

MODULO 6

Linguistica acquisizionale; analisi delle interlingue; errore linguistico ed errore comunicativo; modalità di correzione

Cecilia Andorno Università di Pavia

Anna Cattana Università di Torino

(referente Carla Marengo Università di Torino)

Indice

6.0 [Guida al modulo](#)

6.1 [L'errore nella lingua dell'apprendente](#)

- 6.1.1 [Aspetto superficiale dell'errore](#)
- 6.1.2 [Livello linguistico dell'errore](#)
- 6.1.3 [Livello linguistico degli errori e intervento correttivo](#)
- 6.1.4 [Frequenza e regolarità](#)
- 6.1.5 [Cause dell'errore](#)
- 6.1.6 [Strategie evolutive](#)
- 6.1.7 [Strategie legate all'interferenza](#)

6.2 [La ricostruzione del sistema di Interlingua](#)

- 6.2.1 [La nozione di interlingua o varietà di apprendimento](#)
- 6.2.2 [Inbuilt syllabus](#)
- 6.2.3 [Come descrivere un sistema di interlingua](#)

6.3 [Grammatica delle varietà di apprendimento italiane](#)

- 6.3.1 [Varietà prebasiche](#)
- 6.3.2 [Varietà basiche](#)
- 6.3.3 [Varietà postbasiche: la morfologia verbale](#)
- 6.3.4 [Varietà postbasica: la morfologia nominale](#)
- 6.3.5 [Varietà postbasica: la subordinazione](#)
- 6.3.6 [Riflessioni finali](#)

6.4 [Importanza della correzione](#)

- 6.4.1 [Che correttore è lei?](#)

6.5 [Cosa correggere](#)

- 6.5.1 [Riconoscere e valutare gli errori](#)
- 6.5.2 [Criteri di valutazione dell'errore: la correttezza](#)
 - 6.5.2.1 [L'errore al centro del rapporto sistema–norma–uso](#)
- 6.5.3 [Criteri di valutazione dell'errore: l'appropriatezza](#)
- 6.5.4 [Criteri di valutazione dell'errore: la comprensibilità](#)
- 6.5.5 [Stabilire priorità di correzione](#)

6.6 [Come correggere](#)

- 6.6.1 [Consigli per una “buona” correzione](#)
- 6.6.2 [Tecniche didattiche e attività di correzione](#)
- 6.6.3 [Riparazione degli errori nell'interazione orale](#)
- 6.6.4 [Metodi di correzione nello scritto](#)
 - 6.6.4.1 [Correzione comunicativa e rilevativa](#)
 - 6.6.4.2 [Correzione risolutiva](#)
 - 6.6.4.3 [Correzione classificatoria](#)
 - 6.6.4.4 [Correzione mista](#)
- 6.6.5 [Autocorrezione, correzione tra pari, autovalutazione](#)
- 6.6.6 [La terapia degli errori](#)
- 6.6.7 [Per concludere](#)

6.7 [Guida bibliografica](#)

6.0. Guida al modulo

Questo modulo è diviso in due parti.

La prima, di Cecilia Andorno, affronta la nozione di errore da un punto di vista descrittivo, discutendo l'aspetto che può assumere un errore e quali possono essere le cause dell'errore, in particolare offrendo il punto di vista della linguistica acquisizionale, un settore della linguistica che studia l'uso del linguaggio da parte di chi sta imparando una lingua.

- **L'errore nella lingua dell'apprendente (6.1)** descrive il modo in cui l'errore può manifestarsi e le cause che possono spiegarlo;
- **La ricostruzione del sistema di Interlingua (6.2)** descrive come sia organizzata la lingua degli apprendenti, a partire dall'ipotesi che questa sia una lingua con tratti di sistematicità;
- **Grammatica delle varietà di apprendimento italiane (6.3)** descrive nel dettaglio le interlingue degli apprendenti di italiano come seconda lingua (L2).

La seconda parte, di Anna Cattana, affronta il tema della correzione.

- **Importanza della correzione (6.4)** introduce l'argomento presentando i pro e i contro della correzione e proponendo agli insegnanti un test per "misurare" il loro grado di tolleranza agli errori;
- **Cosa correggere (6.5)** discute il concetto di errore e i criteri per valutarlo; invita gli insegnanti a far dipendere il giudizio sugli errori e la scelta delle modalità di intervento da una serie di fattori centrati sull'apprendente e il contesto;
- **Come correggere (6.6)** fornisce indicazioni per rendere efficace la correzione, presenta diversi metodi di correzione e suggerisce come procedere per "sanare" l'errore.

Alcune indicazioni valide per tutto il modulo: esistono numerose ATTIVITÀ, che sono offerte come spunto di approfondimento o di riflessione autonoma, e secondo le intenzioni delle autrici vanno svolte prima di procedere nella lettura; tutte le ESEMPLIFICAZIONI e le ATTIVITÀ proposte si basano su testi autentici prodotti da apprendenti di italiano L2, di provenienza, età, cultura eterogenee, residenti in Italia per svariati motivi e in molti casi inseriti in Corsi di italiano per stranieri.

Prima di proseguire nella lettura del modulo vi proponiamo di scaricare il questionario n. 2 dal sito

<http://hal9000.cisi.unito.it/carlamarello>

Può aiutarvi a riordinare le vostre convinzioni a proposito di [correzione degli errori](#).

6.1. L'errore nella lingua dell'apprendente.

Se ci si pone ad osservare le produzioni di chi impara una lingua, la prerogativa più immediatamente evidente di queste produzioni è la presenza di errori. Possiamo genericamente definire errore la differenza, lo **scarto fra la produzione di un apprendente e una corrispondente produzione giudicata appropriata e normale per un parlante nativo**.

ATTIVITÀ

Quanti errori individuate nella seguente frase? Su che cosa vi basate per decidere quanti (e quali) errori ci sono?

Ieri andato a casa subito

(testo orale, studentessa marocchina, 12 anni, in Italia da 3 mesi, I media)

Confrontate poi la vostra risposta con la [soluzione proposta](#) dalle autrici

Nell'individuare gli errori, noi mettiamo a confronto l'enunciato prodotto da un apprendente con uno corrispondente che ci aspettiamo potrebbe essere pronunciato nella stessa circostanza da un parlante nativo. Nel nostro caso, l'enunciato di confronto è:

Ieri sono andata a casa subito

Questa definizione di errore, anche se utile e sufficiente ai nostri scopi iniziali, non è esente da difficoltà, dato che è difficile stabilire quale sarebbe, in ogni circostanza, una produzione accettabile per un nativo e quale non lo sarebbe: questo perché esistono diverse [norme](#), o altrimenti detto **la norma non è condivisa da tutti i parlanti** di una comunità, ed inoltre **esistono diversi livelli di accettabilità**, ovvero diversi criteri in base ai quali valutare se un enunciato è appropriato o meno ([6.5](#)).

Una semplice etichetta di "errore", che distingue cioè ciò che è errore da ciò che non lo è, a maggior ragione è insufficiente: per poter intervenire in modo motivato sull'errore, occorre saper riflettere su di esso e descriverlo in modo appropriato. Si può descrivere un errore sulla base del suo aspetto superficiale ([6.1.1](#)), del suo livello linguistico ([6.1.2](#)), della sua frequenza ([6.1.4](#)), delle sue cause ([6.1.5](#)), del suo effetto comunicativo ([6.5.4](#)).

Nel corso del modulo, ci renderemo conto che l'errore, nel processo di apprendimento, non è da considerare solo come una "macchia" da cancellare ed evitare, ma come una fonte preziosa di **indizi** per l'insegnante per capire **a che punto si trova l'apprendente** nel suo processo di apprendimento, quali ipotesi stia sviluppando sulla lingua che apprende. **Saper "leggere" gli errori è quindi una delle competenze fondamentali che l'insegnante deve sviluppare per poter pianificare con consapevolezza il suo intervento didattico**. Potete approfondire questo tema leggendo gli [approfondimenti suggeriti sulla nozione di errore](#).

6.1.1 Aspetto superficiale dell'errore.

A un livello superficiale possiamo descrivere semplicemente il tipo di scarto che esiste fra la produzione dell'apprendente e quella ipotetica corretta del nativo. A questo livello possiamo distinguere errori di:

- **omissione**, quando nella produzione dell'apprendente “manca” un elemento linguistico rispetto alla produzione di confronto: ad esempio in: *ieri andato casa* sono omessi un ausiliare e una preposizione;
- **aggiunta**, quando nella produzione dell'apprendente c'è un elemento linguistico in più rispetto alla produzione di confronto: ad esempio in *io ce l'ho dieci anni* è aggiunto il nesso clitico *ce lo*;
- **sostituzione**, quando nella produzione dell'apprendente c'è un elemento linguistico diverso rispetto a uno presente nella produzione di confronto: ad esempio in *io non hai sonno* la forma *hai* sostituisce quella appropriata *ho*;
- **inversione**, quando due o più elementi linguistici sono presenti in un ordine diverso rispetto alla produzione di confronto: ad esempio in *io sempre gioco con lui* l'avverbio *sempre* precede il verbo anziché seguirlo;
- **segmentazione**, quando due elementi linguistici sono interpretati come indipendenti quando sono legati, o viceversa (questo fenomeno è immediatamente evidente nello scritto, ma anche nell'orale possono esserci segnali di un'errata segmentazione, [6.1.6](#)): ad esempio in *mia mamma di Ilhem* la presenza contemporanea del possessivo di prima persona e del genitivo, incompatibili fra loro (la mia mamma non è anche la mamma di Ilhem), indica che c'è stata un'errata segmentazione, e il sintagma *mia mamma* è stato interpretato come una parola unica che significa semplicemente “mamma”.

ATTIVITÀ.

Provate ad impraticarvi nell'individuazione di errori di omissione, aggiunta, sostituzione, inversione, segmentazione provando a analizzare gli errori che trovate nei testi che vi suggeriamo: si tratta di brevi composizioni scritte di bambini stranieri inseriti nella scuola elementare italiana. Confrontate poi la vostra risposta con la discussione delle soluzioni.

[TESTI](#)

[SOLUZIONI](#)

Come l'attività proposta dimostra, la catalogazione degli errori attraverso la loro manifestazione superficiale è un'operazione solo apparentemente banale, che può già dare alcune informazioni sulle competenze dell'apprendente, specie se si riesce a superare la descrizione episodica per compiere delle **generalizzazioni**. Negli esempi visti, si può facilmente osservare come frequenti errori che abbiamo chiamato di omissione riguardino l'ortografia delle consonanti doppie e degli accenti; molti errori di sostituzione riguardino i pronomi personali o le desinenze verbali e nominali; ancora, i problemi di segmentazione emergono soprattutto nel separare gli articoli dai nomi o gli ausiliari dai verbi che reggono.

Di per sé, dunque, la catalogazione superficiale del singolo errore non riesce ad essere informativa ed interessante, ma può diventarlo se si descrive il livello linguistico a cui avviene l'errore ([6.1.2](#)), e la frequenza con cui esso si verifica ([6.1.4](#)).

6.1.2 Livello linguistico dell'errore.

Parlando di livello linguistico pensiamo ai diversi piani di strutturazione di una lingua:

- **fonologia**: il livello dei suoni; in lingue a scrittura alfabetica come l'italiano, in cui la scrittura riproduce, almeno approssimativamente, il suono, la fonologia è collegata alla **grafia** (e quindi difficoltà fonetiche possono avere ripercussioni sulla correttezza ortografica, e viceversa); tuttavia bisogna ricordare che l'ortografia di una lingua ha spesso regole che non dipendono dalla fonologia, ma solo da convenzioni stabilite dalla norma grafica (ad esempio, l'uso dell'apostrofo nel sintagma *un'anatra* rispetto a *un asino* non rimanda a differenze foniche fra i due contesti);
- **morfologia**: il livello delle forme grammaticali assunte da una parola; ogni parola, per la morfologia, è un'associazione fra una forma e una funzione-significato. Dal punto di vista morfologico, diremo che la parola *allegre*, ad esempio, ha una forma che comprende una radice *allegr-* e una desinenza *-e*, e ciascuna delle due parti della parola ha un significato o una funzione (rispettivamente "contento" e "femminile plurale"). Poiché spesso la forma grammaticale delle parole è determinata dalla catena di parole che si susseguono nella frase, la morfologia è strettamente connessa alla
- **sintassi**: il livello della concatenazione delle parole; la sintassi si occupa sia di relazioni d'ordine reciproco fra le parole, sia delle regole di presenza o assenza di elementi in sequenze, sia della forma che più parole in sequenza devono assumere. Ad esempio, sono regole di livello sintattico quelle per cui la parola *bambine* richiede con sé la forma *allegre* e non la forma *allegro*, un nome deve essere preceduto e non seguito dal proprio articolo (per cui *una bambina* ma non **bambina una*). Data la stretta concatenazione fra la morfologia e la sintassi, si parla spesso di un unico livello **morfosintattico**;
- **lessico**: il livello della scelta lessicale. Spesso questo livello si intreccia con quello morfosintattico, poiché la selezione di un certo lessema (ad esempio un verbo) può avere ripercussioni sulla catena di parole adiacente (un verbo come *telefonare* richiede la preposizione *a*, mentre un verbo come *chiamare* non vuole preposizione: *telefonare a qualcuno* vs. *chiamare qualcuno*);
- **testo**: il livello dell'organizzazione delle frasi in un discorso rispetto alla situazione espressa dagli enunciati. Sono normalmente regole testuali quelle che ci dicono quando usare l'articolo determinativo e indeterminativo, quando usare un pronome, quale tempo verbale scegliere;
- **pragmatica**: il livello della congruenza, pertinenza e appropriatezza di un enunciato nella situazione discorsiva. Sono di livello pragmatico, ad esempio, le regole di cortesia come la selezione del tu o del lei, o la selezione di un [registro](#) appropriato.

ATTIVITÀ.

Provate ad impratichirvi con la distinzione fra i diversi livelli di analisi di una lingua, catalogando gli errori dei testi di esempio che vi proponiamo. Dopo aver provato a dare una vostra soluzione potete guardare le soluzioni proposte dalle autrici.

[TESTI](#)

[SOLUZIONI](#)

Poiché si tratta degli stessi esempi già proposti per [l'attività di 6.1.1](#), vi potrà essere utile tenere presente le soluzioni già date in quell'occasione e incrociare i risultati.

6.1.3 Livello linguistico degli errori e intervento correttivo.

Individuare il livello linguistico a cui appartiene un errore è particolarmente importante per l'insegnante, perché consente di capire **come strutturare l'eventuale intervento didattico** per portare all'eliminazione dell'errore stesso o, eventualmente, anche per decidere **se effettuare un intervento didattico e quando**. Si tratta dunque probabilmente del più importante piano di analisi dell'errore.

ATTIVITÀ

Su quali degli errori presenti nei testi proposti di esempio ritenete più urgente intervenire?

TESTI

Confrontate le vostre risposte con la classificazione linguistica degli errori data nelle [soluzioni](#): a quali gruppi appartengono gli errori che avete indicato come prioritari nella correzione?

Gli errori su cui più spesso si sente l'esigenza di intervenire sono quelli ortografici e quelli di morfologia, perché rendono il testo immediatamente percepibile come testo di uno straniero o di un incolto, cioè sembrano sanzionare più pesantemente il testo. Sono anche considerati normalmente di più rapida correzione, perché la soluzione "corretta" è spesso univoca e può essere motivata da un numero limitato di regole.

