl. I) ‘era di fretta’
Il fattore della gelosia è *stato tenuto conto* nel giudizio. (fr. A) ‘tenuto in conto’
- (46) [...] per percorrere il continente *in lungo e largo* (igl. A) ‘in lungo e in largo’
[...] penso che le cose vadano *dal male in peggio* (rum. A) ‘di male in peggio’

Quanto alle espressioni idiomatiche, in generale ne vengono usate poche per la non prototipicità del loro significato, la cui marcatezza porta l’apprendente a percepirle come difficilmente trasferibili dalla L1²⁶ (Kellerman 1979). I problemi emersi riguardano la corretta attribuzione del significato, l’appropriatezza del contesto discorsivo e la resa formale, come negli esempi seguenti:

- (47) Il giorno seguenti Sandra e io *siamo stati in gamba*. (giap. I) ‘ci siamo ripresi’
Magari scopriremo che quello che *ci sta* veramente *importante* non sia per nulla legato ad un cappotto. (igl. A) ‘che ci sta a cuore’
Sulla spiaggia *non c’era nessun’anima* [...] (td. A) ‘non c’era (un’)anima viva’

3.7.1. Collocazioni

L’aspetto collocazionale delle parole, ovvero l’occorrenza statistica nel co-testo di altre parole, rappresenta una delle proprietà dei lessemi più difficili da acquisire anche nella competenza nativa (come osservato in Bozzone Costa / Piantoni 2000) e per ciò può essere considerato un importante indice di padronanza lessicale, in termini di appropriatezza sociopragmatica e precisione semantica.

²⁶ È stato tuttavia registrato qualche raro caso come (*Non posso aspettare per vedo tu* (igl. E) ‘non vedo l’ora di vederti’) prodotto da apprendenti (iniziali) di inglese L1, che – ci è parso di notare – producono in generale più calchi degli altri parlanti (ma potrebbe semplicemente trattarsi dell’effetto dello sbilanciamento di presenze anglofone nel campione).

Oltre ai genericismi con *fare* ed altri verbi (cfr. par. 3.1.), gli apprendenti medio-avanzati accoppiano sintagmi con funzione di oggetto diretto a verbi ad alta disponibilità e frequenza, influenzati talvolta nella selezione dal predicato della L1 o dell'inglese come lingua d'appoggio, come parrebbe nei primi due esempi:

- (48) Senza *riempire un desiderio* [...] (ned. I) 'realizzare / esaudire un desiderio'
[...] atterando sono andata a *raccogliere il mio bagaglio* [...] (td. I) 'ritirare il mio bagaglio'
Abbiamo *ordinato un taxi* (igl. I) 'prenotato un taxi'
Sembra che nessuno vuole *prendere la responsabilità* di riaprire le "luci rosse" come era tanti anni fa. (lettone A) 'assumersi la responsabilità'

La mancata realizzazione di collocazioni del tipo N + *di* + N porta a rese ancora più devianti dalla norma come nel primo esempio, mentre nell'ultimo caso si tratta solo di imprecisione stilistica nella scelta del sottocodice:

- (49) [...] in questo pomposo *pezzo d'abbigliamento* (croat. A) 'capo d'abbigliamento'
[...] in più chiediamo il *pagamento dei danni* (parl. del Marocco A) 'risarcimento dei danni'

Nella competenza avanzata che va via via affinandosi anche nella scelta di aggettivi e avverbi – che, come è noto, sono categorie meno centrali e apprese più tardi – si riscontrano inapproprietezze molto simili a quelle prodotte da nativi in registri non sorvegliati:

- (50) [...] dove sono una *cliente frequente* (sp. A) 'cliente assidua'
Solo la polizia potrebbe prendere coloro che si occupano di questo traffico di "*carne viva*" (rum. A) 'carne umana'
[...] poi le sue due vittime sono state *seriamente ferite* (fr. A) 'gravemente'

In generale le inapproprietezze stilistiche che si riscontrano nelle produzioni scritte degli avanzati riguardano l'utilizzo di espressioni colloquiali tipiche del parlato e di registri molto bassi (come *fregarsene*,

entrarci, mangiata) o di genericismi (e più raramente tecnicismi) incongruenti con l'argomento e il genere testuale²⁷.

