STUDI DI LINGUISTICA SLAVA

Volume dedicato a Lucyna Gebert

a cura di
Marina di Filippo e François Esvan

Napoli

2017

I saggi pubblicati in questo volume sono stati sottoposti
ad una doppia valutazione anonima.
Il volume è stato stampato con un contributo
del Dipartimento di Studi letterari, Linguistici e Comparati
dell'Università degli Studi di Napoli "L'Orientale".
ISBN: 978-88-6719-150-5

JACOPO SATURNO

Input e morfosintassi in polacco L2: la lezione glottodidattica di un esperimento acquisizionale

1. *Introduzione*

Questo lavoro esamina l'acquisizione della morfosintassi del polacco L2[1] alla luce dell'agglomerato di variabili noto come input, che definiamo come gli esempi dell'uso della L2 a cui lo studente complessivamente è esposto. È noto infatti come la ricca morfologia di lingue come il russo o il polacco possa porre notevoli difficoltà agli studenti che vi si avvicinino per la prima volta in età adulta: l'ipotesi che vorremmo sondare è che tale difficoltà derivi almeno in parte dal fatto che la categoria del caso, che tanto influisce sulla complessità del sistema, in realtà non sarebbe uno strumento indispensabile per descrivere le relazioni tra partecipanti a una situazione.

Non è una novità che il medesimo significato grammaticale possa essere codificato in maniera ridondante: la topicalizzazione dell'oggetto, per esempio, può essere segnalata contemporaneamente da un ordine dei costituenti marcato e da un particolare profilo intonativo. Un apprendente in difficoltà potrebbe decidere di affidarsi unicamente a quest'ultima possibilità, rimandando la gestione dell'ordine delle parole e della morfologia flessiva a stadi di acquisizione più avanzati. Il medesimo approccio è qui applicato alla marcatura di accusativo, analizzata per ragioni di semplicità nell'ambito del solo paradigma dei nomi femminili in *-a*, con l'obiettivo di comprendere quanto il caso contribuisca a esprimere il significato di "oggetto diretto" in contrapposizione ad altri strumenti, quali la semantica dei referenti e l'ordine delle parole. Cercheremo di rispondere utilizzando i dati del progetto VILLA, il quale permette di controllare in maniera rigorosa l'input nativo fornito in un ambiente didattico, per quanto a prezzo di una certa distanza dalle normali caratteristiche dei corsi di lingua. La medesima struttura bersaglio è analizzata in due contesti radicalmente diversi, cioè da un lato due test strutturati, dall'altro l'interazione spontanea tra studenti, con l'obiettivo di evidenziare come didattica e valutazione non possano prescindere da un'attenta analisi dell'input. Sarebbe infatti inappropriato pretendere che gli studenti producano una determinata struttura bersaglio quando nell'input che è stato loro fornito questa compare di rado o non è indispensabile per esprimere il significato desiderato.

---

[1] Con questo termine indichiamo qualsiasi lingua di cui l'apprendente non possa dirsi nativo.

2. *Metodologia*

Il progetto VILLA (*Varieties of Initial Learners in Language Acquisition*) è un'iniziativa internazionale[2] volta a descrivere le fasi iniziali dell'acquisizione di L2 in condizioni di input controllato (Dimroth et al., 2013). Si tratta di un proposito ambizioso: in primo luogo, l'oggetto di studio richiede di reperire apprendenti davvero iniziali, cioè che non abbiano mai avuto contatti diretti o indiretti con la lingua bersaglio. L'attenzione al ruolo dell'input d'altra parte impone di controllare questa sfuggente variabile in termini di quantità e qualità, cosa pressoché impossibile a ottenersi in condizioni non strettamente sperimentali.

Per raggiungere questo duplice obiettivo, il progetto VILLA si avvale di una metodologia complessa e innovativa. Dapprima è stata selezionata una lingua bersaglio relativamente poco diffusa all'infuori della comunità dei suoi parlanti nativi, cioè il polacco. Gli apprendenti sono poi stati accuratamente selezionati in base al fatto che non avessero avuto mai contatti né con la lingua bersaglio, né con altre lingue slave, e se possibile nemmeno con altre in cui la categoria del caso sia espressa morfologicamente, quali il greco, il latino o il tedesco. L'input è stato accuratamente pianificato e poi presentato sotto forma di un corso di lingua della durata di quattordici ore, tenuto da un'insegnante madrelingua il cui parlato è stato registrato in digitale e poi trascritto in formato CHAT/CLAN (MacWhinney, 2000). In questo modo è possibile calcolare la frequenza e il contesto di occorrenza di qualsivoglia elemento linguistico, correlando in maniera rigorosa l'input ricevuto con lo sviluppo dell'interlingua.