E' importante però interrogarsi su quali competenze effettivamente chiami in causa un determinato errore. Scrivere *e < è*, *perche < perché* equivale a commettere errori causati dall'**infrazione di norme ortografiche**, proprio come accade per la mancanza delle maiuscole ad inizio frase: tutti questi errori rendono il testo molto "sporco", ma **non equivalgono a una mancanza di competenza linguistica in senso lato, poiché il rispetto di queste regole attiene strettamente alla competenza scritta**. L'insegnamento linguistico avviene spesso in forma prevalentemente scritta, e questo può indurre a ritenere più gravi e urgenti i problemi della competenza scritta, o addirittura a equiparare inconsapevolmente la competenza scritta con la competenza linguistica *tout court*: questi livelli vanno invece considerati distintamente.

Di seguito diamo alcuni approfondimenti sull'analisi di frequenti errori ortografici:

[Confusione e < è e o < ho.](#)

[Consonanti doppie.](#)

[Uso dell' <h>.](#)

[Confusione fra coppie di lettere: l <> r, e <> i, gl <> l...](#)

Anche l'intervento su errori di morfosintassi deve valutare quali competenze vengono chiamate in causa dal singolo errore: sono egualmente errori di morfosintassi l'uso di *due bambina < due bambine* e *due bambine sta andando < due bambine stanno andando*, ma il primo richiede esclusivamente la conoscenza della flessione della parola *bambina*, mentre il secondo riguarda un problema di accordo fra soggetto e verbo: la sola conoscenza della flessione del verbo (anche se l'errore è nella flessione del verbo) non è sufficiente. **Gli errori di morfosintassi dunque possono richiedere competenze puramente di flessione e declinazione, o competenze sintattiche di accordo e reggenza fra parole.**

Ancora, a livello morfologico vanno distinti **errori nella costruzione delle forme e errori nell'uso delle funzioni**. In una frase come *l'anno scorso andavo due volte al cinema*, l'errore *andavo < sono andato* riguarda la morfologia del verbo, ma non la sua forma quanto la sua funzione, poiché l'imperfetto è flesso correttamente, ma non è usato

appropriatamente: un intervento correttivo dunque dovrà mirare alla revisione delle funzioni e dell'uso dell'imperfetto e del passato prossimo, e non a un ripasso della loro flessione.

6.1.4 Frequenza e regolarità.

La frequenza e la regolarità con cui si verifica un errore, o un tipo di errore, sono una spia del modo in cui esso va valutato nel sistema linguistico dell'apprendente. Si distingue perciò fra **errori isolati** e **errori sistematici**. La sistematicità può agire a diversi livelli:

- sistematicità interna ad un singolo apprendente, ovvero errori commessi sistematicamente da un certo apprendente;
- sistematicità interna a un gruppo di apprendenti, accomunati da qualche caratteristica (livello di apprendimento, lingua di partenza...);
- sistematicità relativa a tutti gli apprendenti di una lingua seconda, ad esempio tipici di tutti gli apprendenti di italiano;
- sistematicità relativa a tutti gli apprendenti di qualsiasi lingua seconda.

L'esistenza di errori sistematici può essere interpretata in modi diversi: può rivelare settori particolarmente difficili e complessi di una lingua, che causano perciò numerosi e frequenti errori; può anche rivelare l'**esistenza di strategie di apprendimento, cioè di percorsi che gli apprendenti seguono nel fare ipotesi sulle regole di una lingua**. Errori idiosincratici, tipici cioè di gruppi specifici di apprendenti, suggeriscono l'esistenza di difficoltà specifiche e strategie specifiche che apprendenti di diversa madrelingua o diversa competenza seguono.

Gli errori corrisponderebbero a ipotesi sbagliate o, più spesso, incomplete: sarebbero quindi degli indizi per ricostruire il sistema che è nella mente dell'apprendente. Per l'insegnante poter ricostruire le ipotesi fatte dall'apprendente significa poter intervenire in modo mirato per correggerle.

Una classificazione di errori sistematici e non sistematici correlata con fasi diverse dell'apprendimento è disponibile [cliccando qui](#).

6.1.5 Cause dell'errore.

Una facile "tentazione" quando si osservano gli errori dei propri apprendenti è la confusione fra i livelli della descrizione dell'errore e della sua spiegazione, cioè della ricerca delle sue cause. Alla domanda "che errore è?" è facile cioè rispondere "fa questo errore perché...". I due livelli invece sono da tenere distinti.

Abbiamo descritto l'aspetto degli errori in [6.1.1](#), [6.1.2](#), [6.1.4](#).

Gli errori possono essere considerati momenti inevitabili della produzione linguistica, segno della fallibilità umana. Anche un parlante nativo colto può commettere occasionalmente errori parlando: la causa degli **errori occasionali** può essere la stanchezza, l'emozione, la distrazione. Queste cause di errore **non riguardano la competenza** nella lingua, **ma l'esecuzione** di un singolo enunciato.

Diverso è il caso degli errori sistematici, che manifestano lacune o imperfezioni nella competenza linguistica. Fra le principali cause dell'errore sistematico si individuano di solito:

- **l'interferenza della madrelingua** o di un'altra lingua conosciuta (**errori interlinguistici**)
- lo sviluppo di **ipotesi errate sulle regole della seconda lingua** (**errori intralinguistici o evolutivi**).

Gli errori evolutivi sono errori dotati di un qualche livello di sistematicità, che manifestano strategie di organizzazione dei dati linguistici in regole, ipotesi fatte sull'organizzazione della lingua seconda. Descriveremo i principali meccanismi di costruzione di regole in [6.1.6](#).

L'interferenza, spesso chiamata a giustificazione di una vasta gamma di fenomeni, è in realtà responsabile di un errore solo quando esso:

- trova rispondenza in una struttura della madrelingua;
- è commesso solo, o soprattutto, o con maggior frequenza, da parlanti di quella madrelingua.

Solo la compresenza dei due fattori consente di attribuire all'interferenza un errore. Non è corretto invece attribuire un errore ad interferenza sulla base della sola somiglianza strutturale dell'errore con una struttura della madrelingua, ovvero **la semplice somiglianza dell'errore con una struttura della lingua di partenza non autorizza a vedere in tale somiglianza la causa dell'errore stesso**.

La prossima attività chiarirà il perché di questa cautela. Approfondiremo il meccanismo dell'interferenza in [6.1.7](#).

ATTIVITÀ

Osservate le seguenti frasi, rappresentative di errori ricorrenti commessi dai parlanti dei gruppi considerati:

Arabo no ficile (Said, madrelingua araba)

Prima io un poco scontento (John, madrelingua inglese)

Tu già esposata? (Ana, madrelingua spagnola)

Osservate ora le strutture analoghe nelle lingue di partenza degli apprendenti, riportate qui con glosse sottostanti per agevolare l'analisi:

arabo: al arabia laissat saaba
 L'arabo NEGAZIONE difficile

inglese: At the beginning I was a bit uneasy

all'inizio IO COPULA un po' scontento

spagnolo: Tu ya estàs casada
 tu già COPULA sposata

Possiamo considerare che l'errore sia frutto di interferenza? In quali casi?
Confrontate la vostra risposta con la [soluzione delle autrici](#).

6.1.6 Strategie evolutive.

Di fronte alla massa di informazioni linguistiche sulla seconda lingua che riceve, attraverso la comunicazione con i nativi, attraverso l'insegnamento esplicito, e in generale in ogni contatto con la seconda lingua, l'apprendente tende a organizzare i dati linguistici secondo strategie progressivamente perfezionate, che gli **consentono ad un tempo di comunicare in L2 e di apprendere la L2**: per questo motivo sono dette strategie evolutive. La messa in atto di tali strategie è la fonte dei cosiddetti errori evolutivi.

Tre principali strategie evolutive possono essere considerate: la semplificazione, l'analogia, la formazione autonoma.

La **semplificazione** è il meccanismo per cui vengono **omessi elementi e strutture, oppure cancellate opposizioni funzionali** della seconda lingua. La semplificazione può agire ai diversi livelli linguistici:

- a livello fonologico, vengono spesso cancellati e semplificati nessi consonantici complessi come /ts/, /sp/, /st/, /sk/ iniziali ecc.; possono inoltre essere cancellate opposizioni fra suoni difficili, come l'opposizione fra sorda e sonora (/t/ vs. /d/; /k/ vs. /g/), fra consonanti chiuse e aperte (/e/ vs. /i/, /o/ vs. /u/). La cancellazione di un'opposizione funzionale fra suoni non implica il loro non uso, ma l'incapacità di usare l'uno e l'altro in modo distintivo: un apprendente che cancelli l'opposizione fra /r/ e // pronuncerà alternativamente e senza distinguerle le parole *lana* e *rana*;

- a livello morfologico, vengono spesso cancellati elementi grammaticali liberi, come articoli, copula, preposizioni; possono inoltre essere cancellate opposizioni funzionali come le desinenze nominali e verbali. Anche in questo caso, la cancellazione di opposizioni morfologiche non implica l'assenza degli elementi morfologici stessi, ma piuttosto il loro uso non appropriato o indifferenziato: un apprendente che cancelli l'opposizione di genere e numero dei nomi può usare indistintamente le parole *bambini*, *bambine*, *bambina*, *bambino* o una sola di queste forme per tutti i valori di genere e numero.

Potete approfondire la nozione di semplificazione [in chiave evolutiva e descrittiva](#), e [alla luce dei fattori che favoriscono la semplificazione](#).

L'**analogia** è il meccanismo di **riconduzione di strutture nuove a strutture note, per supposta somiglianza e inappropriata regolarizzazione**. La presenza di errori di analogia è un'importante spia dell'esistenza di regole nel sistema ricostruito dell'apprendente, poiché si possono sovraestendere solo regole che si possiedono. Sono errori di analogia i fenomeni di regolarizzazione che riconducono tutti i nomi e gli aggettivi alla prima classe flessiva (cioè al sistema a quattro uscite -o, -a, -i, -e), o forme verbali come *erava*, *finisciuto*, *c'erebbero* (forma di condizionale costruita su *c'è* – **cere* – **cerebbero*, come *legge* – *leggere* – *leggerebbero*), o la pronuncia *andàno*, *parlàno* per la III persona, che regolarizza l'accento sulla penultima sillaba per analogia con le altre forme personali *andiamo*, *andate* e *parliamo*, *parlate*.

La **formazione autonoma** è un meccanismo di **costruzione autonoma di regole** che non trovano riscontro nella seconda lingua, ma che hanno una plausibilità derivata da alcune strutture della seconda lingua o, anche, da regole valide in altre lingue conosciute. Un esempio di formazione autonoma per il verbo italiano che si incontra in modo relativamente frequente è un sistema flessivo di tipo analitico, formato cioè da un verbo ausiliare, più frequentemente il verbo *essere*, unito a forme del participio, dell'infinito, del gerundio, per costruire forme di valore imperfettivo o passato imperfettivo, di funzione analoga alla perifrasi progressiva (*stare* + gerundio) e all'imperfetto. Sono di questo tipo

rispettivamente forme come *siamo andando* e *era andare, eràmo andando*. Queste forme sono autonomamente costruite dall'apprendente, sulla base di un'altra tipica formazione analitica italiana: il passato prossimo *siamo andati*.

ATTIVITÀ

Nel testo proposto, individua gli errori dovuti a semplificazione (precisando il livello linguistico a cui la semplificazione agisce) e analogia.

1.

Era un omo con bambino che vuleve cumperare un pese piccolo belo per purtare a casa....(parole in madrelingua)...con suo frateo.

(racconto orale, studente rumeno, 11 anni, da 2 mesi in Italia)

2.

Un signore portere suo figlio andare al negozio comprare il pesce. Il bambino chiamare la signora che ha quale vuole. Il bambino prefescuto un pesce. Lui morto contento. Pui comprare il pesce portare a casa

(racconto scritto, apprendente cinese, 31 anni, da 4 anni in Italia)

Confronta le [soluzioni](#) proposte.

6.1.7 Strategie legate all'interferenza.

L'**interferenza** della lingua materna nell'apprendimento di seconde lingue è stata a lungo ritenuta la principale fonte di errore. Tuttavia, gli studi di analisi degli errori effettuati a partire dagli anni '60 hanno piuttosto ridimensionato il ruolo dell'interferenza, soprattutto come causa di errore.

Ultimamente tanto il concetto quanto gli effetti dell'interferenza sono stati rivisitati in forma più complessa.

Dal punto di vista concettuale, l'interferenza non viene considerata come una strategia di trasferimento di forme o funzioni dalla madrelingua alla seconda lingua, ma come una sorta di **filtro sulle ipotesi che l'apprendente costruisce a proposito del sistema della seconda lingua**. Accanto alle strategie evolutive già viste, il ricorso alla madrelingua agisce come ulteriore possibile fonte di ipotesi, che possono essere effettivamente selezionate o accantonate in favore di altri principi (ad esempio, l'analogia, o formazioni autonome).

Dal punto di vista degli effetti che può avere sull'apprendimento, l'interferenza è vista come responsabile di effetti positivi o negativi, ovvero di **facilitazione** (quando l'ipotesi formulata trova effettivo riscontro nella seconda lingua) o di **svantaggio** (quando l'ipotesi formulata non trova riscontro nella seconda lingua). L'errore, cioè l'uso di una struttura errata, e l'apprendimento, cioè l'uso di una struttura corretta, non sono gli unici effetti possibili. L'interferenza può agire come facilitatore anche nel senso di agire da **rinforzo** a ipotesi formulate per altra via, o di **accelerazione** dell'apprendimento; fra i possibili svantaggi dell'interferenza sono da annoverare anche l'effetto di **rallentamento** dell'apprendimento e l'**evitamento** di una struttura "filtrata" come inaccettabile sulla base della inaccettabilità nella madrelingua.

Infine, l'interferenza può essere una **strategia di facilitazione non per l'apprendimento ma per la comunicazione**: un apprendente può cioè servirsi di strutture desunte dalla propria madrelingua, pur nella consapevolezza che non si tratta di strutture corrette nella seconda lingua, se è consapevole che queste gli consentono di comunicare con i parlanti nativi.

Per maggiori dettagli sull'interferenza e sui meccanismi che ne favoriscono l'azione, leggete [l'approfondimento](#) relativo.

ATTIVITÀ.

Individuate nei testi seguenti gli errori che possono essere causati da interferenza della madrelingua.

1.

El bambino va a dicirlo a suo papà le dici papà andiamo a comprare pese e van a comprare un pese le dici e bambino cueste me piache e suo papà le compra un pese e el bambino torna a casa felice

(testo scritto, apprendente peruviana, 7 anni, in Italia da 4 mesi)

2.

Un bambina campera un pese belo a camperata un pese bruta si piange si padre io camtarat una pese bela bambina no piange.

(testo scritto, apprendente rumeno, 11 anni, in Italia da 2 mesi)

Potete trovare qui le [soluzioni](#) proposte dalle autrici.

6.2. La ricostruzione del sistema di Interlingua.

L'osservazione della sistematicità degli errori ha portato a postulare l'esistenza di strategie di apprendimento e comunicazione che ne sarebbero la causa. L'esistenza di tali strategie porta a vedere il **meccanismo dell'apprendimento** non come un processo meccanico di "assorbimento" di informazioni, ma piuttosto come un **processo di ricostruzione di un sistema organizzato a partire da informazioni più o meno organizzate** (le informazioni linguistiche saranno meno organizzate nel caso dell'apprendimento spontaneo, cioè in assenza di procedure di insegnamento, e più organizzate nel caso dell'apprendimento guidato).

Proponiamo qui di seguito il modello di Wolfgang Klein (1986), secondo cui il processo di apprendimento e comunicazione in una seconda lingua (e, in generale, in una qualsiasi lingua) si innesca a partire da quattro operazioni cognitive fondamentali. La proposta è pensata per la descrizione dell'apprendimento spontaneo, ma può valere altrettanto bene per l'apprendimento guidato: in questo caso, semplicemente, parte di queste operazioni è guidata e facilitata dall'insegnamento. Le quattro operazioni sono:

- l'**analisi** del dato linguistico in ingresso. Le produzioni in seconda lingua a cui un apprendente è esposto sono catene foniche (o grafiche) di simboli linguistici che hanno associati significati e funzioni. Compito iniziale dell'apprendente è la decodifica di queste sequenze, ovvero l'**associazione di sequenze di significanti e significati**. Per fare un esempio banale, un apprendente a cui un italiano si rivolge con la seguente sequenza fonica:

/'tfaokome'va/

deve poter distinguere, all'interno di questa catena, delle sequenze associabili a un significato stabile, per cominciare ad acquisire dati strutturati su elementi e strutture della lingua seconda.