L'inadeguatezza pragmatica può derivare anche dalla scelta di lessemi dalla carica semantica troppo forte (cfr. anche in Berruto / Moretti / Schmid 1988: 60):

- (51) *Disgraziatamente* (2) ci siamo traslocati quando avevo otto anni (td. E) 'sfortunatamente'
Ecco perché vi chiedo di continuare a scrivere articoli su questo soggetto per *incitare* alla riapertura delle case chiuse. (fr. A) 'convincere la gente'

3.8. *Ortografia*

E per concludere, un breve cenno agli errori di ortografia che, pur riguardando il livello più superficiale di elaborazione del testo scritto, continuano ad essere percepiti e valutati dagli insegnanti – in particolare della scuola pubblica – come errori gravi. Se da una parte non vanno trascurati, ma 'aggrediti' con le dovute tecniche, perché si tratta di difficoltà che persistono anche nelle fasi avanzate dell'IL, non vanno tuttavia sopravvalutati e iperpenalizzati.

Come si sarà già notato negli esempi riportati sopra, essi sono molto frequenti nella fase iniziale, ma permangono anche nelle varietà medio-alte (conformemente a Berruto / Moretti / Schmid 1988: 80 che registrano una quantità considerevole di errori di grafia anche in parlanti avanzati altamente scolarizzati), in particolare in apprendenti con L1 vicine all'italiano, francese e spagnolo per esempio, che producono molti errori nella resa delle geminate²⁸, realizzando raddoppiamenti e scempiamenti non standard:

- (52) *atenzione, legalli, prostitute, presse* (sp. I) 'attenzione, legali, prostitute, prese'

²⁷ La mistura di stili è presente anche nei nativi semicolti (Lavinio / Sobrero 1991 e Bozzone Costa / Piantoni 2000).

²⁸ Mentre ci è sembrato di notare che la resa delle consonanti doppie sia meno problematica per apprendenti con L1 germaniche (tedesco e inglese), seppur in queste lingue la lunghezza consonantica non sia pertinente.

collazione, milioni (fr. I) ‘colazione, milioni’; *ricordo, giocato* (fr. I) ‘ricordo, giocato’

I problemi ortografici per l’italiano, che in generale viene considerata tra le lingue che più “si leggono come si scrivono” (Marello 1996: 5), si registrano prevalentemente nei punti in cui il sistema prevede che più grafemi possano realizzare lo stesso fonema (es. /k/ > «c», «ch», «q») e nei casi in cui la norma grafica è etimologica («a»/«ha», «q»/«cq»). Particolarmente problematica risulta la resa di alcuni fonemi a volte per interferenza del sistema grafico della L1: le occlusive velari, le fricative e affricate alveopalatali e le affricate alveolari, come dimostrano gli esempi:

- (53) Dopo *que lui a pagato* (port. E) ‘che / ha’; *Macina* (gr. E) ‘macchina’; *quando* (slova. E) ‘quando’; *musice famose* (giap. E) ‘musiche’; *Valiga* (slova. E) ‘valigia’
lagho, abbraccio (serbo I) ‘lago, abbraccio’; *ti juro* (viet. I) ‘giuro’; *maiormente* (sp. I) ‘maggiormente’; *finishe* (sp. I) ‘finisce’; *ragasa* (fr. I) ‘ragazza’

Tuttavia il livello ortografico – come quello fonologico nell’orale – è molto permeabile anche a fenomeni di interferenza di singoli grafemi e della struttura sillabica della L1, come negli esempi (54) prodotti da apprendenti giapponesi, spagnoli e inglesi, o di interferenza di un diverso sistema di grafia che, per esempio nel caso di lingue semitiche, si riflette nella tendenza a trascurare le vocali (Laufer 1997) e nella difficoltà – peraltro tipica delle varietà elementari – ad individuare il confine di parola (es. 55):

- (54) *contorario* (giap. E) ‘contrario’; *verudura* (2) (giap. E) ‘verdura’; ti saluto adesso e *abbraccio* (giap. E) ‘abbraccio’; sono *ferice* (giap. E) ‘felice’; *legaro* (giap. I) ‘regalo’;
ti *scribo* questa lettera (sp. E) ‘scrivo’; *venzina* (3) (sp. I) ‘benzina’; Bene *espero*. (sp. E) ‘spero’; l’istoria (sp. I) ‘storia’;
Historia, perfecto (igl. E) ‘storia, perfetto’
- (55) *scondo* livello in *unversta* (parl. della Siria, E) ‘secondo livello in università’
sichiamamia via Francesco numero 5. (parl. della Siria, E) ‘si chiama (la) mia via’

4. *Implicazioni didattiche*

Dalla presente analisi, che ci ha permesso di mettere a fuoco le principali difficoltà incontrate da apprendenti stranieri nella progressiva padronanza del lessico italiano, possiamo trarre alcune implicazioni didattiche.