In questo lavoro tratteremo dei 17 studenti che hanno preso parte a una delle due edizioni italiane del progetto[3]. I dati sono tratti da tre dei molti test mediante i quali è stato osservato lo sviluppo dell'interlingua.

2.1. *Test strutturati*

Analizziamo dapprima due test strutturati il cui accostamento è legittimato dall'identità della struttura bersaglio considerata. Nel test di comprensione si

---

[2] Il progetto VILLA vede la partecipazione di cinque Paesi: Olanda (Radboud Universiteit Nijmegen), Germania (Universität Osnabrück), Regno Unito (University of Cambridge, York University), Francia (Université Paris VIII, CNRS) e Italia (Università di Bergamo e Università di Pavia).

[3] Si tratta del corso *Meaning-based* (vedi Dimroth et al. 2013), tenutosi nel settembre 2013 presso l'Università di Pavia.

chiede di ascoltare una breve frase transitiva e di decidere quale tra le due figure proposte la descriva in maniera appropriata (Figura 1).

Figura 1: test di comprensione

Manipolando l'ordine dei costituenti è possibile sondare l'elaborazione della morfologia flessionale da parte degli apprendenti: se infatti nelle frasi con ordine dei costituenti SO (1a) il significato può essere individuato correttamente affidandosi a un principio posizionale, per cui il primo nome è sempre il soggetto, la stessa strategia applicata a frasi con ordine OS produce un'interpretazione opposta (1b). L'unica soluzione efficace in questo caso riposa sul principio morfosintattico, per cui le funzioni sintattiche dei nomi sono dedotte dalla terminazione di caso.

(1) a. *brat woła siostr-ę*
fratello[NOM] chiama sorella-ACC
b. *siostr-ę woła brat*
sorella-ACC chiama fratello[NOM]

Nel test di ripetizione si chiede dapprima di ascoltare una breve frase transitiva completamente decontestualizzata e pronunciata con intonazione neutra, e poi di ripeterla nel modo più preciso possibile. Tra le due fasi l'apprendente disegna sul foglio delle risposte una semplice figura geometrica presentata a schermo, al fine di inibire la memoria fonologica (Baddeley 2003). È questo un punto metodologico cruciale, in quanto secondo gran parte degli autori (vedi Vinther (2002) e Erlam (2006) per una sintesi) il test richiede non tanto di ripetere una sequenza di suoni, affidandosi in ciò appunto alla memoria fonologica, quanto piuttosto di estrarre il significato della frase bersaglio e di riprodurlo secondo le regole

dell'interlingua. Utilizziamo dunque il test di ripetizione come un'utile approssimazione dell'abilità di produzione orale, con l'importante vantaggio di un completo controllo sulle frasi bersaglio, impossibile nel caso del parlato spontaneo. Anche in questo test, infatti, il ruolo della morfologia flessionale è indagato manipolando l'ordine dei costituenti (2).

(2) a. *kuchark-a ciągnie Portugalk-ę*
cuoca-NOM tira donna portoghese-ACC
b. *Portugalk-ę ciągnie kuchark-a*
donna portoghese-ACC tira cuoca-NOM

2.2. *Interazione semi-spontanea*

Oltre che mediante numerosi test strutturati, la produzione linguistica dei 17 partecipanti è stata osservata e registrata per tutta la durata del corso grazie ad altrettanti microfoni fissati alle loro postazioni. Ciò ha permesso di documentare l'interazione tra studenti, elicitata grazie a una serie di attività in cui i partecipanti potevano mettere alla prova la propria L2 in un contesto più spontaneo rispetto all'interazione con l'insegnante. I dialoghi risultanti sono stati trascritti utilizzando una trascrizione fonetica IPA larga, al fine di non inquinare il dato linguistico grezzo con le inevitabili, più o meno involontarie interpretazioni del trascrittore (Saturno, 2015).

L'attività che analizziamo qui prevede che ogni partecipante riceva un mazzo di carte, ciascuna delle quali descrive un personaggio del corso riportando informazioni quali famiglia, nazionalità, professione e gusti - tutti argomenti trattati durante le lezioni. Discutendo su questi temi, i partecipanti devono indovinare di quale personaggio si tratti (3). È opportuno segnalare che in tutti gli esempi di interlingua - trascritti, lo ripetiamo, con l'alfabeto fonetico IPA - le glosse morfologiche rimandano semplicemente alla forma di parola più prossima a quella prodotta dall'apprendente, senza per questo suggerirne il significato grammaticale. Allo stesso modo, la traduzione proposta non è che l'interpretazione a nostro avviso più plausibile.