- la **sintesi** dei dati linguistici così scomposti in un **sistema organizzato**. A partire dalla sequenza precedentemente analizzata e da ulteriori dati simili, l'apprendente in questione potrebbe cominciare a costruire nella propria competenza di italiano un sistema di saluti di questo tipo:

ciao: saluto iniziale / risposta al saluto iniziale

come va?: saluto secondario

- l'**adattamento** del sistema e delle regole acquisite per la produzione di singoli e specifici enunciati autonomi, adatti a quanto richiesto di volta in volta dalla situazione comunicativa. Sulla base del sistema appena esposto, il nostro apprendente potrebbe salutare un nativo in questo modo:

ciao

e rispondere poi a un analogo saluto con un:

come va?

- il **confronto** fra le proprie produzioni, il sistema ricostruito e le produzioni dei nativi. Il nostro apprendente, sulla base del sistema sopra esposto, potrebbe erroneamente ritenere (compiendo un errore dovuto ad [analogia](#)) che, così come accade con *ciao*, *come va* possa fungere da risposta a una domanda dello stesso tipo. Potrebbe cioè rispondere a una domanda *come va?* con la risposta *come va?*. L'osservazione della reazione dei nativi a questa risposta, e il confronto con le risposte dei nativi in un contesto analogo (probabilmente qualcosa come *bene*, *grazie*) lo spingerebbe però a cancellare questa ipotesi e a **modificare il sistema precedente, facendo progredire l'apprendimento**.

In questa sezione del modulo descriveremo ulteriormente le caratteristiche dei sistemi linguistici che gli apprendenti costruiscono progressivamente, detti **sistemi di interlingua**

o **varietà di apprendimento** ([6.2.1](#)), in che senso essi abbiano delle progressioni regolari ([6.2.2](#)) e come essi possono essere descritti ([6.2.3](#)).

ATTENZIONE! Una premessa necessaria per tutte le attività riportate in questa sezione: i dati offerti per svolgere le attività e per esemplificare le affermazioni che vengono fatte sono, per ragioni di spazio e di fattibilità degli esercizi, molto limitati rispetto a quelli che vengono presi in considerazione in una vera ricerca di linguistica acquisizionale. Nello svolgere le attività si terrà presente questa limitazione, e non si avrà quindi la pretesa di poter effettivamente dare una valutazione definitiva sui dati stessi. Le attività non hanno questo scopo, ma piuttosto quello di esercitare, in modo guidato, a queste pratiche di analisi.

6.2.1 La nozione di interlingua o varietà di apprendimento.

Da quando si è fatta strada l'ipotesi per cui il processo di apprendimento è guidato da strategie e operazioni organizzate, che hanno come scopo la ricostruzione del sistema linguistico della seconda lingua, molta attenzione si è concentrata nel tentativo di "indagare" il modo in cui il sistema di arrivo è progressivamente ricostruito. Possiamo visualizzare i vari elementi coinvolti nello [schema](#) suggerito da Rod Ellis.

Il [sistema di Interlingua, o varietà di apprendimento](#), è la chiave del meccanismo di apprendimento: con questa espressione si intende **il sistema linguistico provvisorio che l'apprendente a mano a mano ricostruisce** relativamente alla lingua che sta apprendendo.

L'Interlingua è un sistema linguistico in continua evoluzione, sottoposto a un **graduale processo di complicazione**: nuove regole e strutture si aggiungono progressivamente, ridimensionando e ridisegnando il ruolo delle regole e strutture presenti nelle fasi precedenti. Proprio come accade per il parlante di una lingua pienamente sviluppata, gli apprendenti usano questo sistema come "grammatica" per le proprie produzioni nella seconda lingua.

L'osservatore che voglia descrivere tale grammatica, proprio come per la grammatica di qualsiasi lingua, non ha accesso diretto al sistema, ma può ricostruirlo osservando le produzioni degli apprendenti. In [6.2.2](#) e [6.2.3](#) illustreremo attraverso alcuni esempi come tale sistema viene ricostruito. In [6.3](#) illustreremo i risultati a cui è giunta la ricerca sulle interlingue di italiano come seconda lingua.

Studi dedicati alle interlingue di diverse seconde lingue hanno mostrato infatti come esistano dei **percorsi simili fra apprendenti diversi**, e quindi come sia possibile, almeno in parte, ricostruire un percorso evolutivo non solo dell'interlingua di un apprendente, ma, ad esempio, degli apprendenti arabofoni di italiano come seconda lingua e, anche, in generale, degli apprendenti di italiano come seconda lingua.

Le produzioni degli apprendenti sono quindi regolate da un sistema linguistico instabile ma coerente, che è sottoposto a un processo di complicazione graduale e che procede (almeno in parte) per tappe comuni.

Questo aspetto di similarità nei percorsi di apprendimento può rivelarsi interessante per l'insegnante. La ricostruzione della grammatica di interlingua di un apprendente in una data fase del suo apprendimento richiede uno studio minuzioso e lungo, che oltretutto va continuamente aggiornato per l'estrema instabilità di questi sistemi; l'intera attività può apparire troppo dispendiosa per l'insegnante, tuttavia l'apprendimento di alcune nozioni e metodi osservativi di base e la conoscenza di percorsi e tappe fondamentali attraversate dagli apprendenti di italiano come seconda lingua possono essere strumenti diagnostici acquisibili senza eccessiva difficoltà e preziosi per valutare le competenze dei propri studenti.

6.2.2 *Inbuilt syllabus.*

ATTIVITÀ

La tabella seguente analizza in modo schematico le forme verbali che, al momento in cui sono state osservate, sono presenti nelle frasi principali degli enunciati prodotti dagli apprendenti di italiano come seconda lingua che indichiamo con le sigle TU, JO, MK, MA, AB, AL (i dati provengono dal [Corpus di Italiano L2 dell'Università di Pavia](#)). Un segno + indica presenza di una forma, un segno – indica assenza, un segno (+) indica una presenza sporadica.

Provate ad osservare la distribuzione dei segni – e + e rispondete alle seguenti domande:

- quali forme verbali sono presenti in tutti gli apprendenti?
- quali forme verbali sono presenti in meno apprendenti?
- quali apprendenti ritenete siano più competenti nel sistema verbale, e quali meno?
- che cosa accade alla forma dell'infinito?
- si possono notare delle regolarità nella distribuzione?
- riscontrate delle affinità con il sistema linguistico dei vostri studenti?

	TU	JO	MK	MA	AB	AL
Infinito	(+)	(+)	-	-	-	-
Participio	(+)	(+)	(+)	(+)	(+)	(+)
Presente	+	+	+	+	+	+
P. prossimo	-	+	+	+	+	+
Imperfetto	-	-	+	(+)	+	(+)
Stare + ger.	-	-	-	+	(+)	(+)
Trap. prossimo	-	-	-	-	+	(+)
Futuro	-	-	-	-	(+)	+

Confrontate le vostre risposte con le [soluzioni](#) proposte.

La tabella illustra un principio che pare ormai accertato dagli studi acquisizionali: almeno nei casi di apprendimento spontaneo – ma ciò sembra valere in buona parte anche per l'apprendimento guidato – esistono dei percorsi di acquisizione comuni, in buona parte anche indipendentemente dalle madrelingue di appartenenza. Alla presenza di percorsi comuni fa riferimento il termine di ***inbuilt syllabus*** (Pienemann, 1998), ovvero di “sillabo innato”. Per spiegare l'esistenza di questo sillabo innato sono state proposte [diverse interpretazioni](#).

Quale che sia l'interpretazione che si vuole dare di questo fenomeno, esso risulta di notevole importanza per la didattica: alla luce di queste scoperte, sembra ragionevole infatti vedere l'**insegnamento** come una pratica dedita al **potenziamento e all'accelerazione di un percorso acquisizionale naturale**, mentre sembra meno produttivo imporre all'apprendente percorsi di insegnamento fortemente devianti da questo. Naturalmente, esigenze didattiche possono suggerire l'opportunità di deviare da questo percorso: è importante però che l'insegnante sia consapevole di come procede l'acquisizione naturale, per agire in modo ragionato sia nelle scelte di costruzione di un sillabo sia nelle aspettative nei confronti della risposta degli studenti.

6.2.3 Come descrivere un sistema di interlingua.

Supponiamo di voler descrivere il sistema di IL soggiacente alle produzioni di due apprendenti, A e B, che producono regolarmente i seguenti enunciati:

	Apprendente A	Apprendente B	Significato degli enunciati
1.	lo ieri antato	lo ieri va	“sono andato”
2.	lo oggi va	lo oggi va	“vado”

Il modo più immediato attraverso cui possiamo descrivere gli enunciati è la **descrizione degli errori**, cui abbiamo dedicato tutto [6.1](#). Diremo allora che:

- A: frase 1. un errore fonetico – /t/ < /d/; un errore di semplificazione morfologica – assenza di ausiliare;
frase 2. un errore di semplificazione morfologica – mancanza di accordo di persona;
- B, frase 1. un errore di semplificazione morfologica – mancanza di accordo di persona e di tempo;
frase 2. un errore di semplificazione morfologica – mancanza di accordo di persona;

Possiamo dire questo perché istituimo un confronto di questo tipo:

	<u>forme dell'Interlingua (IL)</u>	↔	<u>forma L2</u>
A.	<i>io ieri antato</i> <i>io oggi va</i>		<i>io ieri sono andato</i> <i>io oggi vado</i>
B.	<i>io ieri va</i> <i>io oggi va</i>		<i>io ieri sono andato</i> <i>io oggi vado</i>

Si tratta di un **metodo contrastivo e formale**. Contrastivo, perché la lingua dell'apprendente è descritta attraverso il confronto (contrasto) con la lingua dei nativi; formale, perché prende come punto di riferimento le forme delle due varietà (IL e L2) più che non le funzioni che tali forme rivestono in quella varietà. In particolare, non si tiene conto del possibile valore funzionale delle forme dell'IL.

Il metodo di descrizione adottato nella **linguistica acquisizionale**, che legge le produzioni degli apprendenti in chiave di interlingua o varietà di apprendimento, preferisce adottare invece un **metodo ricostruttivo e formale-funzionale**.

Diciamo che tale metodo è ricostruttivo perché, proprio come accade quando si descrive il sistema di una lingua pienamente sviluppata (l'italiano, il latino...), la descrizione non avviene per confronto con altre lingue, ma su basi interne, autonome. Ciò è possibile adottando un metodo formale-funzionale insieme, ovvero descrivendo le forme del sistema insieme alla loro funzione. Descrivere un sistema linguistico è, appunto descrivere le coppie di forme e funzioni valide in quel sistema. Descriveremo allora così l'IL dei nostri apprendenti:

	<u>forma IL</u>	↔	<u>funzione IL</u>
A.	<i>io</i> <i>ieri</i> <i>oggi</i> <i>va</i> <i>antato</i>		pronome prima persona avverbio con valore di passato avverbio con valore di presente verbo “andare”, tempo presente verbo “andare”, tempo passato

L'apprendente A mostra di usare appropriatamente il pronome *io* in riferimento a se stesso, e gli avverbi *ieri* e *oggi* in riferimento al tempo presente e al tempo passato. Mostra inoltre di usare appropriatamente l'opposizione fra le forme *va* e *antato* con la funzione di opporre un'azione collocata nel presente a una collocata nel passato. Non possiamo invece dire che conosca e usi la flessione personale del verbo. Sulla base di queste osservazioni, possiamo ricostruire un sistema grammaticale come quello illustrato sopra.

ATTIVITÀ

Provate, sulla base dell'esempio proposto per l'apprendente A, a descrivere l'interlingua dell'apprendente B:

	<u>forma IL</u>	↔	<u>funzione IL</u>
B.	<i>io</i>		
	<i>ieri</i>		
	<i>oggi</i>		
	<i>va</i>		

Confrontate la vostra risposta con le [soluzioni](#) proposte.

Questo tipo di descrizione presenta notevoli differenze rispetto alla descrizione di tipo contrastivo:

- consente di vedere con maggior precisione **somiglianze e differenze nella competenza di apprendenti diversi**: i due apprendenti, confrontando le coppie di forme e funzioni, mostrano di avere una competenza simile, con la mancanza, in B, dell'opposizione temporale fra *va* e *antato*;
- consente di **mettere in evidenza le competenze acquisite** dagli apprendenti, mentre il metodo per errori illustra ciò che ancora non è stato acquisito o che è difettoso: nel caso specifico, è possibile vedere che è stato acquisito l'uso di alcuni elementi funzionali come il pronome di prima persona e alcuni avverbi temporali e, per A, anche dell'opposizione fra presente e passato (indipendentemente dal fatto che ancora non sia presente l'ausiliare: da questo punto di vista, tanto A quanto B commettono un errore di morfologia nell'uso del verbo nella frase 1., ma la frase 1. di A mostra una competenza superiore);
- **il tipo di competenze che viene messo in risalto è di tipo funzionale-comunicativo, e non esclusivamente formale**: possiamo evidenziare che l'apprendente A è in grado di esprimere l'opposizione fra presente e passato con la flessione verbale, mentre entrambi gli apprendenti sono in grado di esprimere un'opposizione temporale con gli avverbi *ieri* e *oggi* e una prima persona con il pronome *io*. Questo tipo di descrizione si adatta bene ai metodi di insegnamento comunicativo - funzionali, che accompagnano l'insegnamento e la riflessione sulle strutture grammaticali all'illustrazione delle relative potenzialità comunicative;
- alcune **tendenze dei singoli apprendenti, anche devianti rispetto alla norma nativa, possono trovare una giustificazione all'interno del sistema di interlingua** così ricostruito: la tendenza dei nostri apprendenti a usare sistematicamente il pronome *io* può essere visto come un modo per esplicitare il riferimento personale, in assenza di altri mezzi come la flessione;
- l'insegnamento può **partire dalle competenze acquisite** – che vengono così messe in evidenza – **per innestare su di esse nuove competenze**: nel caso illustrato, l'insegnamento all'apprendente B dell'opposizione fra *vado* e (*sono*) *andato* può partire dalla sua competenza relativa agli avverbi *ieri* e *oggi*.

6.3. Grammatica delle varietà di apprendimento italiane.

Il [Progetto di Pavia](#) ha elaborato un modello descrittivo delle varietà di apprendimento italiane. Il modello ha individuato tre tappe fondamentali, chiamate varietà pre-basica, varietà basica, varietà post-basica.

Le tre varietà si caratterizzano ciascuna per essere organizzata sulla base di diversi principi. In una prima fase, quella della varietà pre-basica, le parole apprese non sono distinte per classi di funzioni (nomi, verbi, aggettivi...) e l'ordine delle parole segue principi di tipo pragmatico. Le varietà pre-basiche dell'italiano sono descritte in [6.3.1](#).

In una seconda fase, ai principi di tipo pragmatico si affiancano principi di tipo semantico: le parole vengono distinte per classi semantiche (nomi, cioè parole che si riferiscono a persone o oggetti; verbi, cioè parole che si riferiscono ad azioni, ecc.) e gli enunciati sono organizzati intorno alla distinzione principale fra verbo e complementi di diverso valore semantico. Le varietà basiche dell'italiano sono descritte in [6.3.2](#).