Anzitutto, come premessa alle indicazioni che seguiranno, pensiamo sia importante sottolineare che nell'insegnamento del lessico l'apprendimento incidentale non è sufficiente ed efficace, ma che occorra del lavoro esplicito (Jordens 1996: 435), che alcuni aspetti del lessico siano più adatti all'apprendimento conscio (come per es. le combinazioni sintagmatiche delle parole) e che, come per la grammatica, anche per questo livello della lingua non si possa prescindere da una pratica costante (Bettoni 2001: 115), in particolare per parole ed aspetti lessicali difficili.

Data la marcata presenza nell'IL iniziale di un lessico generico ed impreciso, riteniamo che l'insegnante debba, in primo luogo, concentrare la propria attenzione su attività per potenziare la capacità d'uso di perifrasi e iperonimi favorendo così una tendenza naturale (Blum-Kulka / Levenston 1983). In questa fase ci pare inoltre che l'attenzione vada rivolta principalmente all'arricchimento, sia qualitativo che quantitativo, della categoria del verbo, poiché anche il presente lavoro (come già Cederle 1992) ha evidenziato la presenza di pochi verbi usati molto frequentemente e in modo impreciso. Sarà pertanto opportuno aiutare gli apprendenti ad avvicinarsi ad usi sempre più normativi con i verbi delessicali (*fare, stare, essere, avere*), facendoli lavorare sul loro aspetto collocazionale e fraseologico (es. *fa caldo, mi fa piacere, mi fa paura*). In generale va detto che, nel livello iniziale, è di fondamentale importanza rivalutare la necessità di insegnare fraseologismi per il loro potenziale comunicativo e perché costituiscono punti di partenza per rianalisi e successive rielaborazioni di regole produttive, proprio come suggerito dal *Lexical Approach* di Lewis 1997, il cui fulcro è l'insegnamento sistematico di *multiword* e *prefabricated chunks*.

La persistenza nelle IL avanzate, verificata dalla presente analisi, di approssimazioni / contaminazioni formali nella produzione delle polirematiche (es. *sono d'avviso, caccia del tesoro, fuori della casa*) suggerisce di porre particolare attenzione al settore, scarsamente considerato nella didattica del lessico, dei lessemi complessi, che vanno esercitati con sistematicità, sia nel riconoscimento – al quale l'insegnante stesso normalmente è poco avvezzo – che nella produzione.

Anche per le varietà medio-avanzate la presente analisi ha messo in evidenza come sia problematico, e dunque cruciale nella didattica del lessico, proporre attività sull'aspetto collocazionale delle parole (in particolar modo sui verbi, V + O, es. *eseguire le promesse* 'mantenere le promesse'), sulla costruzione sintattica dei lessemi, in special modo sulle valenze preposizionali e le sottocategorizzazioni dei verbi. In questa fase, in cui si devono aiutare gli apprendenti a tendere alla sintesi (per evitare espressioni quali *saranno fuori* 'rilasciati', *uno studente di Polonia* 'polacco'), alla precisione e all'appropriatezza lessicale, diventano indispensabili attività sociolinguistiche per sensibilizzarli alle incoerenze di registro e di genere (come per esempio quelle ancora valide proposte da Berretta 1977: 68-69) ed esercizi sulle regole di formazione di parola per le categorie in cui manifestano ancora incertezze.

I risultati della presente analisi ci suggeriscono inoltre di avere un occhio di riguardo per le famiglie di parole che costituiscono, in particolare per apprendenti avanzati, facile terreno di attrazioni e contaminazioni interne e/o per interferenza, proponendo attività per evidenziare le differenze di significato ed uso di parole simili formalmente e/o semanticamente (es. *meraviglioso, meravigliato; sera, serata, stasera*), ma solo e soltanto quando si presentano errori o i testi ne offrono lo spunto²⁹.

A tal proposito riteniamo che una linea guida di fondamentale importanza per l'insegnamento del lessico, già evidenziata in Berretta 1977, sia che le proposte didattiche operino sempre sul lessico in contesto, sia perché le parole insegnate isolatamente non vengono memorizzate e neanche comprese, poiché la memoria semantica si basa sull'elaborazione contestuale della conoscenza, sia perché solo le frasi e i testi garantiscono l'apprendimento dei profili collocazionali e sintattici.