(3) 5101[4] : [i kto koxa pjɛr?]
e chi[NOM] ama Pierre[NOM]?
'e chi ama Pierre?'
5102: [pjɛr xoxa sin brat-a i ʃɔstr-a.]
Pierre[NOM] ama figlio[NOM] fratello-ACC e sorella-NOM

[4] Ogni studente è identificato da un codice univoco, qui utilizzato per indicare i turni dei partecipanti all'interazione.

‘Pierre ama il figlio, il fratello e la sorella’

L’interazione in forma di domanda e risposta su questi temi permette di elicitare frasi transitive simili a quelle utilizzate nei test strutturati, così da poter mettere a confronto la medesima struttura bersaglio in due contesti comunicativi radicalmente diversi.

3. *Risultati*

3.1. *Test e interazione*

I risultati dell’interazione e dei test strutturati sono riassunti nella Tabella 1, la quale presenta il numero di studenti che organizzano i loro enunciati secondo un principio morfosintattico o posizionale[5] a seconda dell’ordine dei costituenti e del test.

Tabella 1

Ordine delle parole	Contesto	Principio morfo-sintattico	Principio posizionale
SO	Comprensione	15	0
	Ripetizione	12	3
	Interazione	3	12
OS	Comprensione	6	9
	Ripetizione	7	8
	Interazione	0	0

Il primo risultato notevole è che nel contesto interazionale nessun apprendente produce enunciati con ordine dei costituenti OS. Si impone qui un’avvertenza: trattandosi di varietà di apprendimento iniziali, con questa terminologia non intendiamo affermare che gli apprendenti strutturino i loro enunciati in base alle categorie sintattiche di soggetto e oggetto. Piuttosto, il primo andrebbe qui interpretato come un’abbreviazione per il conglomerato di soggetto sintattico (definito dall’accordo col verbo), tema (ciò di cui si

[5] Per ciascun apprendente la sistematicità con cui viene applicato il principio morfosintattico è valutata sulla base di una distribuzione binomiale, determinata dal numero di nomi correttamente marcati sul totale delle occorrenze bersaglio. Dal momento che le terminazioni in competizione sono solo due, la probabilità di successo è fissata al 50%.

parla) e controllore (l'entità dotata di maggiore controllo sulla situazione), mentre il secondo ingloberebbe l'oggetto sintattico (il secondo argomento dei verbi transitivi), parte del rema (ciò che viene detto a proposito del tema) e l'entità controllata.

In secondo luogo, nei test strutturati la proporzione di apprendenti in grado di applicare in maniera sistematica il principio morfosintattico è decisamente superiore con gli enunciati SO.

Infine, tale proporzione è massima nel test di comprensione, intermedia in quello di ripetizione, e minima nell'interazione.

Come mostra l'analisi qualitativa degli enunciati elicitati in quest'ultimo contesto, però, anche in assenza di un uso sistematico della morfologia flessionale il significato è pur sempre ricavabile mediante criteri semantici o frasali, quali un contrasto nell'animatezza dei referenti (4a) o l'ordine di base SO (4b).

(4) a. [dʒulj-a lubi herbat-e i tʃokolad-a]
Giulia-NOM ama tè-ACC e cioccolata-NOM
'Giulia ama il tè e la cioccolata'
b. [luk-a xoxa hann-a]
Luca-NOM ama Anna-NOM
'Luca ama Anna'

Entrambi questi principi vengono sfruttati anche da quegli apprendenti che risultano in grado di marcare correttamente le funzioni sintattiche (5).

(5) a. [ɔna lubi literatur-e]
lei[NOM] ama letteratura-ACC
'lei ama la letteratura'
b. [ɔn ma ʒɔn-e ev-e]
lui[NOM] ha moglie-ACC Ewa-ACC
'lui ha una moglie, Ewa'

Dal punto di vista della relazione tra struttura dell'informazione e classe di parole, notiamo innanzitutto che i referenti in funzione di oggetto vengono sempre espressi mediante un sostantivo. Se ciò è indubbiamente appropriato dal punto di vista della stuttura dell'informazione, nel caso del progetto VILLA c'è anche una spiegazione più contingente, e cioè che del paradigma pronominale gli apprendenti conoscono solo la forma del nominativo. Più interessante è il trattamento dei referenti in funzione di soggetto, che sono normalmente introdotti mediante il nome proprio e poi ripresi anaforicamente mediante il pronome personale appropriato (6). Non si

riscontrano esempi in cui un referente con questa funzione sia introdotto da un nome comune.

(6) *STU: [to jest 'marja].
questa è Maria.
*STU: ['ona 'lubi her'bata].
lei ama tè.