In una terza fase, ai principi semantici e pragmatici si aggiungono progressivamente i principi morfosintattici propri dell'italiano: si sviluppa la morfologia flessiva e derivativa, gli enunciati iniziano ad essere organizzati secondo la sintassi italiana. Nelle varietà post-basiche i percorsi di apprendimento iniziano parzialmente a differenziarsi a seconda delle madrelingue, in particolare a seconda della distanza e della marcatezza relativa delle strutture morfologiche della madrelingua rispetto a quelle della seconda lingua. Esistono comunque tendenze comuni legate alle priorità funzionali e comunicative e alla marcatezza e complessità strutturale delle singole strutture: funzioni più urgenti dal punto di vista comunicativo e forme meno complesse dal punto di vista strutturale entrano nell'interlingua prima. Le varietà post-basiche dell'italiano sono descritte in [6.3.3](#), [6.3.4](#) e [6.3.5](#).

6.3.1 Varietà prebasiche.

Il lessico della varietà prebasica è privo di distinzioni categoriali. **Le parole vengono immagazzinate per il loro valore semantico, ma prive di una specializzazione funzionale** (come nome, verbo, aggettivo, avverbio...). Nell'esempio seguente, l'uso della parola *cinese* ha funzione di complemento locativo ("in Cina"), ma in altri contesti potrebbe valere come nome ("i cinesi", "la Cina"), come aggettivo ("cinese") o come intera proposizione ("quando ero in Cina"):

\IT\ e: in Cina sei andato a scuola?
\CH\ mhm ++ eh cinese eh f:ato eh media
\IT\ hai fatto le scuole medie

Data l'estrema incertezza e la frammentarietà della sintassi, in alcuni casi sarebbe difficile ricostruire un valore funzionale preciso. Nell'esempio seguente, l'intervistatore nativo propende per interpretare la parola *lavoro* come un verbo, ma avrebbe potuto trattarsi anche di un nome:

\IT\ questa persona invece che cosa fa?
\CH\ ++ lavo(ro)
\IT\ mhm mhm lavora

Il lessico funzionale, come pronomi, preposizioni, avverbi, non è padroneggiato. Nell'esempio seguente, la parola *tu* non è compresa nel suo valore relazionale di pronome che indica l'interlocutore:

\IT\ ah tuo padre cinque anni sei anni - e tu?
\HG\ e tu ehh - sssei settimane

In assenza di principi sintattici, l'organizzazione delle parole nell'enunciato segue principi di tipo pragmatico.

Nell'esempio seguente, il viaggio di arrivo in Italia è raccontato attraverso un semplice elenco delle città toccate: l'ordine di citazione corrisponde all'**ordine cronologico**, e questo principio consente all'interlocutore di interpretare correttamente il messaggio:

\IT\ sei andato direttamente dall'Asmara a Milano?
\HG\ no + eh Asmëra (xxx) Addis Abëba Kartum Kartum Cairo

I componenti dell'enunciato sono ordinati secondo le categorie pragmatiche di **topic** (il tema, l'argomento dell'enunciato) e **comment** (la predicazione relativa al *topic*). I due enunciati seguenti sono organizzati in modo simmetrico, con due *topic* contrapposti iniziali (*padre, mamma*) cui seguono i due rispettivi comment:

\IT\ mh - quando sei venuto dall'Asmara in Italia?
\HG\ eh + eh ++ badre eh ++ deci ++
mamma eh - deci eh duo eh deci
["mio padre è venuto dieci anni fa, la mamma dodici"]

Date le limitate risorse linguistiche su cui possono contare, nelle varietà prebasiche gli apprendenti devono fare ricorso a risorse di altro tipo: **l'interazione e il supporto**

dell'interlocutore, che riformula e ricostruisce le lacune del messaggio dell'apprendente, è essenziale; un altro mezzo è il ricorso alla **gestualità**:

\IT\ eh devi fare tanta strada per andare da scuola a casa?

\HG\ eh a scuola a casa^

\IT\ eh - quanto/ quanto tempo ci (tieni)?

\HG\ eh + mesi

\IT\ mhmh + quanto?

\HG\ mesa:

\IT\ mezz'ora?= cioè -da qui fino a qui?

\HG\ =mesa sì

chi è chi

[indicando la distanza di mezz'ora sul quadrante di un orologio da polso]

6.3.2 Varietà basiche.

Nella varietà basica il lessico incrementa notevolmente e inizia a specializzarsi per categorie semantiche. Vengono usati **elementi funzionali, che esprimono molte distinzioni che saranno in seguito espresse dalla morfologia**. In questo modo un apprendente riesce ad esprimere una serie di valori (tempo, numero, genere, persona) che nelle varietà successive saranno espressi dalla morfologia. Il lessico dunque gioca un ruolo fondamentale nella varietà basica.

Ad esempio, i pronomi sono usati per il riferimento personale. Nell'esempio seguente, l'uso del **pronome** *io* chiarisce chi deve essere considerato l'agente del verbo *parla* fra i possibili candidati (*io* e *i frati, i padri*); MK sta parlando dei salesiani italiani del collegio *La Salle* dell'Asmara:

/MK/ c'è la colegio La-Sale - Asmara - eh - il fratelli- il padri - tutti Italiani +
io parla Italiano con li - padri + poco poco

Le **preposizioni** iniziano ad essere sfruttate per segnalare il ruolo semantico dei costituenti, gli **avverbi** per dare precisazioni su alcuni valori semantici (tempo, quantità...):

\MK\ lei è, + troppo + troppo nervosa
parla troppo
lei non andata - la guerra
sempre a casa, in castello + sempre parla

Per esprimere la quantità e l'opposizione singolare – plurale sono usati vari tipi di **quantificatori (numerali, indefiniti)**. Nella frase di CH, l'informazione che si tratta di due sorelle passa senza difficoltà grazie all'uso del numerale, indipendentemente dalla flessione del nome. In TU, l'opposizione *tanti ani* vs. *u (un) ani* segnala l'opposizione fra singolare e plurale del nome *anno*, usato in modo invariabile nella forma *ani*:

\CH\ mia + mamà + mio papà la mia fra+telo e mia + eh mia due sorela

\IT\ senti, sei sempre stata qui a Milano?
\TU\ tanti ani sempre milano ++ u ani andato liorno

Nella varietà basica non è ancora stata riconosciuta l'esistenza di elementi flessivi e di parole libere dotate di valore puramente grammaticale. Le **parole della varietà basica** sono perciò prive di flessione, ovvero **non vengono scomposte in una parte radicale e in desinenze variabili**.

Nell'esempio seguente, il suggerimento lessicale del nativo *studi* viene ripreso in modo identico, senza mutamenti della parte flessiva:

\IT\ ma qui in Italia + qui a Milano - a Milano - studi?
\MK\ no - sì studi studi

Nell'esempio seguente, forme diverse della flessione dell'aggettivo *mia* e forme cristallizzate dei nomi *fratello* e *sorella* sono usate in alternanza libera, senza creare opposizioni funzionali di genere e numero:

\CH\ mia + mamà + mio papà la mia fra+telo e mia + eh mia due sorela

Mancano infine, nella varietà basica, **elementi privi di contenuto semantico e dotati di valore puramente morfosintattico**. Nell'esempio seguente, MK riutilizza nella sua risposta gli elementi lessicali suggeriti dal nativo, ma ne trascurava gli elementi morfologici (articoli e copula):

\IT\ gli Italiani come sono?
 \MK\ italiani? + eh+ belo

ATTIVITÀ

Le prime forme verbali presenti nelle interlingue hanno solitamente una delle forme qui esemplificate (Intendiamo con 'tema' una parola costituita dalla radice più una vocale che non porta informazione morfologica). Ecco le forme usate da un apprendente cinese nel corso di una conversazione orale:

tema ("presente")	<i>vesto, mangi, fai, fa, lavori</i> (I persona), <i>fa, aspetti, lavoro</i> (III persona)
Tema- <i>re</i> ("infinito")	<i>studiare</i> (I persona)
Tema- <i>to</i> ("participio")	<i>fato</i> (I persona)

Gli esempi sono tratti da un apprendente cinese del [corpus di Pavia](#), CH. Descrivete il sistema di interlingua di CH, così come si presenta date le forme verbali su esemplificate, seguendo lo schema già usato in [6.2.3](#).

Forme IL	Funzioni IL
.....
.....

Riflettete in particolare sulla flessione personale. A che livello (basico, post-basico) collochereste l'apprendente in questione?

Confrontate poi le vostre risposte con le nostre [soluzioni](#).

6.3.3 Varietà postbasiche: la morfologia verbale.

ATTIVITÀ

Presentiamo qui - dalla registrazione di CH già osservata nell'[attività di 6.3.2](#) e [soluzioni](#) - gli enunciati contenenti il verbo *fare*:

\CH\ mhm ++ eh cinese eh <u>f:ato</u> eh media	("In Cina ho fatto la scuola media")
\CH\ s/ s/ <u>fa</u> sarto	("(ogni pomeriggio) faccio il sarto, lavori di sartoria")
\CH\ <u>fai</u> + giacca + <u>fa</u> pantalone	("faccio (so fare) giacche e pantaloni")

Come potete ricostruire il sistema, sulla base di queste forme, conoscendone ora il contesto d'uso?

Forme IL Funzioni IL

.....
.....

Confrontate la risposta con le nostre [soluzioni](#).

Nelle varietà postbasiche, lo sviluppo della morfologia verbale avviene su più fronti contemporaneamente:

- l'**ingresso di nuove forme tematiche**;
- l'**ingresso degli ausiliari e della copula** (forme atematiche)
 - la **stabilizzazione della funzione** delle forme presenti; le funzioni temporali-modali si sviluppano e stabilizzano più rapidamente, mentre lo sviluppo e l'assestamento della flessione personale richiede più tempo.

1. La **prima evoluzione** che si registra è normalmente lo **sviluppo e il consolidamento dell'opposizione**:

PRIMA TAPPA

Forma:	tema, tema- <i>re</i>	tema- <i>to</i>
Funzione:	PRESENTE O ABITUALE	PASSATO CONCLUSO

Contemporaneamente entrano nell'IL le **prime forme atematiche: copula, forma c'è**, che ha valore esistenziale, locativo o di possesso:

A questo punto possiamo già parlare di sistema post-basico, anche se molto rudimentale. Questa prima tappa è solitamente raggiunta molto rapidamente, anche se il suo consolidamento può richiedere qualche tempo.

2. La seconda tappa evolutiva vede l'ingresso di **altre forme atematiche: gli ausiliari**. Nello stesso periodo entrano i **primi imperfetti**, inizialmente nella sola forma del verbo *essere*:

Questa duplice evoluzione può originare [formazioni autonome](#) temporanee, del tipo: imperfetto di *essere* + infinito tematico, le quali esprimono lo stesso valore dell'imperfetto.

L'**infinito**, contemporaneamente, restringe il suo campo d'azione, **scomparendo dalle frasi principali** per essere **usato in vari tipi di nessi verbali subordinati** (6.3.5).

Quando la flessione dell'imperfetto si è estesa a un certo numero di lessemi verbali (cioè non riguarda più esclusivamente il verbo *essere*), il sistema verbale può essere descritto in questo modo:

SECONDA TAPPA

Forma:	tema	(ausiliare) + tema- <i>to</i>	tema- <i>va, vi, vo</i>	tema- <i>re</i>
Funzione:	PRESENTE	PASSATO CONCLUSO	PASSATO IMPERFETTIVO	SUBORDINAZIONE

L'evoluzione rispetto alla prima tappa non è quindi soltanto nell'ingresso di un nuovo tempo verbale, ma anche nella **ristrutturazione del precedente sistema in una forma più simile a quella dell'italiano nativo**: l'infinito si specializza nella funzione di subordinazione, mentre la nuova forma, l'imperfetto, esprimendo il passato imperfettivo, occupa spazi precedentemente coperti dalla forma costituita dal solo tema (ad esempio, le azioni abituali collocate nel passato venivano nello stadio precedente espresse con la forme a solo tema): questa forma restringe quindi i suoi campi di applicazione, che vengono a coincidere con quelli del tempo presente italiano.

Il raggiungimento di questo stadio, che spesso richiede molto tempo, e ancor più tempo richiede per il suo consolidamento, costituisce un punto di arrivo per molti apprendenti. Si tratta in effetti di un sistema che consente di esprimersi correttamente in italiano nella maggior parte delle circostanze.

3. Lo sviluppo del sistema successivo procede per tappe meno evidenti e regolari. Le forme temporali e modali che entrano successivamente sono normalmente:

- il **futuro**, nel valore temporale di definire un evento collocato nel futuro e nel valore modale di supposizione. Nel seguente esempio, i due valori sono congiunti; in risposta ad un futuro suggerito dal nativo, entrambi gli apprendenti AB e MK usano una forma di futuro. La prima usa una forma regolare, *telefonare*, il secondo una formazione autonoma (6.1.6), *farà telefonare*, che sfrutta il suggerimento dell'intervistatore *farà*:

\IT\ e cosa pensate che faccia, adesso l'uomo?
 [...]
 che cosa farà?

\AB\ telefonerà: quel: - posto^ a dire che ha perduto i suoi documenti

\IT\ anche secondo te Markos?

\MK\ + %sì%

\IT\ secondo te invece cosa farà adesso l'uomo con quel pezzo di carta?

\MK\ + farà telefonare: al/all'uo/all'uomo no?

Ecco in AB un esempio di futuro con valore esclusivamente modale e usato spontaneamente, senza un suggerimento da parte dell'*input* nativo:

\IT\ e secondo te invece Ababa perchè ha controllato?

\AB\ secondo me avrà bisogno di soldi

- il **condizionale**, nel valore modale di forma per segnalare un evento ipotetico o non reale, o nel valore modale di attenuazione. Nel testo seguente, le diverse risposte dei due

apprendenti MK e AB per esprimere una situazione ipotetica illustrano due diverse strategie: AB sfrutta il condizionale per esprimere ipotesi, mentre MK usa l'indicativo.

- \IT\ mettiamo che voi arrivate in un campeggio
volete affittare una roulotte, e non trovate più i documenti
cosa fareste?
\MK\ dobbiamo tornare + a prendere
\AB\ eh ++
sarei tornata^ a prenderlo o a cercarli

Osserviamo che **in molte circostanze la stessa condizione di incertezza o di irrealtà può essere realizzata in italiano con l'imperfetto, con una forma di stile colloquiale ma assolutamente propria anche delle varietà native**: *se non avessi trovato i documenti, sarei tornato a prenderli* può essere espresso, all'imperfetto, con *se non trovavo i documenti tornavo a prenderli*. Nell'esempio seguente, MK esprime un evento ipotetico, non reale, sfruttando, ancora una volta, una formazione autonoma con imperfetto + verbo, funzionalmente equivalente ad un imperfetto nativo: *se i documenti non c'erano, non trovava il numero di telefono*. A questa si oppone una forma di indicativo che designa l'evento effettivamente realizzato: *ma quando lui ha trovato il numero, ha telefonato all'ufficio*.

- \MK\ eh: se - i documenti - non c'è erano di lui^
\MK\ non/non era: trovare tu/teléfono numero
ma però quando lui ha trovato il numèro^
\MK\ e poi quando lui ha telefonato - all:'ufficio^
\MK\ - allora - devono essere di lui - ha pinsato

Nella varietà di interlingua di MK e AB analizzata in questi esempi, si è dunque sviluppata, in modo più evoluto e conforme allo standard in AB e più incerto in MK, una varietà di interlingua che possiede mezzi per distinguere nelle forme verbali l'espressione di eventi incerti e di eventi certi.