Come corollario, ciò significa che sono sconsigliati momenti lessicali a sé stanti, ma sono preferibili all'interno di percorsi di lettura, ascolto, manipolazione di testi o produzioni orali.

Dato il peso nell'apprendimento del lessico, riconosciuto e confermato anche dalla presente rassegna, dell'interferenza della L1 e delle lingue d'appoggio, sarà opportuno rivalutare e introdurre in sede didatti-

²⁹ Nelle proposte didattiche occorre anche rispettare il principio del *cross-association*, secondo il quale parole con similarità formale e di significato tendono ad essere scambiate e non andrebbero quindi introdotte assieme (Laufer 1988: 232).

ca la riflessione contrastiva, dove possibile e quando opportuno (per es. con studenti anglofoni, nel caso di calchi omofoni per evitare peculiarità quali *mi sono molto eccitata* ‘entusiasmata’).

Un ultimo principio generale al quale riteniamo opportuno far cenno è quello che deriva dalla *Depth of Processing Hypothesis* (Craik / Tulving 1975), secondo la quale esisterebbe un legame tra la profondità cognitiva dell’attività mentale e la memoria. Da ciò si ricava che occorre proporre attività didattiche creative e significative che promuovano un livello profondo di processazione e che coinvolgano un impegno ‘forte’ con le parole, che più vengono analizzate, associate, manipolate, concretizzate, riferite all’esperienza personale, più facilmente saranno ricordate, richiamate ed usate.

5. Conclusioni

L’analisi delle tre varietà di IL, elementare, intermedia ed avanzata ci ha permesso di verificare che nel *continuum* della competenza lessicale non esistono differenze qualitative in termini di meccanismi adottati per produrre il lessico: agiscono, integrandosi spesso a vicenda, gli stessi principi semplificativi e strategie di appoggio alla L1 e/o ad altre L2 note.

Abbiamo riscontrato invece differenze quantitative in particolar modo nel ricorso a genericismi e perifrasi analitiche, presenti soprattutto nella varietà elementare ed in parte ancora in quella intermedia, mentre in quella avanzata ci pare agisca maggiormente il principio della similarità formale tra parole del lessico d’arrivo, che porta a reinterpretazioni semantico-lessicali.

Risulta inoltre confermata l’ipotesi della scarsa presenza di prestiti e rese analitiche dovuta alle peculiarità del mezzo scritto.

Quanto all’inevitabile appoggio a strategie interlinguistiche, nel caso di lingue imparentate, è stato riscontrato *transfer* negativo soprattutto a livello ortografico e nella produzione di calchi omofoni, con risultati tangenziali rispetto alla norma, che possono rendere problematica la comunicazione.

Dall’analisi sono emerse alcune difficoltà che persistono anche nella competenza terminale degli apprendenti avanzati e che spesso corrispondono ad aree di marcatezza del lessico italiano. Questi punti deboli

sono: gli scambi, le contaminazioni all'interno di famiglie lessicali e microsistemi lessicali caratterizzati da somiglianza formale e/o affinità semantica (cfr. par. 3.5.1.); la costruzione sintattica dei lessemi (cfr. par. 3.6.) che si manifesta, in particolar modo per i verbi, con l'ipergeneralizzazione della transitività, forti incertezze con la riflessività e con le reggenze preposizionali (anche di nomi ed aggettivi); l'aspetto collocazionale delle parole, particolarmente fragile nella scelta dei verbi che ricorrono con sintagmi nominali oggetto diretto (cfr. par. 3.7.1.); le approssimazioni e contaminazioni interne ed interlinguistiche soprattutto nella scelta della preposizione delle unità polirematiche (locuzioni preposizionali, congiuntive, composti sintagmatici) (cfr. par. 3.7.).

Per quanto riguarda le RFP, la presente analisi ha confermato – oltre alla forte tendenza alla trasparenza e alla regolarizzazione – la preferenza, nelle fasi iniziali, per alcuni modi di formazione, quali la derivazione con zero e la composizione; nelle IL avanzate persistono invece incertezze per le categorie dei verbi prefissati, mentre tra i suffissati quelle risultate intrinsecamente più difficili sono i nomi deverbali e deaggettivali, i verbi denominali e deaggettivali.