3.2. *Input*

I medesimi principi sembrano attivi anche nell'input dell'insegnante (identificato dall'etichetta *TEA negli esempi seguenti), come mostra un'analisi quantitativa dell'input in termini di ordine dei costituenti e animatezza dei due referenti coinvolti. La ***Tabella 2*** riporta le strutture transitive più comuni, la cui frequenza cumulativa (350 occorrenze) supera il 75% del totale. I nomi di persona (N, es. *Filip*) e i pronomi (PN, es. *on* 'lui') rimandano esclusivamente a referenti umani, laddove i nomi comuni possono essere tanto animati (AN, es. *strażak* 'pompiere') quanto inanimati (IN, es. *samochód* 'automobile')

Tabella 2: costruzioni transitive più frequenti nell'input

Ordine	Nom	Acc	Freq (tot=350)
SO	N	IN	27,71%
SO	PN	IN	26,28%
SO	N	AN	13,43%
OS	N	IN	5,71%
SO	PN	AN	4,29%

Come si vede, il valore SO è largamente predominante. Bisogna però segnalare che nell'input VILLA non necessariamente l'ordine dei costituenti è associato a una specifica struttura dell'informazione: i tre enunciati in (7) per esempio hanno ordine delle parole rispettivamente SOV, SVO e OVS, ma nonostante ciò sono stati prodotti in sequenza ed esprimono il medesimo significato, cioè 'Filip tira il carrello'. Mentre l'obiettivo di tale manipolazione della lingua bersaglio era di esporre gli apprendenti a un numero sufficiente di costruzioni diverse da SVO, il risultato è che in termini pragmatici queste finiscono per non differenziarsi più l'una dall'altra.

(7) *TEA: *Filip wózek ciągnie.*
Filip [NOM] carrello[NOM/ACC] tira
*TEA: *Filip ciągnie wózek tak* .
Filip [NOM] tira carrello [NOM/ACC] sì.
*TEA: *wózek ciągnie Filip.*
carrello [NOM/ACC] tira Filip[NOM]
'Filip tira il carrello'

A tali condizioni, dalla prospettiva dello studente non si vede l'utilità di produrre strutture diverse che non siano SO, visto che il significato non cambia.

Passando all'associazione tra funzioni sintattiche e classi di parola, si nota che l'oggetto è sempre rappresentato da un nome inanimato, mentre la referenza al soggetto si manifesta con mezzi diversi a seconda della sua attivazione nel discorso. In particolare, i nuovi partecipanti sono normalmente introdotti col nome proprio e in seguito ripresi anaforicamente utilizzando i pronomi personali o addirittura l'anafora zero, come si vede nei due turni consecutivi dell'esempio (8).

(8) *TEA: *Ewa jest polką i Ø jest artystką.*
Ewa è polacca e Ø è artista.
'Ewa è polacca ed è un'artista'
*TEA: *ona mieszka w Polsce i Ø ma psa.*
lei abita in Polonia e Ø ha cane.
'(lei) abita in Polonia e ha un cane'

Quasi tutti i modelli sono dunque interpretabili secondo un principio posizionale, e nei rari casi in cui questo venga a mancare, la semantica dei referenti e perfino la classe di parola da cui sono realizzati orienta nettamente l'interpretazione dell'enunciato.

Notiamo infine che la struttura bersaglio del test di ripetizione (2), considerata in senso stretto come la combinazione di due nomi animati femminili, è del tutto assente dall'input. Simili considerazioni valgono per la struttura bersaglio del test di comprensione (1), in cui compaiono un nome femminile e uno maschile: per quanto presente nell'input, anch'essa è piuttosto rara (4,3% sul totale). A ciò bisogna aggiungere che il paradigma flessivo dei nomi maschili distingue due diverse terminazioni per l'accusativo a seconda dell'animatezza del nome (Tabella 3).

Tabella 3: paradigma dei nomi maschili

	AN	IN
NOM	*strażak*	*dom*
ACC	*strażak-a*	*dom*
	'pompiere'	'casa'

Mentre nella struttura bersaglio del test l'oggetto è animato, nell'input la maggior parte degli oggetti siano realizzati da nomi inanimati, così che la diffusione della prima - intesa in termini di presenza della marca di caso -*a* - risulta piuttosto limitata.