Le forme del futuro e del condizionale, strutturalmente e funzionalmente simili (entrambe esprimono eventi non certi, ipotetici, supposti, desiderati), sono talvolta confuse e usate in modo non conforme all'italiano nativo, per esprimere eventi incerti, in parte sovrapponendosi anche all'uso del congiuntivo semplice:

- \IT\ eh:, secondo voi cos'era quel pezzo di carta che il mh benzinaio ha dato al signore?
[...]
\MK\ %- secondo me - il numero_telefòno%
[...]
\AB\ eh:, *information*
\AB\ per chiedere i suoi documenti
\AB\ dove saranno

\AB\ forse c'erano/ci saranno altri che stan=/
\AB\ che stanno vedendo
\MK\ sta vedendo i_s/suoi documenti
\MK\ se:/se ci sono i suoi
\MK\ anche sono i soldi [ride]
\AB\ &se saranno anche i soldi&

Le forme del congiuntivo, ad eccezione di forme fisse come *scusi*, emergono infatti più tardi, e solitamente dapprima con l'imperfetto e il trapassato, che hanno una forma più trasparente e sono utilizzate per i periodi ipotetici. A lungo comunque tali forme sono sostituite dall'indicativo:

\AB\ quando ha pagato i soldi^
mentre mie/mietteva la - potra/po^=
\IT\ =portafoglio
\AB\ &portafoglio&
\IT\ &portafoglio_& nella borsa^
\AB\ lui ha pensato che, aveva messo, nella borsa^

e anche quando sono usati, gli esiti sono incerti, specie nella gestione di forme complesse di subordinazione:

\AB\ quell'uomo che ha trovato la:=
\IT\ =portafoglio
\AB\ portafoglio_
ha detto al benzinaio^ -
se quell'uomo fosse tornato -
eh di dirlo dove si trova lui

Il **passato remoto** non ha una collocazione precisa in questa gerarchia, per lo statuto particolare di cui gode nel sistema italiano. Leggi [qui](#) per un approfondimento.

Sul fronte delle forme composte, l'innovazione è data dall'uso delle forme del **trapassato prossimo con valore di passato precedente un passato**. Nel passo seguente, si osservi tuttavia che AB usa il trappassato in un contesto dove esso non sarebbe richiesto (poiché l'azione di *trovare* è in sequenza immediatamente successiva a quella di *cercare* e precedente a quella di *tornare*: *quando sono arrivati ha cercato di darlo a quell'uomo, non l'ha trovato, allora è tornato indietro*):

\AB\ quando sono arrovati lì_
\AB\ ha cercato a:/a darlo a quell'uomo
non avevo trovato
\AB\ allora è tornato dietro

viceversa, in un contesto immediatamente successivo, in cui si tratta di esprimere un evento (*trovare*) accaduto in un momento precedente agli altri momenti di evento già espressi (*tornare, avere*), i due eventi non sono collocati nella prospettiva temporale che l'uso del trapassato consentirebbe, ovvero: *quando lui è tornato, il benzinaio aveva già il biglietto, il nome e il numero di telefono di quello che aveva trovato il portafoglio*. Gli eventi sono invece tutti espressi al passato prossimo:

\AB\ allora quando è lui è tornato lì - il benzinaio già aveva il -=
\AB\ il biglietto= il nome e
\AB\ il numero di telefono di quello che ha: trovato quello/quella - portafoglio

Più facilmente appresa è la **forma progressiva stare + gerundio**, il cui valore può essere espresso anche da formazioni autonome del tipo *essere + gerundio* o *essere + infinito* (si osservi la somiglianza di forma e funzione di queste forme con le formazioni autonome di imperfetto discusse sopra):

\AB\ eravamo moglie e: marito^
e: stavàmo stavàno^=

\AB\ stavano partire

\MK\ eh - lui con s/con la sua moglie no?

\MK\ sta:/erano/erano andando al/a giocare il tiennis

\MK\ allora quando^/primo di andare

quando erano uscire= dalla sua/dal vostro (cada) no?

\MK\ prima di tutto hanno visto la guida

6.3.4 Varietà postbasica: la morfologia nominale.

Lo sviluppo della morfologia nominale, ovvero la codificazione di genere e numero attraverso la flessione, è un altro dei segni del passaggio alla varietà postbasica. Anche in questo caso, come per la morfologia verbale, il progresso fondamentale che introduce alla varietà postbasica è la **scoperta dell'esistenza delle possibilità flessive delle parole**. Il progresso procede secondo due linee di sviluppo parallele:

- **assegnazione di nomi e aggettivi alle corrette classi flessive**, cioè attribuzione dei corretti sistemi di desinenze;
- **sviluppo del sistema di accordo per genere e numero** fra i diversi componenti del sintagma nominale: nomi, articoli, aggettivi, participi, pronomi.

I due problemi sono ovviamente connessi, ma vanno tenuti distinti, dato che si tratta di difficoltà e di problemi di apprendimento diversi.

La prima fase è la “**scoperta**” della **flessibilità delle parole**, che si manifesta dapprima nella flessione dei pronomi, come si osserva nelle esitazioni e nella correzione di FI, nel testo seguente, relativa al pronome *gli* vs. *le*, e che invece non riguarda articoli (*un persona*) e aggettivi (*Peter... da sola*):

\FI\ Peter è un persona chi+ chi/chi/chi pia/chi le/li piace essere+ da sola

Iniziano in seguito a venire **ricostruiti i paradigmi regolari** della prima (singolare *-o, -a*; plurale *-i, -e*) e della seconda classe flessiva (singolare *-e*, plurale *-i*). Questa attività di ricostruzione è spesso segnalata dalla moltiplicazione degli errori di analogia (6.1.6), come nei seguenti esempi. FI usa *insiema* riferito a sè o a una sua amica:

\IT\ ?ah avete fatto l'università+ insieme ?

\FI\ insiema+ sì sì

sfruttando la regola fonologica *-a* = femminile. La prima classe flessiva infatti funge da primo modello di riferimento. Nel caso seguente, FI produce il plurale di *settimana* come *settimani*, secondo lo schema più frequente dell'italiano: plurale = *-i*, forse anche aiutata dall'analogia con *mano* – *mani*. Osserviamo come immediatamente dopo raccoglie il suggerimento lessicale del nativo, *mese*, producendone il plurale in *-i*:

\FI\ dopo questo+ forse tre settiman+ co/come questo+ ?settimani?

\IT\ settimane

\FI\ settimane+ due di/di+ ?mese?

\IT\ mese

\FI\ mesi

E' evidente che anche in questa fase **il tipo, più che la quantità, di realizzazioni corrette ed errate dà il segno dell'apprendimento in corso**. A una fase più arretrata ascriveremo ad esempio questo testo di JO, in cui l'uso dell'aggettivo *cattolica* non mostra alterazioni dipendenti dai nomi con cui è connesso:

\JO\ filosofia+ in Irlanda+ non+ è... perché+ molto cattolica+ è un
paese molto cattolica+ e sempre tutti++ quasi tutti le scuoli cattolica

Per quanto riguarda l'apprendimento dell'accordo, esso procede sostanzialmente secondo criteri di distanza reciproca fra gli elementi accordati. La flessione corretta si realizza prima con gli articoli:

\JO\ ha un+ nuovo film+ "Platoon" ehm++ ehm++ circa ehm il
guerra/?la guerra?+ Vietnam+ e anche+ contra americana

successivamente con aggettivi in funzione attributiva, cioè connessi direttamente al nome,
e in seguito con aggettivi predicativi e participi.

6.3.5 Varietà postbasica: la subordinazione.

Forme embrionali di costruzioni a più verbi sono in italiano L2 molto precoci. Nel percorso evolutivo, la distinzione fra subordinazione implicita ed esplicita sembra meno pertinente a descrivere le difficoltà rispetto ad altri fattori come:

- la [funzione della subordinata](#);
- la **collocazione della subordinata** nell'intero periodo: subordinate che non interrompono la reggente sono più facili da usare di subordinate che la interrompono.

Le prime forme di concatenazione verbale compaiono già in varietà basica, prive di marche linguistiche: si tratta di semplici successioni verbo – verbo, legati da dipendenza semantica. Il caso tipico è quello dei nessi modale + verbo, ma se ne incontrano anche altri:

\TU\ lei volio lui andare sopra questo musco

\CH\ ha dimenticato pagare olio

\CH\ padre detto eh eh lui va suo paese

Si tratta di subordinate di tipo completivo, ma possiamo trovare anche subordinate avverbiali e relative. Marche che segnalano la subordinazione possono essere tanto l'uso di un connettore, anche non proprio dell'italiano nativo, come il *come* dell'esempio successivo:

\CH\ libro detto come questa campagna c'è tigre

quanto l'uso di forme verbali specifiche, come l'uso dell'infinito in alcuni degli esempi su citati. Nelle fasi iniziali, tuttavia, entrambi i segnali possono essere assenti. **Può essere allora la sola intonazione, ascendente, cioè non conclusa, sulla prima frase a evidenziare l'intenzione di una connessione gerarchica fra le frasi** e non di una loro semplice successione. Negli esempi seguenti osserviamo una connessione di tipo temporale e una di tipo condizionale:

\CH\ io ancora bambino eh mio nonno aveva morto

\MK\ o non pago – centocinquanta, dove io dormire?

6.3.6 Riflessioni finali.

Diamo qui di seguito uno schema dell'evoluzione fra le tre tappe fondamentali dell'apprendimento.

Varietà pre-basica:	- sfruttamento di principi pragmatici per l'organizzazione degli enunciati - parole non organizzate per classi grammaticali (mancanza di distinzioni anche fondamentali, come l'opposizione nome-verbo)
↓ Distinzioni delle parole in classi di diverso valore semantico ↓	
Varietà basica:	- enunciati organizzati intorno all'opposizione verbo + complementi - prevalenza di elementi lessicali per segnalare relazioni grammaticali (avverbi, preposizioni, pronomi personali...)
↓ Sviluppo della morfosintassi ↓	
Varietà post-basica:	- ordine delle parole più organizzato secondo la sintassi dei nativi - uso significativo di elementi morfologici: articoli, copula, ausiliari, flessione...

L'operazione di "etichettatura" di una varietà di apprendimento non ottiene mai un risultato netto: gli apprendenti si spostano da una varietà all'altra in modo graduale, con lunghe fasi di transizione e sovrapposizione in cui si vedono emergere i tratti di sviluppo successivi e convivere con strutture e realizzazioni più arretrate.

Per questo **l'assegnazione di un'etichetta definitiva a una varietà di apprendimento non è un'operazione importante; importante è invece lo sviluppo della capacità di analisi delle forme presenti nell'interlingua, sia sul piano della descrizione per errori, sia sul piano della descrizione "interna" della varietà di apprendimento.**

Per una riflessione in chiave didattica sui risultati delle ricerche sulle varietà di apprendimento, si veda [l'approfondimento](#) suggerito.

Potete provare ad esercitare la vostra capacità di analisi, oltre che ovviamente sulle produzioni dei vostri studenti, sui testi da noi proposti:

[testi A1 e A2](#): racconto dell'espatrio (lo stesso apprendente racconta, in fasi diverse del suo apprendimento, la stessa storia dell'espatrio)

[testi B1, B2, B3](#): racconti da vignette

Confrontate poi le vostre descrizioni con [quelle da noi proposte](#)

6.4. Importanza della correzione

La correzione, intesa come **l'insieme degli interventi che l'insegnante fa per evidenziare difetti ed errori nella produzione linguistica di uno studente**, rappresenta un'attività importante nella didattica di una lingua. Ha normalmente **due valori**: uno, **formativo**, consiste nell'aiutare lo studente a individuare i suoi punti deboli e a progredire nell'apprendimento; l'altro, prevalentemente **informativo**, consiste nell'accumulare elementi di giudizio sul processo di apprendimento allo scopo sia di definire e adattare la programmazione didattica, sia di esprimere una valutazione (veda [modulo 12](#)).

Mentre tutti concordano nel ritenere l'errore uno strumento ricco di potenzialità che bisogna saper sfruttare (non un male da estirpare e combattere [6.1](#)), le opinioni sull'utilità e lo scopo della correzione sono spesso divergenti.

Alcuni linguisti considerano **la tolleranza degli errori come un fattore indiretto della loro prevenzione**, perché molti errori sono dovuti alla limitata esperienza che l'apprendente ha della nuova lingua e scompaiono spontaneamente quando si prosegue nell'apprendimento; molti poi sono convinti che la correzione, oltre ad essere faticosa e spesso frustrante per l'insegnante, non favorisca l'apprendimento perché attiverrebbe nell'apprendente due dispositivi, il [monitor e il filtro affettivo](#), che interferiscono con il processo di acquisizione.

Ci sono tuttavia ottime ragioni per **difendere l'opportunità di correggere**, pur calibrando attentamente la quantità ([6.5.5](#)) e la modalità degli interventi ([6.6](#)):

- **la correzione risponde ad un'aspettativa dell'apprendente**, soprattutto adolescente e adulto, che la interpreta come una conferma dell'attenzione che l'insegnante gli dedica. Sono soprattutto gli adulti a richiedere all'insegnante correzioni puntuali e spiegazioni chiare sulla natura dei loro errori;
- **la correzione fornisce all'apprendente la possibilità di confrontare il proprio sistema interlinguistico con la lingua d'arrivo** ([6.2.1](#)), gli permette di verificare e aggiustare le proprie ipotesi sul funzionamento della lingua che sta imparando. Per tutti gli studenti il fatto di segnalare gli errori rappresenta un *feedback*, cioè un'informazione di ritorno, che diventa una forma di *input*. Per esempio riformulare le espressioni orali dell'apprendente, espandendole o modificandole se è necessario (anche senza richiamare in modo consapevole la sua attenzione sugli errori), è un modo per fornirgli nuovo materiale linguistico autentico;
- **la correzione rappresenta il mezzo più comune a cui far ricorso per combattere** un fenomeno tipico dell'apprendimento di una lingua: [la fossilizzazione](#).

In definitiva riteniamo che **la domanda da porsi non è se correggere oppure no, ma cosa e come correggere** ([6.5](#), [6.6](#)).

6.4.1 Che correttore è lei?

Gli errori sono una presenza costante nel lavoro dell'insegnante; nei loro confronti egli adotta di volta in volta atteggiamenti diversi che vanno dalla tolleranza alla severità e si costruisce, con la pratica e l'esperienza, un proprio stile di correzione.

Prima di prendere in esame i differenti criteri di valutazione dell'errore (6.5) e le più diffuse tecniche di correzione (6.6), riteniamo necessario che chiunque si occupi di didattica della lingua abbia **consapevolezza di quale tipo di italiano insegna e di ciò che accetta come corretto, appropriato, efficace.**

L'italiano non è un codice unico, con regole e confini ben precisi e i parlanti usano delle varietà di lingua che sfumano l'una nell'altra (veda [modulo 2](#)). Oggi la nostra lingua sta subendo trasformazioni fonetiche, morfosintattiche e lessicali, perciò ci sono molti usi linguistici rispetto ai quali gli stessi parlanti nativi non esprimono in modo univoco giudizi di correttezza o errore. Vogliamo invitarla a riflettere su alcuni **casi critici** con un'attività che, sotto forma di gioco, mette in risalto la complessità del problema e forse le susciterà qualche perplessità circa il suo approccio all'errore.

ATTIVITÀ

Provi a fare il **test** disponibile in rete al sito

<http://hal9000.cisi.unito.it/wf/FACOLTA/Lingue-e-L/Ricerca/Formazione/Italiano-L/Test>

È basato su una serie di enunciati in cui sono presenti **tratti tipici dell'italiano neo-standard**, cioè la varietà di lingua meno formale e più vicina al parlato che oggi si sta diffondendo nella comunicazione quotidiana. Si tratta infatti di espressioni molto comuni per i parlanti nativi, ma che, fra gli insegnanti di italiano, suscitano discussioni e dubbi circa la loro accettabilità.