Per concludere vorremmo aggiungere che alcuni dei punti di fragilità, elencati sopra, si manifestano anche nelle produzioni scritte di parlanti nativi³⁰ (cfr. anche Berretta 1991), in particolare: le collocazioni verbali, le reggenze preposizionali dei lessemi verbali, la diatesi passiva e riflessiva dei verbi, contaminazioni tra parole formalmente e semanticamente simili, approssimazioni nella scelta della preposizione delle locuzioni preposizionali, scambi di suffissi per i nomi deverbali. Ciò confermerebbe l'ipotesi che il lessico costituisca, in termini di fragilità di competenza, il settore in cui sussistono meno differenze tra nativi e non nativi (Berruto / Moretti / Schmid 1988: 87).

³⁰ Si tratta di errori osservati nella prova scritta di Didattica della Lingua Italiana che devono sostenere gli studenti della Facoltà di Lingue e Letterature Straniere dell'Università di Bergamo (per la cui struttura cfr. Bozzone Costa / Piantoni 2000) di cui forniamo qualche esempio: *Quando la violenza si verifica si trova un capro espiatorio* 'si manifesta'; *I giornalisti non traggono più esempi nelle religioni arcaiche* 'dalle religioni'; *In realtà le due tendenze, autocritica e autoesaltazione, si convergono* 'convergono'; *Questo articolo mette in evidenza come la cultura occidentale e quella orientale sono state rapportate tra loro attraverso le varie epoche storiche* 'si siano rapportate'; *Le origini di questa critica si tracciano nel Rinascimento* 'si rintracciano / risalgono'; *A fianco alla tendenza all'identificazione con i suoi valori [...]* 'a fianco della'; *degeneramento* 'degenerazione'.

Bibliografia

- Appel, René, 1996, "The lexicon in second language acquisition". In: Jordens, Peter / Lalleman, Josine (eds.): 381-403.
- Bernini, Giuliano, 1987, "Le preposizioni in italiano lingua seconda". *Quaderni del Dipartimento di Linguistica e Letterature Comparete* (Università di Bergamo) 3: 129-152.
- Berretta, Monica, 1977, "Semantica ed educazione linguistica". In: Berruto, Gaetano (a cura di), *Scienze del linguaggio ed educazione linguistica*, Torino, Stampatori: 132-163.
- Berretta, Monica, 1986, "Formazione di parola, derivazione zero, e varietà d'apprendimento dell'italiano lingua seconda". *Rivista Italiana di Dialettologia* 10: 45-77.
- Berretta, Monica, 1987, "Sviluppo di regole di formazione di parola in italiano L2: la derivazione zero". In: Dressler, Wolfgang U. et al. (eds.), *Parallela 3. Linguistica contrastiva / Linguaggi settoriali / Sintassi generativa*, Tübingen, Narr: 42-53.
- Berretta, Monica, 1988, "Interferenza ed elaborazione autonoma nell'apprendimento dell'italiano come lingua seconda". *Quaderni del Dipartimento di Linguistica e Letterature Comparete* (Università di Bergamo) 4: 213-231.
- Berretta, Monica, 1991, "(De)formazione del lessico tecnico nell'italiano di studenti universitari". In: Lavinio, Cristina / Sobrero, Alberto A. (a cura di): 101-121.
- Berruto, Gaetano / Moretti, Bruno / Schmid, Stefan, 1988, "L'italiano scritto di parlanti colti in una situazione plurilingue". *Rivista Italiana di Dialettologia* 12: 7-100.
- Berruto, Gaetano, 1990, "Semplificazione linguistica e varietà sub-standard". In: Holtus, Günter / Radtke, Edgar (Hrsg.), *Sprachlicher Substandard*, Tübingen, Niemeyer: 17-43.
- Bettoni, Camilla, 2001, *Imparare un'altra lingua*, Bari, Laterza.
- Blum-Kulka, Shoshana / Levenston, Eddie A., 1983, "Universals of lexical simplification". In: Faerch, Claus / Kasper, Gabriele (eds.), *Strategies in Interlanguage Communication*, London, Longman: 119-139.
- Bozzone Costa, Rosella, 1994, "La formazione di parola in dati spontanei di italiano L2". In: Giacalone Ramat, Anna / Vedovelli, Massimo (a cura di), *Italiano lingua seconda / lingua straniera*, Atti del XXVI Congresso della SLI (Siena, 5-7 novembre 1992), Roma, Bulzoni: 319-342.
- Bozzone Costa, Rosella / Piantoni, Monica, 2000, "Testare l'italiano scritto degli