4. *Discussione*

Iniziamo la discussione con una premessa cautelativa. Il progetto VILLA è un'iniziativa altamente sperimentale, il cui l'input è stato elaborato per rispondere a specifiche domande di ricerca di natura acquisizionale. Ciò si riflette in alcune particolarità del corso, tra cui l'assenza pressoché completa della lingua scritta. Dal momento che l'esperimento ha per oggetto i processi di acquisizione spontanea, inoltre, l'insegnante si è limitato a esporre gli studenti a un flusso di parlato in polacco, senza fornire alcuna spiegazione grammaticale. Questa scelta è certamente lontana dall'approccio scolastico, basato sulla sistematizzazione delle grammatica e su un apprendimento fortemente mnemonico, almeno inizialmente. È naturale quindi che le considerazioni che proporremo qui non possano essere applicate direttamente ai normali corsi di lingua tenuti nelle scuole e nelle università. Ciò nonostante, è pur sempre possibile identificare numerose analogie grazie alle quali i peculiari strumenti metodologici dell'esperimento potranno rivelarsi preziosi per incrementare l'efficacia della didattica. In particolare, l'analisi dell'input in termini di frequenza e competenze grammaticali richieste sarebbe uno strumento a nostro avviso estremamente utile per la pratica didattica, ma al tempo stesso pressoché impossibile da realizzare in un contesto non sperimentale.

4.1. *Input e test strutturati: due sistemi separati?*

Riassumiamo innanzitutto i risultati presentati fin qui. In primo luogo, solo una minima proporzione di studenti si dimostra in grado di gestire in maniera produttiva la morfologia nominale nel contesto interazionale, laddove i due test strutturati sembrerebbero meno impegnativi. In effetti, in un precedente lavoro (Saturno, 2016) abbiamo addirittura mostrato come

esista un rapporto di implicazione tra i due contesti, in quanto tutti gli apprendenti in grado di applicare il principio morfosintattico nell'interazione sono in grado di fare lo stesso anche nei due test strutturati. A causa delle sue impegnative richieste cognitive, l'interazione può dunque essere considerata come la prova definitiva della capacità di un apprendente di esprimere le funzioni sintattiche mediante le terminazioni di caso.

Il nostro scopo in questo lavoro, però, è di chiarire se l'input VILLA sia appropriato per evidenziare l'utilità della categoria del caso e se offra il materiale necessario per acquisirla. In altre parole, dobbiamo chiederci se in esso il caso sia davvero uno strumento imprescindibile per esprimere il ruolo dei referenti in un enunciato, o se viceversa siano disponibili mezzi alternativi quali la semantica, l'ordine dei costituenti o la classe di parola.

Relativamente alla dimensione semantica, è chiaro che referenti caratterizzati da determinati tratti hanno maggiore probabilità di realizzare un certo argomento del verbo e non altri. Un referente umano, per esempio, sarà più facilmente associato al soggetto che non all'oggetto di una frase transitiva, specie qualora l'altro referente sia un nome inanimato. Allo stesso modo, è più facile che un pronome o un nome proprio si riferiscano a una persona, e di conseguenza, ancora, al soggetto, piuttosto che all'oggetto. Per quanto si tratti naturalmente di grossolane generalizzazioni, riteniamo che questi principi permettano di descrivere una buona proporzione dell'input. Il progetto VILLA offre la possibilità di verificare direttamente queste supposizioni, e in effetti notiamo che la maggior parte dei soggetti delle strutture transitive è rappresentata da nomi propri e pronomi, inequivocabilmente associati a referenti umani, laddove i nomi con referente inanimato svolgono principalmente la funzione di oggetto. Quanto ai pronomi, questi si riferiscono esclusivamente a persone e occorrono solo al caso nominativo.

L'ordine dei costituenti di base SO è largamente attestato tanto in tipologia, cioè nelle varietà native (Dryer, 2013; Siewierska / Bakker, 2008), quanto nelle interlingue (Artoni / Magnani, 2015; Baten, 2013; Pienemann, 1998). In quest'ultimo ambito, VanPatten (1996) propone il *first noun principle*, per cui gli apprendenti tendono a interpretare il primo nome o pronome che compare nell'enunciato come il soggetto. Klein e Perdue (1997) mettono in luce l'interdipendenza tra ordine delle parole, da un lato, e semantica e pragmatica, dall'altro, argomentando che nella Varietà Basica, corrispondente agli stadi iniziali di una L2 in un contesto non guidato, l'ordine delle parole nell'enunciato è determinato dall'interazione di tre ordini di principi: frasali, semantici e pragmatici. Tralasciando i primi,

irrilevanti per la nostra discussione, il maggiore principio semantico, *controller first*, stabilisce che il controllore debba comparire in prima posizione, mentre il principio pragmatico *focus last* assegna al focus di un enunciato la posizione finale, collocando di conseguenza il tema in posizione più avanzata. Infine, nell'ordine non marcato SO, il controllore, il tema e il soggetto coincidono tutti con il nome in posizione iniziale.