Esegua il test e poi controlli il punteggio ottenuto. Saprà così **a quale categoria di correttore appartiene.**

Se vuole confrontare le sue risposte con quelle date da molti insegnanti che lavorano in varie parti del mondo [clicchi qui](#).

6.5 Cosa correggere

ATTIVITÀ DI RIFLESSIONE

Quale definizione darebbe lei di errore? Ci rifletta prima di proseguire nella lettura di questa videata e provi a stabilire che cos'è per lei un errore. Può leggere una serie di definizioni discordanti raccolte fra linguisti e insegnanti [cliccando qui](#).

Non è semplice stabilire con precisione **che cosa si intenda con il termine “errore”** (6.1). In generale lo si considera **una deviazione rispetto alla norma codificata dalla comunità linguistica**, ma che cosa sia questa norma non è così assodato, almeno per **la lingua italiana di oggi**, che si configura come **un sistema quanto mai instabile e soggetto a cambiamenti**, dovuti sia a un generale ampliamento dell'uso della lingua, sia alla pressione esercitata dal parlato e dalle varietà basse e colloquiali (veda [modulo 2](#)). La tendenza è verso una generale semplificazione del sistema e una maggiore permissività nei confronti di forme non standard e forestierismi, ma, come abbiamo visto (6.4.1), le valutazioni su che cosa è errore e che cosa non lo è possono essere molto diverse .

Il primo passo per un insegnante che annoveri fra i suoi compiti quello di correggere gli errori è senza dubbio identificarli (6.5.1); vale la pena dunque riflettere un po' su ciò che siamo abituati a rilevare come errore e sui criteri di giudizio che abbiamo interiorizzato.

Questi possono essere molto diversi tra loro: ciò che prescrive la grammatica (6.5.2) spesso è in contrasto con ciò che i parlanti normalmente usano e considerano appropriato nella comunicazione quotidiana (6.5.3); inoltre è possibile che quello che un parlante madrelingua capisce ed accetta (6.5.4), sia assolutamente inaccettabile per un insegnante.

La posizione migliore per l'insegnante risulta essere **un atteggiamento flessibile**, che non escluda a priori nessun criterio, ma assuma come **punto di riferimento fondamentale l'apprendente, i suoi bisogni linguistici, il contesto comunicativo e la situazione di apprendimento** (6.5.5).

6.5.1 Riconoscere e valutare gli errori

ATTIVITÀ

Legga i seguenti testi ed evidenzi ciò che a un primo esame individua come errore.

1. Test di ammissione ai “Corsi di lingua e cultura italiana per stranieri” organizzati dal CTP del Distretto 2 di Torino. Titolo della prova scritta: Racconta qualcosa della tua vita in Italia.

Sono arrivato in Italia a Febbraio. Sono spagnolo di Madrid e faccio studi universitari di geologia. Qui la gente è molto simpatica e soprattutto gentile. Sembra che tutte le persone siano sempre in disposizione di offrirla una mano. Io mi trovo molto bene in Italia perché è un paese abbastanza simile alla Spagna, anche il tempo è bello e se sta bene. Mi piace molto viaggiare e conoscere altre persone diverse e altre culture. (Antonio)

2. Esercitazione in classe. Titolo: Io, qui, adesso.

Io adesso non sculto quasi niente, perché tutti stanno scrivendo, e penso che questa sia una delle migliori metodi per imparare l'italiano; A me mi piace venire a scuola perché imparo di più e vedo tanta gente di diversa nazionalità. Ora devo finire tutto qui perché devo smettere di scrivere perché devo andare a lavorare. (Felipe).

Ha considerato errate solo le espressioni scorrette dal punto di vista grammaticale o anche le formulazioni inadeguate, quelle che sembrano “stonate”?

In modo inconscio o intuitivo alla base delle sue decisioni su cosa evidenziare e cosa no c'è già un preciso concetto di errore.

Provi adesso a **classificare le espressioni** che ha considerato errate suddividendole in base ai seguenti criteri:

a) linguisticamente scorrette (per esempio errore di ortografia, mancato accordo, scelta di una parola sbagliata)

b) non proprio scorrette, ma non consuete per un parlante italiano

c) non adeguate alla situazione o al tipo di testo prodotto

Se vuole confrontare le sue valutazioni con i nostri commenti [clicchi qui](#).

6.5.2 Criteri di valutazione dell'errore: la correttezza

La lingua è un codice, cioè un insieme di elementi e di regole per combinarli. Secondo questo primo criterio di valutazione ogni infrazione al sistema di regole deve essere considerata un'espressione linguisticamente inaccettabile. **È il criterio imposto dalla tradizione scolastica**, ma pone una serie di problemi.

La prima difficoltà sta nel fatto che per riconoscere un **errore come violazione di una norma** o deviazione da una norma bisogna che questa norma esista, che sia ben definita. Ma la lingua non a tutti i livelli ha regole così certe e definite: le grammatiche paiono chiare e rigorose per quanto riguarda la morfologia e la sintassi, mentre riguardo alla fonetica o alla semantica **non sempre esiste una norma linguistica comunemente accettata** (veda anche il [modulo 0](#) e il [modulo 1](#)). Se vuole approfondire il concetto di norma [clicchi qui](#).

ATTIVITÀ DI RIFLESSIONE

Quale pronuncia dell'italiano ritiene debba essere considerata corretta? Quella settentrionale (dell'asse Torino, Milano, Venezia), quella toscana originaria, quella romana o quella meridionale?

In Italia la situazione è particolarmente critica, perché, come dice Berruto, "nessuno possiede l'italiano standard come lingua materna: la varietà standard non è appresa da nessun parlante come lingua nativa". Per una trattazione approfondita delle varietà e degli usi dell'italiano veda il [modulo 2](#).

Qual è allora il rapporto sistema–norma–uso? ([6.5.2.1](#))

E dove si colloca l'errore commesso dal parlante straniero? ([6.1](#))

L'obiezione più fondata all'adozione della correttezza come unico criterio di valutazione degli errori è che, soprattutto per l'apprendente straniero (ma anche per molti parlanti italiani), **la correttezza formale rappresenta un punto d'arrivo nello sviluppo della competenza**. Al primo posto fra gli obiettivi dell'apprendimento c'è l'urgenza di comunicare e interagire con i parlanti nativi ... e lo si può fare anche con una lingua semplificata e scorretta ([6.5.4](#)).

6.5.2.1 L'errore al centro del rapporto sistema– norma–uso

L'infrazione della norma può condizionare il futuro della lingua. Fin dal più lontano passato i cambiamenti linguistici si sono manifestati inizialmente sotto forma di deviazioni e solo dopo una lunga evoluzione, frutto di un uso ripetuto, si sono trasformati in nuove regole. **L'errore è una delle cause fondamentali del processo di trasformazione di una lingua** perché può riflettere tendenze innovative destinate ad affermarsi in una fase successiva della storia della lingua. Ne sono testimonianza molti documenti relativi al confronto tra latino classico e latino volgare, di cui può vedere un esempio [cliccando qui](#).

Spesso proprio le forme avvertite come errori da grammatici e insegnanti sono quelle che si generalizzano nell'uso per diventare in seguito norma per tutti i parlanti. Un esempio è l'uso dell'ausiliare *avere* per formare i tempi composti dei verbi indicanti fenomeni atmosferici: appena una trentina di anni fa la forma *ha piovuto* era ritenuta completamente scorretta, mentre oggi viene accettata come una variante di *è piovuto*. Non per niente dizionari e grammatiche (riconosciuti per tradizione depositari della norma linguistica) registrano con scrupolosa attenzione i numerosi casi di contrasto fra norma e uso. Se vuole vedere una rassegna degli errori più frequenti in italiano [clicchi qui](#).

6.5.3 Criteri di valutazione dell'errore: l'appropriatezza

La lingua non è solo un repertorio di norme da conoscere per produrre enunciati grammaticalmente corretti (6.5.2). È soprattutto uno **strumento di comunicazione tra le persone** e la capacità di comunicare con successo non si esaurisce con la conoscenza delle regole del codice linguistico (se vuole approfondire il concetto di competenza comunicativa [clicchi qui](#)).

Valutare le produzioni linguistiche dell'apprendente secondo il criterio dell'appropriatezza significa **considerare il testo nel suo insieme** (non le singole unità linguistiche che lo compongono) **in relazione al contesto, agli interlocutori e all'intenzione comunicativa** (veda anche il [modulo 3](#)).

Attualmente l'obiettivo principale del sillabo di L2/LS non è più l'accuratezza grammaticale, bensì la competenza comunicativa e la scorrevolezza necessaria nella comunicazione reale di tutti i giorni; infatti si tende a essere **più tolleranti nei confronti del rispetto della norma linguistica e meno nei confronti dell'inefficienza comunicativa**.

La didattica della lingua si prefigge lo scopo di porre l'apprendente in grado di essere parte attiva in una comunità diversa dalla sua; ciò significa saper compiere gli atti comunicativi richiesti nei contesti d'uso in cui si trova a dover interagire (per es. prendere la parola, chiedere informazioni, scambiare convenevoli, gestire una telefonata, compilare moduli, ecc.). Un linguaggio inappropriato gli impedirà di interagire o di comunicare in modo soddisfacente con gli altri membri della comunità: potrebbe non riuscire a realizzare i suoi scopi, oppure potrebbe venire frainteso, può darsi che egli offenda o si renda ridicolo. Certamente non ci si aspetta che l'apprendente straniero arrivi a conoscere una tale varietà di tratti linguistici da riuscire a produrre enunciati appropriati ad ogni situazione comunicativa, ma che raggiunga una sufficiente abilità nella lingua che ha appreso, **in conformità ai suoi bisogni e ai ruoli che ricoprirà nella società** (6.5.5).

Gli errori che rivelano scarsa dimestichezza con le regole pragmatiche non sempre sono evidenti, perché si nascondono dietro produzioni apparentemente grammaticali; inoltre sono presenti anche in stadi avanzati di apprendimento e fanno sì che l'italiano di stranieri risulti poco efficace e incisivo, al punto da essere avvertito dai nativi come lontano e innaturale.

Per approfondimenti sulla dimensione sociolinguistica della lingua veda il [modulo 2](#) e su quella pragmatica il [modulo 8](#).

ATTIVITÀ

Consideri il modo in cui si svolge la seguente telefonata tra amiche (indicate rispettivamente con A e B):

A: *Pronto?*

B: *Senti ... volevo chiederti un favore. Puoi accompagnare tu i bambini a scuola domani?*

Le sembra uno scambio comunicativamente appropriato? Come lo modificherebbe per renderlo più adeguato alle convenzioni sociali? Confronti la sua soluzione con la nostra proposta [cliccando qui](#).

6.5.4 Criteri di valutazione dell'errore: la comprensibilità

Scopo della comunicazione è trasmettere messaggi. Tutti siamo consapevoli che si può riuscire a farsi capire dal proprio interlocutore anche commettendo errori nell'uso della lingua. Anzi, spesso le persone meno controllate nel parlare, oppure meno ansiose e timorose di sbagliare, riescono a esprimersi con maggiore **efficacia e spontaneità**.

Adottando questo criterio **si considera errore solo ciò che ostacola la comunicazione**, perché non è detto che la presenza di molti errori in un enunciato comprometta necessariamente la sua comprensibilità. Infatti, considerando l'effetto che l'errore ha sul destinatario, possiamo distinguere :

- **errori locali:** interessano un elemento circoscritto della frase e non causano difficoltà perché **non interferiscono con la trasmissione del significato** (per es. errori nella flessione del nome o del verbo, omissione di elementi non portatori di significato, come articoli, ausiliari, preposizioni, ecc.)
- **errori globali:** interessano l'organizzazione della frase e **rendono il messaggio incomprensibile oppure difficile da interpretare** (per es. errori sintattici, come ordine degli elementi nella frase, costruzione di subordinate, scelta dei connettivi, regolarizzazione di forme, o lessicali, come scelta di un termine al posto di un altro, omissione di nomi, verbi, pronomi personali, ecc.).

ATTIVITÀ

Consideri le seguenti espressioni prodotte da stranieri e provi a valutare il grado di comprensibilità di ciascuna. Per farlo deve riflettere se gli errori presenti sono di tipo locale o globale. Può leggere i nostri commenti [cliccando qui](#).

1. *Adesso vedo miei colleghi in mie clase.*
2. *Mio peso è aumentato dopo è arrivata qui.*
3. *A colazione giù in Filippina mangiamo più meno delle americani.*

Gli errori che molti insegnanti correggono con pignoleria (ortografia, preposizioni, accordi grammaticali, femminili o plurali) di solito non sono rilevanti per la trasmissione del significato.

Una posizione didattica che privilegia la comprensibilità implica una grande **tolleranza verso gli errori** ed è abbastanza **comune fra chi adotta metodi comunicativi** (veda [modulo 10](#)), secondo cui lo stimolo a comunicare è la motivazione principale all'apprendimento. **Raccomandata soprattutto con parlanti di livello iniziale**, presenta però un inconveniente: gli errori non corretti possono fissarsi e fossilizzarsi, compromettendo a lungo andare la piena integrazione del parlante straniero nel tessuto sociale del paese che lo ospita. Se vuole approfondire il concetto di fossilizzazione [clicchi qui](#).

6.5.5 Stabilire priorità di correzione

Il docente di italiano L2 ha il compito di guidare l'apprendente nel suo processo di scoperta e acquisizione della lingua: deve quindi saper **fare delle scelte** per costruire in piena autonomia un percorso di insegnamento/apprendimento adeguato alla concretezza del contesto in cui opera.

Come non esiste un metodo didattico unico e globale (veda il [modulo 10](#)), così, per quanto riguarda la correzione, **non si può determinare in modo assoluto la rilevanza di un errore linguistico**. Il peso degli errori è un **concetto relativo** che va lasciato alla discrezione degli insegnanti, chiamati a prendere decisioni autonome dopo aver attentamente vagliato **una serie di fattori** che qui mettiamo in evidenza. Cliccando su ogni parola chiave troverà alcuni spunti di riflessione che ci auguriamo possano esserle utili per orientare la programmazione didattica.

[I bisogni comunicativi dell'apprendente](#)

[L'età e la personalità](#)

[Il livello di competenza](#)

[Gli obiettivi del corso e il syllabo](#)

[L'attività didattica svolta](#)

A titolo esemplificativo, soffermiamoci un momento a considerare come varia **l'importanza della correttezza formale in relazione alle caratteristiche dell'apprendente** (l'età, il livello di conoscenza della lingua, il grado di istruzione, l'abilità esercitata, il registro linguistico, l'uso che fa della lingua appresa). Il grado minore di attenzione agli aspetti formali della lingua è riscontrabile nei bambini di livello iniziale, pre-alfabetizzati o non istruiti, quando ascoltano o leggono testi informali per bisogni di sopravvivenza. All'estremità opposta avremo gli adulti di livello avanzato, con un buon grado di istruzione, che scrivono testi formali per scopi professionali.

6.6 Come correggere

Abbiamo visto come, a seconda del contesto comunicativo e tenendo presenti i bisogni linguistici dell'apprendente, le sue caratteristiche individuali e il livello di apprendimento, l'insegnante può decidere se tollerare un errore oppure correggerlo ([6.5.5](#)).

Nei paragrafi successivi diamo indicazioni pratiche sulla "tattica" più appropriata alle varie occasioni: partiamo da una serie di consigli per rendere efficace la correzione ([6.6.1](#)), poi proponiamo un'attività di riflessione sul rapporto tra tipologia di attività didattica e modalità di correzione ([6.6.2](#)), infine passiamo in rassegna le principali tecniche di correzione nell'orale ([6.6.3](#)) e nello scritto ([6.6.4](#)), nonché le proposte per stimolare gli studenti a correggersi tra loro o autocorreggersi ([6.6.5](#)).