- studenti universitari”. In: Csillaghy, Andrea / Gotti, Maurizio (a cura di), *Le lingue nell’università del duemila*, Udine, Forum: 257-269.
- Broeder, Peter / Extra, Guus / van Hout, Roeland / Strömquist, Sven / Voionmaa, K. (eds.), 1988, *Processes in the Developing Lexicon*, Oxford, Basil Blackwell.
- Cederle, Marina, 1992, *Lo sviluppo del lessico italiano in un parlante del Gambia con inglese come L2*. Tesi di laurea non pubblicata. Bergamo, Università di Bergamo.
- Corde, Alessandra / Marengo, Carla, 1999, *Insegnare e imparare il lessico*, Torino, Paravia.
- Craik, Fergus I. M. / Tulving, Endel, 1975, “Depth of processing and the retention of words in episodic memory”. *Journal of Experimental Psychology* 104: 268-284.
- Dardano, Maurizio, 1993, “Lessico e semantica”. In: Sobrero, Alberto A. (a cura di), *Introduzione all’italiano contemporaneo. Le strutture*, Roma, Laterza: 291-370.
- Hatch, Evelyn / Brown, Cheryl, 1995, *Vocabulary, Semantics, and Language Education*, Cambridge, Cambridge University Press.
- Jordens, Peter / Lalleman, Josine (eds.), 1996, *Investigating Second Language Acquisition*, Berlin, Mouton de Gruyter.
- Jordens, Peter, 1996, “Input and instruction in second language acquisition”. In: Jordens, Peter / Lalleman, Josine (eds.): 408-449.
- Kellerman, Eric, 1979, “Transfer and non-transfer: Where are we now?”. *Studies in Second Language Acquisition* 2: 37-57.
- Krashen, Stephen, 1981, *Second Language Acquisition and Second Language Learning*, Oxford, Pergamon Press.
- Laudanna, Alessandro / Burani, Cristina (a cura di), 1993, *Il lessico: processi e rappresentazioni*, Roma, La Nuova Italia Scientifica.
- Laufer, Batia, 1988, “The concept of ‘synform’ (similar lexical forms) in L2 learning”. *Language and Education* 2: 113-32.
- Laufer, Batia, 1997, “What’s in a word that makes it hard or easy: Some intralexical factors that affect the learning of words”. In: Schmitt, Norbert / McCarthy, Michael (eds.): 140-155.
- Lavinio, Cristina / Sobrero, Alberto A. (a cura di), 1991, *La lingua degli studenti universitari*, Firenze, La Nuova Italia.
- Lewis, Michael, 1993, *The Lexical Approach*, Hove (UK), Language Teaching Publications.

- Lewis, Michael, 1997, *Implementing the Lexical Approach. Putting Theory into Practice*, Hove (UK), Language Teaching Publications.
- Marello, Carla, 1996, *Le parole dell'italiano. Lessico e dizionari*, Bologna, Zanichelli.
- Moon, Rosamund, 1997, "Vocabulary connections: Multiword items in English". In: Schmitt, Norbert / McCarthy, Michael (eds.): 40-63.
- Moretti, Bruno, 1988, "Un caso concreto di semplificazione linguistica: le «letture semplificate»". *Studi italiani di linguistica teorica ed applicata* XVII/2-3: 219-255.
- Moretti, Bruno, 1990, "L'impiego effettivo della formazione delle parole nel discorso in italiano di non nativi (nella Svizzera tedesca)". In: Berretta, Monica / Molinelli, Piera / Valentini, Ada (a cura di), *Parallela 4. Morfologia / Morphologie*, Tübingen, Narr: 293-303.
- Pessina Longo, Haisa (a cura di), 1994, *Atti del seminario internazionale di studi sul lessico* (Forlì-San Marino 2-5 Aprile 1992), Bologna, Clueb.
- Peters, Ann M., 1983, *The Units of Language Acquisition*, Cambridge, Cambridge University Press.
- Schmitt, Norbert / McCarthy, Michael (eds.), 1997, *Vocabulary: Description, Acquisition and Pedagogy*, Cambridge, Cambridge University Press.
- Serianni, Luca, 1988, *Grammatica Italiana. Italiano comune e lingua letteraria*, Torino, Utet.
- Visentin, Luisa, 1990, *La 'costruzione' del lessico italiano in un soggetto plurilingue con L1 tedesco*. Tesi di laurea non pubblicata. Bergamo, Università di Bergamo.