Notevoli sono anche le relazioni che nell'input VILLA intercorrono tra le due funzioni sintattiche e la classe di parola che le esprime. Mentre l'oggetto è normalmente rappresentato da un nome comune inanimato, il soggetto è quasi sempre realizzato da un pronome o da un nome proprio di persona. Ci sono buone ragioni per credere che entrambe queste categorie di parole siano elaborate secondo strategie diverse dai nomi comuni. I pronomi personali compaiono nella sola forma del nominativo, così che nel sistema linguistico del polacco VILLA essi sono di fatto invariabili. I nomi propri si distinguono invece da quelli comuni in primo luogo per la loro semantica, caratterizzata da un'estensione limitata a un solo referente; in secondo luogo, la possibilità di associarli a un paradigma flessivo è complicata dal fatto che non tutti i personaggi del corso VILLA hanno un nome declinabile secondo le regole del polacco, come nel caso del cinese *Lu* in (9b e 9d), in contrapposizione al nome polacco *Leon* (9a e 9c). Non sorprenderebbe troppo quindi che qualche studente concludesse che i nomi propri sono invariabili.

(9) a. *Leon lubi psa*
Leon[NOM] ama cane/ACC
b. *Lu lubi kot-a*
Lu[NOM] ama gatto-ACC
c. *Mari-a kocha Leon-a*
Maria-NOM ama Leon-ACC
d. *Mari-a kocha Lu*
Maria-NOM ama Lu[ACC]

La struttura bersaglio dei test strutturati, cioè la frase transitiva in cui soggetto e oggetto sono entrambi rappresentati da nomi comuni, risulterebbe perciò estremamente rara nell'input. Questa scoperta non è del tutto inaspettata, se già Dryer (2013), commentando questo tipo di struttura nel WALS, osserva:

> "While this feature [...] is perhaps the single most frequently cited typological feature of languages, it is now recognized that it represents a clause type that does not occur especially frequently in spoken language;

it is more common that at least one of the two arguments of a transitive clause will be pronominal [...]"

In conclusione, sembrerebbe che tanto nella produzione spontanea degli apprendenti, quanto nell'input dell'insegnante il ruolo delle terminazioni di caso possa essere integrato o addirittura sostituito da altri strumenti, quali l'ordine delle parole, l'animatezza dei referenti o la classe di parola che li realizza. Viceversa, nei test strutturati questi fattori sono intenzionalmente soppressi, così che la morfologia flessiva rappresenta l'unico strumento efficace per interpretare le frasi bersaglio.

4.2. *Tecniche di elicitazione tra controllo e realismo*

Ricapitoliamo. Gli enunciati prodotti dagli apprendenti nell'interazione spontanea rispecchiano piuttosto fedelmente l'input, in quanto presentano un ordine dei costituenti SO e un chiaro contrasto semantico tra soggetto e oggetto. Al contrario, le frasi bersaglio dei test strutturati annullano il contrasto semantico tra i due referenti e manipolano intenzionalmente l'ordine dei costituenti, isolando questi fattori con l'obiettivo di indagare l'elaborazione della morfologia di caso.

Sarebbe troppo facile liquidare la differenza nei risultati in termini di metodologia più o meno appropriata, per cui la conversazione spontanea rispecchierebbe in maniera realistica e fedele la reale competenza nell'interlingua, laddove i test strutturati non costituirebbero che una rozza e prevedibile distorsione. Mentre è indubbio che il parlato spontaneo offra un buon esempio delle reali abilità degli studenti, cioè della loro capacità di gestire la L2 in una situazione ragionevolmente realistica, riteniamo che anche i due test strutturati, pur migliorabili, siano una fonte preziosa di informazioni. Consideriamo innanzitutto lo scopo per cui sono stati ideati, cioè indagare il trattamento delle terminazioni di caso in quanto strumento per esprimere le funzioni sintattiche. Le alternative previste per ipotesi sono due: il medesimo significato può essere espresso mediante le terminazioni di caso, consentendo la massima libertà teorica nell'ordine delle parole, oppure in base alla posizione dei nomi nella frase. Per verificare se un apprendente è in grado di svincolare la funzione sintattica di un nome dalla sua posizione nell'enunciato, ecco che si rende necessario utilizzare frasi dall'ordine OS, marcate, e perciò relativamente rare. Ciò rappresenta una prima ragione per cui i test si discostano dall'input. In secondo luogo, proprio perchè la semantica di un referente è fortemente legata al ruolo cui è più verosimilmente associato in un evento, ogni variabilità in tal senso deve essere eliminata. Da qui l'uso di due nomi comuni animati, laddove invece

l'input tende ad esprimere l'oggetto mediante nomi inanimati e il soggetto mediante pronomi e nomi propri.