Concludiamo con alcuni suggerimenti e spunti per costruire, partendo dall'errore, un percorso di rinforzo delle conoscenze ancora instabili ([6.6.6](#)).

6.6.1 Consigli per una “buona” correzione

Generalmente, nel corso dell'attività didattica e sulla base dell'esperienza, **ogni insegnante mette a punto un proprio metodo di correzione**, del tutto personale e funzionale agli obiettivi che intende perseguire. Molti perciò troveranno in questa sezione conferme a ciò che stanno già facendo; senza velleità innovative o la pretesa di dettare precetti, elenchiamo una serie di accorgimenti utili ad accrescere l'efficacia della correzione. Può scorrerli rapidamente e soffermarsi su quelli che suscitano il suo interesse cliccando sulle parole chiave: è un'occasione per autovalutare il proprio metodo di correzione.

Le regole di una buona correzione:

- a) [non essere invasivi](#)
- b) [non essere ambigui](#)
- c) [rispettare la personalità dello studente](#)
- d) [adeguare la correzione alle capacità dello studente](#)
- e) [far lavorare gli studenti sulle correzioni](#)

6.6.2 Tecniche didattiche e attività di correzione

Il [modulo 13](#) presenta una descrizione esauriente e ragionata delle tecniche glottodidattiche (attività, esercizi, giochi) che si possono utilizzare in classe o nel laboratorio di italiano.

Qui vogliamo invitarla a riflettere sul fatto che **l'opportunità e la modalità di correzione dipendono in larga misura dal tipo di attività proposta**, dall'abilità che si vuole esercitare e dagli obiettivi che ci si prefigge. Così, per esempio, se il compito richiesto ha una forte rilevanza comunicativa l'insegnante si preoccuperà soprattutto che l'espressione dello studente sia comprensibile ([6.5.4](#)) o appropriata alla situazione ([6.5.3](#)). Invece in attività il cui obiettivo è fissare strutture o affinare la forma dell'espressione, sarà più sensibile alla correttezza ([6.5.2](#)).

ATTIVITÀ

Sfogliando alcuni manuali di italiano per stranieri abbiamo raccolto una serie di istruzioni per svolgere alcune attività in classe, dalle quali si capisce il compito richiesto. **In rapporto al tipo di attività proposta, quale modalità di correzione sceglierebbe?** Confronti le sue scelte con le nostre proposte [cliccando qui](#).

Istruzioni:

1) Lavorate a coppie. Scegliete un compagno al quale fareste volentieri delle confidenze e raccontategli com'è/com'era il rapporto con i vostri genitori e com'è cambiato nel tempo.

2) Formate due gruppi. Vince il gruppo che riesce a fare ipotesi corrette sul significato di queste parole che appartengono al gergo giovanile. Per ogni espressione dovete tentare cinque risposte. Vinca il migliore!

3) In questo pezzo di biografia di De Chirico gli avvenimenti della sua vita sono narrati al presente. Volgete dove possibile al passato remoto.

4) Scrivi una lettera a un tuo amico in cui descrivi la tua giornata abituale.

5) Inventate i dialoghi seguendo il modello: *Natale – macchina – padre*
Sai cosa mi ha regalato mio padre per Natale? Una macchina! - Ma davvero! Che fortuna!

6) Racconta le tue esperienze di turismo sulle coste italiane.

7) Ti presentiamo alcuni verbi transitivi. Scrivi una frase per ogni verbo. Cerca sul dizionario i verbi che non conosci.

8) Scegli un compagno e preparate insieme un dialogo fra un venditore e un cliente. Presentate il dialogo agli altri compagni e all'insegnante.

6.6.3 Riparazione degli errori nell'interazione orale

Il termine *riparazione degli errori* viene usato quando ci si riferisce al parlato e ha un significato più ampio rispetto a *correzione*. Indica un **complesso di strategie e comportamenti messi in atto dal parlante nativo durante l'interazione orale con il non-nativo**, allo scopo di aiutare la comunicazione laddove questa sia insufficiente o inaccettabile. Sono **modalità di correzione che preservano la dignità dell'interlocutore e il flusso del discorso**, per cui è bene che l'insegnante ne tenga conto e faccia in modo di **utilizzarle anche nell'interazione in classe**.

Quello che fa il parlante madrelingua in contesto naturale è **un continuo lavoro di "aggiustamento" che coinvolge anche il parlante meno esperto**. Quando il parlante nativo prende l'iniziativa senza che ci sia un'esplicita richiesta d'aiuto da parte dell'interlocutore, l'intervento può essere più o meno esteso: può essere una precisazione breve (ad esempio una parola pronunciata nel modo corretto) che si inserisce "a incastro" nel discorso dell'altro, senza interromperlo; oppure un commento più ampio, giustificato dalla necessità di eliminare ambiguità o dare una spiegazione di tipo linguistico. Lo stile che i parlanti assumono nelle diverse sequenze di interazione varia naturalmente in base a numerosi fattori (personalità, cultura, età ecc.), ma pare che nell'atteggiamento del parlante esperto si possano riconoscere alcune costanti:

- 1) quando il parlante non nativo sbaglia o ha problemi nel formulare un'espressione, **il parlante nativo aspetta prima di intervenire in modo da consentire un'eventuale autocorrezione**
- 2) **trascura la maggior parte degli errori che sente e ne seleziona solo alcuni**: per es. quelli che pregiudicano la comprensione ([6.5.4](#)) e quelli di appropriatezza alla situazione o alla propria cultura ([6.5.3](#)); ma seleziona anche questi se sono numerosi e ravvicinati
- 3) quando corregge, commenta o puntualizza **è attento a non urtare la sensibilità dell'altro**, cercando di minimizzare e "addolcire" il suo intervento in vari modi:
 - facendo passare il commento-correzione come continuazione del discorso (per es. parlante non nativo: "*Sono qui con la mia moglie*" parlante nativo: "*Davvero?, Sei qui con tua moglie?*") o come segnale di ascolto e conferma (per es. parlante non nativo: "*Ho avuto una problema difficile*" parlante nativo: "*Sì, certo, un problema difficile*")
 - cercando di rimanere in secondo piano con correzioni brevi e tono di voce più basso
- 4) **tende a non interrompere il flusso del discorso** (in generale, anzi, tutte le attività di riparazione servono a mantenerlo o a ristabilirlo, oppure a prevenire i problemi di comunicazione).

6.6.4 Metodi di correzione nello scritto

Nella produzione scritta gli errori sono più facilmente individuabili e **la pratica correttiva è in genere la più familiare per l'insegnante**. Quando egli decide di intervenire direttamente su uno scritto e correggere, può scegliere diversi metodi, a seconda che voglia dare più o meno informazioni a chi ha commesso gli errori (e a seconda del tempo e dell'impegno che può offrire). Presentiamo i più comuni di questi metodi con un'esemplificazione concreta, indicando i rispettivi vantaggi e svantaggi, nonché qualche consiglio su quando utilizzarli. Si va da quello più povero di informazioni e più semplice da mettere in pratica ([6.6.4.1](#)), a quello più impegnativo per l'insegnante ([6.6.4.2](#)), a quello che riteniamo più "formativo" per lo studente ([6.6.4.3](#)). Tenendo presente che correggere vuol dire fornire all'apprendente dei suggerimenti che dovrebbero guidarlo a perfezionare e consolidare la sua conoscenza delle norme linguistiche e comunicative, **lo stile più efficace di correzione si ottiene dalla combinazione dei tre metodi principali** ([6.6.4.4](#)).

Precisiamo che gli esempi di correzione offerti in questa sezione hanno lo scopo di mostrare come riportare le correzioni sopra gli scritti, e non indicare su quali errori intervenire, decisione quest'ultima che va lasciata alla discrezione di ogni singolo insegnante e dipende da numerosi fattori ([6.5.5](#)).

6.6.4.1 Correzione comunicativa e rilevativa

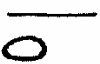
Arrivo in italia con ✓ mia familga un anni e mezzo fa.
Ho tre figli ✓ Loro vanno a scuola ogni giorni Io em-
pre remano in casa solo. Io avito con la signore ameri-
can associazione.

La **correzione comunicativa** può essere la soluzione migliore **per testi di principianti** che non vogliamo riempire di interventi: consiste nel **segnalare solo gli errori che compromettono l'efficacia del messaggio**, aggiungendo commenti del tipo *cosa vuoi dire? non ho capito*.

La **correzione rilevativa**, invece, è un **sistema di marcatura** che ha l'unica funzione di **individuare l'errore, senza dare altre indicazioni**: gli errori possono essere semplicemente sottolineati se localizzati in una parola o una locuzione, oppure contrassegnati da una linea verticale in corrispondenza di porzioni di testo scorretto più estese. Si possono usare anche segni convenzionali che danno qualche informazione in più sul tipo di errore, in base per lo più a criteri di superficie (per es. ordine sbagliato delle parole, aggiunta di un elemento non necessario, mancanza di un elemento necessario, ecc.). Qui di seguito riportiamo i segni più diffusi e il corrispondente significato.



elemento da spostare



errore di scelta



errore di scelta localizzato in un punto preciso



elemento mancante



espressione da togliere



espressione o frase con più errori di diverso tipo

Vantaggi È il sistema più semplice di correzione, perché dopo aver rilevato l'errore, non è necessario dare indicazioni ulteriori che richiedono tempo e impegno.

Svantaggi Lo studente in molti punti avrà difficoltà a capire che tipo di errore ha commesso e non saprà come intervenire e rimediare.

Quando usarla? Con errori che ci aspettiamo siano riconosciuti dallo studente: ad es. quelli che riguardano regole già affrontate e che in altre occasioni (anche all'interno dello stesso testo) lo studente dà prova di conoscere, cioè errori post-sistematici (se vuole approfondire la differenza tra errori pre-sistematici, sistematici e post-sistematici [clicchi qui](#)).

6.6.4.2 Correzione risolutiva

La cucina Marocchina non è rinomata in tutto il mondo, però posso dire che la nostra cucina è abbastanza ricca, i piatti si fanno a base di carne, a tavola si mangia da un piatto unico Te a mang non si usano usa coltelli e forchette.

.m
/ tt ò
 sono
 da
 con le mani,

Con questo tipo di correzione l'insegnante rileva gli errori e poi dà una **riscrittura corretta delle parole, frasi o periodi che li contengono**.

Per rendere più chiaro l'intervento, è consigliabile adottare il metodo usato in genere dai correttori di bozze: non si scrive direttamente sul testo, ma si contrassegnano le parole o le lettere con segni diversi che poi sono riportati a margine e accompagnati dalla correzione.

Vantaggi Lo studente può osservare una versione corretta di ciò che ha sbagliato.

Svantaggi

- Lo studente ha un ruolo passivo, perché la soluzione fornita dall'insegnante non richiede altri interventi
- Nel caso di errori semplici, come quelli di ortografia o di concordanza, non ci sono problemi perché la correzione è pressoché univoca; nel caso invece di errori di lessico, oppure sintattici e di organizzazione del testo, può accadere che la soluzione offerta rifletta il parere dell'insegnante e comunque non sia l'unica possibile
- Per riscrivere ogni forma scorretta, a volte interi periodi, l'insegnante deve impiegare molto tempo.

Quando usarla? Con errori che l'insegnante non vuole ignorare e lo studente non è in grado di correggere da solo ([errori pre-sistematici](#)).

6.6.4.3 Correzione classificatoria

Quest'anno **era** molto interessante e **ha** servito alla nostra **conoscenza** della lingua italiana. Qualche volta i testi erano troppo difficili **non** in **senso** dell'italiano, ma in **senso** di **capire** **ungherese**. **Ma** **ne** **questo** **era** il problema più grande.

Legend:

- ⌈ TE
- DRT
- ACCO ✓ ART
- ✓ ART
- ⌈ NEG
- ART

Consiste nel **dare informazioni sul tipo di errore**, a margine del testo, **usando un'etichetta o un simbolo**.

È il metodo di correzione più impegnativo, perché richiede un discreto lavoro di preparazione da parte dell'insegnante, che deve prima di tutto decidere su quale **classificazione di errori** basarsi (6.1) e costruire una **lista di etichette e abbreviazioni**, poi essere coerente nell'uso delle etichette prescelte. (Per avere qualche indicazione sul tipo di etichette e consultare la lista che abbiamo utilizzato negli esempi [clicchi qui](#)).

Vantaggi La correzione dell'insegnante non risolve i punti critici, ma è la chiave su cui lo studente deve lavorare per arrivare alla soluzione, operazione che lo rende consapevole dell'apprendimento perché richiede un ruolo attivo

Svantaggi

- ci sono errori difficili da classificare ed etichettare
- richiede tempo e impegno da parte dell'insegnante, soprattutto in una fase iniziale (con la pratica però il lavoro diventa più scorrevole).

Quando usarla? Con gli errori che lo studente commette in maniera sistematica, che è in grado di riconoscere e provare a correggere e sui quali vogliamo spingerlo a riflettere mettendo alla prova le sue conoscenze.

6.6.4.4 Correzione mista

	Nel mio paese ✓ origine i negozi sono sempre ✓ PREP	
○ ACCO	aperto ○ Aprono <u>dalle</u> sette di mattino e <u>U</u> PREP	
	chiudono quando vogliono loro.	
✓ prima	La ✓ differenza fra il mercato in Italia ○ è il ○ ORT	
	mercato marocchino ✓ solo per i macellai ✓ VE	
○ ORT	perché in ○ marocco non vendono <u>le carni</u> di <u>U</u> NUM	
	maiale invece qua in Italia c'è <u>nel tutto</u> i <u>U</u> in tutti	
	mercati. La seconda differenza ✓ che nel ✓ VE	
<u>U</u> PREP	mercato <u>dal</u> mio paese non vendono la birra e il ,	
<u>H</u> × ○ ACCO	vino e <u>gli</u> altri cose come whisky che dicono fa <u>U</u> ORT	
<u>U</u> PREP ○ ORT	male <u>per</u> gli anziani ○ anche <u>per</u> ○ giovani che <u>U</u> PREP ○ ACCO	
	hanno meno di 16 anni, per il resto c'è tutto.	

Fin qui abbiamo dato esempi di correzione in cui si applica un metodo per volta (correzione rilevativa [6.6.4.1](#), risolutiva [6.6.4.2](#) o classificatoria [6.6.4.3](#)). In realtà la cosa migliore è usare un sistema misto, per cui **si sceglie di volta in volta l'indicazione più adatta**, a seconda del tipo di errore, del livello di competenza dello studente, degli argomenti che si stanno trattando ecc. ([6.5.5](#)).

Riassumendo le varie osservazioni fatte per i diversi metodi di correzione, ricaviamo i seguenti **principi guida**:

- 1) un errore che non si vuol lasciar passare, anche se riguarda argomenti non ancora affrontati, verrà affiancato da una riscrittura corretta;
- 2) un errore facilmente riconoscibile, perché riguarda aspetti della lingua sicuramente conosciuti dallo studente, andrà semplicemente segnalato;
- 3) un errore che lo studente può riconoscere, ma per cui una marcatura semplice è poco informativa, richiede etichette più o meno dettagliate che aiutino a far capire il tipo di errore e quindi a correggerlo.

ATTIVITÀ

Se vuole cimentarsi con un'attività pratica di correzione, mettendo a confronto il suo stile abituale con quanto le abbiamo suggerito nel modulo [clicchi qui](#)).

6.6.5. Autocorrezione, correzione tra pari, autovalutazione

Di solito si pensa che correggere sia un lavoro da insegnanti...o perlomeno lo pensano gli studenti. **Coinvolgere** in questa operazione proprio **gli studenti (sia stranieri che italiani)** è invece una pratica da consigliare, perché rappresenta un ottimo sistema per **renderli attivi e consapevoli del loro apprendimento**, oltre ad aiutarli a **raggiungere un'autonoma capacità di autovalutazione**.