Si potrebbe certo criticare l'uso dei test strutturati in generale, come in effetti fanno diversi studiosi i quali preferiscono basare la loro analisi esclusivamente sulla produzione spontanea. Comincerebbe qui un lungo e complesso dibattito che possiamo sintetizzare in questi termini: quanto più la produzione nella L2 è libera, tanto più realistici e generalizzabili saranno i dati raccolti, ma al tempo stesso, tanto più difficile risulterà elicitare le strutture più rare. È chiaro che queste possono essere assente sia perchè troppo difficili, sia perchè giudicate inadatte al contesto del discorso: nulla perciò saremmo autorizzati a concludere circa le eventuali costruzioni non attestate. Un test strutturato risolve queste difficoltà, a prezzo però di risultati più artificiosi e di più dubbia generalizzabilità.

Dovremo allora rivolgere la nostra attenzione al reciproco adattamento tra input e strumenti di valutazione. Le strutture bersaglio di questi ultimi, infatti, sono in sè perfettamente legittime: il problema, ai nostri fini, risiede solo nella loro scarsa frequenza nell'input. Il controllo poco rigoroso di questa variabile costringe la nostra interpretazione dei risultati a oscillare tra due visioni contrastanti. Da un lato potremmo supporre che un buon punteggio sia indice della creazione di regole astratte e generali applicabili anche a modelli di frase non incontrati in precedenza, in linea con l'idea della povertà dell'input (Chomsky, 1965); dall'altro troviamo invece le teorie funzionaliste e *usage-based* per cui l'interlingua riproduce in primo luogo l'input ricevuto (Dąbrowska, 2004).

5. *Conclusioni: verso una sinergia tra input e verifica*

Cerchiamo allora di trarre qualche lezione glottodidattica dagli eccezionali strumenti metodologici messi a disposizione dal progetto VILLA.

La prima, più intuitiva, riguarda l'opportunità di coordinare in maniera ottimale l'input proposto agli studenti con gli esercizi di consolidamento e soprattutto con quelli di verifica. Troviamo inutile proporre attività complesse e ben progettate, ma rivolte a strutture bersaglio poco trattate nell'input: la tentazione da fuggire, cui nemmeno il progetto VILLA si è dimostrato immune, consiste nella verifica dell'acquisizione mediante esercizi che isolano completamente una specifica struttura, laddove l'input segue criteri più improntati alla naturalezza comunicativa e codifica il medesimo significato grammaticale in maniera ridondante, per esempio mediante ordine delle parole, opposizioni semantiche *e anche* morfologia flessiva. Ci sembra che esistano due soluzioni a questa tensione. Da un lato

si può privilegiare anche nelle situazioni di verifica la scioltezza comunicativa, sacrificandovi se necessario la valutazione rigorosa delle abilità grammaticali. Di questo approccio potrebbero beneficiare in modo particolare gli studenti principianti. Dall'altro lato si potrebbe curare particolarmente l'input e produrre quanti più contesti possibili in cui la morfologia abbia un ruolo determinante, approccio che sembra particolarmente adatto al consolidamento del sistema grammaticale di apprendenti già piuttosto avanzati.

La seconda lezione riguarda la consapevolezza dell'insegnante che la morfologia flessiva non è l'unico, nè forse il principale strumento a disposizione della lingua per esprimere significati grammaticali, e che anzi l'ordine delle parole, il contesto e la semantica, tra gli altri, possono condizionare fortemente l'interpretazione della frase. Consideriamo i due esempi in (10).

(10) a. *koleżank-ę ma siostr-a*
amica-ACC ha sorella-NOM
'(mia) sorella ha un'amica'
b. *lalk-ę ma siostr-a*
bambola-ACC ha sorella-NOM
'(mia) sorella ha una bambola'

Dal punto di vista della morfosintassi, possiamo dire che le due strutture sono identiche e si prestano ugualmente bene alla trattazione degli ordini dei costituenti marcati. Dal punto di vista dell'interpretazione, però, le due frasi richiedono uno sforzo molto diverso. La prima infatti rischia fortemente di indurre a un'interpretazione posizionale, per cui al primo nome è automaticamente e plausibilmente attribuito il ruolo di soggetto: '*(la mia) amica ha una sorella'. L'interpretazione corretta richiede necessariamente l'analisi delle terminazioni di caso, che a sua volta presuppone la conoscenza dei diversi paradigmi flessivi della L2. L'enunciato in (10b), al contrario, non presenta alcuna difficoltà di questo tipo, in quanto una sua interpretazione posizionale è evidentemente inverosimile. In un contesto didattico, dunque, le competenze richieste per l'interpretazione delle due frasi, così come l'utilità che ne deriva, differiscono sensibilmente.

Con questo concludiamo. Sappiamo bene che non è facile tenere traccia in tempo reale delle strutture utilizzate durante la lezione, e forse nemmeno praticabile: ecco perché riteniamo che studi altamente sperimentali e forse un poco artificiosi come il progetto VILLA possono risultare utili per scoprire fenomeni o regolarità altrimenti difficilmente osservabili. Ci

auguriamo che questa ricerca acquisizionale possa portare un contributo alla pratica didattica, se non coi risultati, almeno con l'idea: ci riterremo soddisfatti se avremo almeno incoraggiato la riflessione sulla complessità di un fattore in apparenza ovvio come l'input.

Bibliografia

Artoni, Daniele / Magnani, Marco, 2015, "Acquiring case marking in Russian as a second language: an exploratory study on subject and object". In: Bettoni, Camilla / Di Biase, Bruno (eds.), *Grammatical Development in Second Languages: Exploring the Boundaries of Processability Theory*, Amsterdam, EuroSLA: 177–193.

Baten, Kristof, 2013, *The acquisition of the German case system by foreign language learners*, Amsterdam, John Benjamins.

Chomsky, Noam, 1965, *Aspects of a theory of syntax*, Cambridge (MA), MIT Press.

Dąbrowska, Ewa, 2004, "Rules or schemas? Evidence from Polish". *Language and Cognitive Processes* 19: 225–271.

Dimroth, Christine / Rast, Rebekah / Starren, Marianne / Watorek, Marzena, 2013, "Methods for studying the learning of a new language under controlled input conditions: The VILLA project". *EUROSLA Yearbook* 13:109–138.

Dryer, Matthew, 2013, "Order of Subject, Object and Verb". In: Dryer, Matthew / Haspelmath, Martin (eds.), *The World Atlas of Language Structures Online*, Leipzig, Max Planck Institute for Evolutionary Anthropology.

Erlam, Rosemary, 2006, "Elicited Imitation as a Measure of L2 Implicit Knowledge: An Empirical Validation Study". *Applied Linguistics* 27: 464–491.

Kempe, Vera / MacWhinney, Brian, 1998, "The acquisition of case marking by adult learners of Russian and German". *Studies in Second Language Acquisition* 20/3: 543-587.

Klein, Wolfgang / Perdue, Clive, 1997, "The Basic Variety (or: Couldn't natural languages be much simpler?)". *Second Language Research* 13: 301–347.

MacWhinney, Brian, 2000, *The CHILDES Project: Tools for analyzing talk*, Mahwah, Lawrence Erlbaum.

Pienemann, Manfred, 1998, *Language Processing and Second Language Development: Processability Theory*, Amsterdam, John Benjamins Publishing.

Saturno, Jacopo, 2015, "La trascrizione di Varietà di Apprendimento iniziali". In: Chini, Marina (ed.), *Il Parlato in [Italiano] L2: Aspetti Pragmatici E Prosodici/[Italian] L2 Spoken Discourse: Pragmatic and Prosodic Aspects*. Milano, Franco Angeli: 117–138.

Saturno, Jacopo, 2016, "Morfosintassi e situazione comunicativa in varietà di apprendimento iniziali: un confronto tra interazione semi-spontanea e test strutturati". In: Andorno, Cecilia / Grassi, Roberta (eds.), *Dinamiche Dell'interazione: Testo, Dialogo, Applicazioni Educative*. Milano, AItLA: 139-158.

Saturno, Jacopo / Watorek, Marzena, in prep. "The elicited imitation test in between morphosyntactic processing and rote repetition". In: Arslangul, Arnaud / Watorek, Marzena / Rast, Rebekah (eds.), *Les premières étapes dans l'acquisition des langues étrangères: dialogue entre acquisition et didactique des langues*, Paris, Presses de l'Inalco.

Siewierska, Anna / Bakker, Dik, 2008, "Case and alternative strategies : word order and agreement marking". In: Malchukov, Andrej / Spencer, Andrew (eds.), *The Oxford Handbook of Case*, Oxford, Oxford University Press: 290–303.

VanPatten, Bill, 1996, *Input Processing and Grammar Instruction in Second Language Acquisition*, Norwood, Ablex.

Vinther, Thora, 2002, "Elicited imitation: a brief overview". *International Journal of Applied Linguistics* 12: 54–73.

Abstract

This paper investigates the role of input in a first-exposure study on the acquisition of Polish L2. Within the VILLA project, 17 Italian L1 learners with no experience of the target language were exposed to controlled input in the form of a 14-hour Polish course taught by a native speaker, whose speech was planned, recorded and transcribed. This methodology makes it possible to correlate teacher input with the output produced by the learners, probed through repetition and comprehension tests as well as semi-spontaneous interaction. The target structure was the accusative case marking in the paradigm of feminine nouns in *-a*. Accuracy proved markedly higher in the structured tests than in interaction: in the latter context, however, utterances could be easily decoded on the basis of semantics and default word order. We show that this happens in the input, too, and argue that case marking may not be essential in order to derive meaning. We conclude by discussing the implications of these findings for language teaching.