È sempre opportuno che l'insegnante condivida con lo studente le correzioni fatte, ritagliando alcuni momenti a tu per tu da dedicare all'analisi dei testi e al confronto critico, così come è utile stimolare la correzione collettiva, suscitando commenti e proposte da parte della classe.

La gamma delle attività di correzione gestite dagli studenti, oltre alla maggiore o minore presenza dell'insegnante con funzione di guida, tiene conto anche di altre variabili: lo studente può correggere il proprio testo, quello di un compagno che conosce o quello di uno studente anonimo; inoltre può lavorare da solo, oppure con uno o più compagni. Per avere qualche suggerimento su possibili attività da svolgere in classe [clicchi qui](#).

Per accrescere nello studente la **consapevolezza di come procede l'acquisizione della lingua e delle difficoltà che incontra**, oltre a individuare e correggere gli errori, è opportuno indurlo di tanto in tanto a riflettere e a dire esplicitamente quello che pensa:

- sulle cause degli errori che commette
- sulle difficoltà che a suo parere l'italiano pone anche confrontato con la lingua madre
- sugli scopi personali dello studio
- sui problemi di apprendimento che ha maggiori difficoltà a risolvere
- sugli aspetti della lingua che ritiene importante conoscere e padroneggiare (la grammatica, il lessico, la pronuncia, leggere, scrivere, ascoltare, parlare, la cultura, ecc.).

6.6.6 La terapia degli errori

Gli insegnanti possono assumere atteggiamenti svariati verso gli errori (indifferenza, ostilità, curiosità, fastidio, disponibilità), ma – a meno che non siano ormai esausti e rassegnati – hanno in comune il desiderio che negli elaborati dei loro allievi compaia il minor numero possibile di errori e che gli studenti progrediscano nell'italiano.

Uno dei modi per favorire il progresso nell'acquisizione della lingua è, come abbiamo visto, segnalare allo studente gli errori che commette e aiutarlo a risolverli (6.6). L'affinamento della capacità di “notare le differenze” tra le proprie produzioni e quelle corrette funziona infatti da stimolo all'apprendimento.

Tuttavia, per sfruttare appieno le indicazioni che l'errore fornisce, bisogna utilizzarlo come punto di partenza per **costruire attività che servano a rinforzare le strutture e le conoscenze ancora instabili**. Naturalmente, così come, in fase di correzione, abbiamo raccomandato di non intervenire in modo sistematico su tutti gli errori ma stabilire priorità di correzione (6.5.5), anche nella preparazione degli esercizi riparatori consigliamo di **selezionare gli errori più significativi**, senza voler risolvere ogni aspetto problematico. La riflessione sugli errori commessi nelle produzioni libere, orali e scritte, può servire all'insegnante a tracciare il profilo del singolo studente e suggerirgli un percorso individualizzato per migliorare la competenza linguistica (6.2.3).

La procedura da seguire potrebbe essere:

- a) **analizzare un corpus** sufficientemente ampio **di testi** prodotti dallo studente per **far emergere errori sistematici e ricorrenti** (6.1.4), dovuti sia al contatto con la lingua madre sia al percorso di apprendimento (per es. la distinzione tra la vocale /e/ e la /i/; l'accordo di genere e di numero; l'uso dell'articolo; l'alternanza passato prossimo /imperfetto; l'uso del congiuntivo, ecc.)
- b) **focalizzare un punto debole specifico** che rappresenti per lo studente un aspetto critico dell'italiano e sia compatibile con lo stadio di interlingua che sta attraversando (6.2)
- c) **richiamare l'attenzione** dello studente **sull'errore** guidandolo, con correzioni, commenti e spiegazioni, a **scoprire la regola** di funzionamento della lingua
- d) **preparare attività di rinforzo e consolidamento** della regola individuata.

Ricordiamo che le attività di rinforzo non consistono soltanto in noiosi e ripetitivi esercizi grammaticali di manipolazione, che risultano assai poco motivanti per lo studente; si possono proporre attività legate a situazioni comunicative concrete che richiedano l'uso di quella particolare struttura linguistica, esercizi che stimolano fantasia e creatività, giochi con la lingua, oppure alternare brevi momenti di esercitazione meccanica con attività più stimolanti (veda il [modulo 13](#)).

6.6.7 Per concludere

Tirando le fila del discorso e per rilanciare la discussione e il confronto con i colleghi, vi invitiamo a scaricare dal sito

<http://hal9000.cisi.unito.it/carlamarello>

il questionario n.2. e a riempirlo.

Se l'avete fatto quando avete iniziato la lettura di questo modulo, chiedetevi ora se il percorso seguito vi ha indotto a cambiare le vostre risposte.

Guida bibliografica

- C. ANDORNO, F. BOSC, P. RIBOTTA, *Grammatica: Insegnarla e impararla*, Perugia, Guerra, 2003.
- A. BENUCCI, *La correzione degli errori* in DIADORI (a cura di) 2001, pp. 164-1178.
- F. BOSC e C. MARELLO (a cura di), *Formare insegnanti di italiano a stranieri. Un'esperienza di collaborazione fra università e scuola*, Torino, Loescher, 2004.
- A. CATTANA, M.T. NESCI, *Analizzare e correggere gli errori*, Perugia, Guerra, 2004.
- S.P. CORDER, *Introduzione alla linguistica applicata*, Bologna, Il Mulino, 1983 (e.o. 1973).
- E. COSERIU, *Sistema, norma e "parole"*, in *Teoria del linguaggio e linguistica generale*. Bari, Laterza, 1971, pp. 19-103.
- P. DIADORI (a cura di), *Insegnare italiano a stranieri*, Firenze, Le Monnier, 2001.
- R. ELLIS, 1994, *The study of second language acquisition*, Oxford, Oxford University Press.
- A. GIACALONE RAMAT (a cura di), *Verso l'italiano*, Roma, Carocci, 2003.
- W. KLEIN 1986, *Second language Acquisition*, Cambridge, Cambridge University Press.
- S. KRASHEN, *Principles and practice in second language acquisition*, Oxford, Pergamon, 1982.
- G. PALLOTTI. *La seconda lingua*, Milano, Bompiani, 1998.
- L. SELINKER, 1972, *Interlanguage*, "International Review of Applied Linguistics", X/3, 209-231 (ora in Arcaini, E. Py, B. (a cura di), 1984, *Interlingua: aspetti teorici e implicazioni didattiche*, Roma, Istituto della Enciclopedia Italiana).
- L. SELINKER, *Language transfer*, in "General Linguistics", IX, 2, 1969.
- Lo Zingarelli 2004, Vocabolario della lingua italiana*, Bologna, Zanichelli, 2003.

Il [questionario](#) è stato preparato prevedendone l'utilizzazione da parte della Direzione Scolastica della Regione Piemonte come mezzo per orientare le richieste del proprio personale in ruolo circa corsi di formazione in merito all'insegnamento dell'italiano come seconda lingua.

Solo la sezione III contiene domande che riguardano la correzione di errori; le altre cercano di inquadrare il lavoro dell'insegnante con gli stranieri nel suo complesso.

Riteniamo vi serva provare a farlo **prima** di aver letto questo modulo. Una volta che lo avrete riempito, mettetelo da parte. Riprendetelo in mano alla fine del modulo e provate a chiedervi se cambiereste delle risposte.

[Torna al paragrafo 6.0](#)

Il questionario è stato preparato da Chelia Schifano con la collaborazione di Carla Marellò, Franca Bosc, Silvana Mosca e delle autrici di questo modulo. Insegnanti del CIDISS e del LEND hanno fatto da cavie di stesure precedenti. Come strumento di indagine è in continua evoluzione. Eredita quanto si è appreso da protocolli di osservazione fatti da studenti della Facoltà di Lingue di Torino presso classi con allievi stranieri dal 2000 al 2003. Tiene conto dei “bisogni” manifestati dai docenti che hanno frequentato i corsi di formazione del MIUR organizzati in collaborazione con l’Università di Torino negli stessi anni.

La frase contiene (almeno) quattro errori: lo scambio del suono /t/ per /d/ in *antato*, l'assenza dell'ausiliare *sono* e della preposizione *a*, la mancanza di accordo al femminile del participio. Notiamo che individuare quattro errori anziché tre, ovvero valutare la presenza di due errori distinti nella parola *antato* e non di uno unico (*antato* per *andata*), richiede la capacità di scomporre e analizzare tipi diversi di errore: nel caso specifico, un errore fonologico e un errore morfologico.

[Torna al paragrafo 6.1.](#)

Esercitazioni scritte di studenti stranieri di scuola elementare, racconti di una stessa storia a vignette.

1.

il zio li porta a suo nipote al luna par
il zio li fa giocare in un gioco al suo nipote
il bambino vince un pesce
il bambino gli porta a casa il pesce
(studente peruviano, 11 anni, in Italia da 6 mesi, V elementare)

2.

papa posso andare in luna park si figliolo
poso giocare si io ho lanciato la moneta
o avuto un pesce
e grande e anche grande per la brusta lo porto subito al acquario e ti metto tanti di
corazioni e poi ti porto subito alla mamma la piacerà moltissimo
(studente marocchino, 10 anni, in Italia da 4 anni, IV elementare)

3.

papa e fratello sta andando al negozio
due bambine sta giocando con la palla e mama sta a guardando
due bambini sono felici perché ho preso un pesce
un bambino è felice perché ho preso un pesce
(studentessa albanese, 9 anni, in Italia da 3 mesi, IV elementare)

[Torna al paragrafo 6.1.1](#)
[Torna al paragrafo 6.1.2](#)
[Torna al paragrafo 6.1.3](#)

1.

Omissione: par < park;

Aggiunta: li porta a suo nipote < porta a suo nipote; lifa giocare < fa giocare; al suo nipote < suo nipote; gli porta < porta;

Sostituzione: in luna park < al luna park; il zio < lo zio; bince < vince; lettere minuscole < maiuscole;

Inversione: nessuno;

Segmentazione: lifa < li fa.

2.

Omissione: papa < papà; poso < posso; o avuto < ho avuto; gande < grande; meto < metto; al < all'; piacera < piacerà; moltissimo < moltissimo; diversi segni di punteggiatura;

Aggiunta: pescie < pesce; busta < busta;

Sostituzione: si < sì; sudito < subito; tanti < tante; la < le; di corazioni < decorazioni; lettere minuscole < maiuscole;

Inversione: nessuno;

Segmentazione: lamoneta < la moneta; di corazioni < decorazioni; egrande < è grande.

3.

Omissione: papa < papà; mama < mamma; mama < la mamma; perche < perché;

Aggiunta: felicità < felici (2 vv.); felicità < felice;

Sostituzione: sta < stanno; e < hanno; lo preso < ha preso; lettere minuscole < maiuscole;

Inversione: sta i guardando < li sta guardando;

Segmentazione: nessuno.

Osserviamo che non sempre è possibile classificare in modo semplice un errore. A volte non è facile ricostruire in modo univoco l'intenzione dell'apprendente: *si* in 2. potrebbe essere tanto un *sì* quanto un *se*. A volte più tipologie di errore si sommano o si intrecciano: per *di corazioni* < *decorazioni*, in 2., un errore di sostituzione (*di* < *de*) si aggiunge ad un errore di segmentazione. A volte non basta un'osservazione locale ed è necessario ricorrere al contesto ampio per poter interpretare un errore: in 2. capiamo che i vari pronomi personali *li*, *gli* sono "aggiunti" perché sono in compresenza con il sintagma nominale cui si riferiscono o non corrispondono ad alcun referente. Nell'ultimo caso (*il bambino gli porta a casa il pesce*), però, il *gli* potrebbe riferirsi allo *zio* e quindi potrebbe essere appropriato.

Infine, uno stesso errore può essere letto in modi diversi. Nel caso di *papa* < *papà* potremmo parlare, anziché di un errore di omissione di accento grafico, di un errore di spostamento dell'accento tonico (se il bambino pronuncia /'papa/), oppure di sostituzione di lessema. Come si può vedere, la categoria superficiale a cui attribuiamo un errore dipende anche dal livello linguistico in cui lo collochiamo: nell'ipotesi che il caso di *papa* < *papà* costituisca un errore di sostituzione lessicale, esso porta con sé un errore di inversione a livello fonetico, con l'accento tonico che passa dall'ultima sillaba alla penultima, e un errore di omissione a livello ortografico, con la mancata segnalazione grafica dell'accento.

[Torna al paragrafo 6.1.1](#)

1.

Ortografia: par < park; lifa < li fa; bince < vince; mancano le maiuscole a inizio frase e la punteggiatura;

Morfosintassi: il zio < lo zio; li porta a suo nipote < porta suo nipote; lifa giocare in un gioco < fa giocare un gioco; al suo nipote < a suo nipote; gli porta a casa < porta a casa;

Lessico: nessuno;

Testo e pragmatica: nessuno, tranne la mancanza di punteggiatura.

2.

Ortografia: papa < papà; poso < posso; si < sì; lamoneta < la moneta; o avuto < ho avuto; pescie < pesce; egrande < è grande; gande < grande; brusta < busta; sudito < subito; meto < metto; di corazioni < decorazioni; piacera < piacerà; moltissimo < moltissimo; mancano le maiuscole a inizio frase;

Morfosintassi: al acquario < all'acquario; tanti dicorazioni < tante d(e)corazioni; la piacera < le piacer(à)

Lessico: andare in luna park < andare al luna park;

Testo: (possibile) salto dalla terza alla seconda persona nel parlare del pesce: *lo porto... ti meto... ti porto...*; manca la punteggiatura, che non segnala la separazione tra frasi e la distinzione fra discorso diretto e narrazione.

3.

Ortografia: papa < papà; mama < mamma; perche < perché; e < è;

Morfosintassi: (papa e fratello) sta andando < stanno andando; (due bambine) sta giocando < stanno giocando; mama < la mamma; sta i guardando < li sta guardando; e preso > hanno preso; lo preso < ha preso;

Lessico: felicita < felice, felici;

Testo: non è chiaro se lo studente in questione tratti ogni vignetta come evento separato e irrelato rispetto agli altri; trattandosi di una sequenza, i personaggi cui si fa riferimento sono sempre gli stessi e alla seconda menzione dovrebbero essere ripresi con articoli determinativi, mentre qui ciò non accade: *due bambine... due bambini...; un pesce... un pesce.*

Si osservi che il capire se l'apprendente ha inteso le vignette come una sequenza o come una serie di immagini irrelate aiuterebbe a comprendere se nelle due espressioni *due bambine... due bambini...* si debba vedere un errore di morfosintassi (maschile < femminile o viceversa).

[Torna al paragrafo 6.1.2](#)

[Torna al paragrafo 6.1.3](#)

Utili per riflettere sull'uso dell'errore come strumento di comprensione della lingua dell'apprendente sono ancora i contributi di S.P. Corder, contenuti in appendice a S.P. Corder, 1988 (e.o. 1973), *Introduzione alla linguistica applicata*, Bologna, il Mulino.

[Torna al paragrafo 6.1.](#)

Confusione *e < è* e *o < ho*.

Può apparire un errore non solo ortografico, perché porta a far confluire forme molto lontane fra loro e solo casualmente omofone. Anche questi errori però non sono indici di una mancata competenza nei verbi *essere* e *avere* e nel loro valore verbale, quando l'apprendente usi regolarmente la forma – magari anche correttamente coniugata, ma non è necessario - nell'oralità e nella scrittura. L'incompetenza può riguardare esclusivamente l'aspetto ortografico – ovvero la norma per cui le forme /e/ e /o/, quando hanno valore verbale, vanno scritte rispettivamente con accento e <h> iniziale – oppure può essere a livello metalinguistico, ovvero riguardare l'incapacità – analoga a quella di molti italiani – di distinguere a livello conscio il valore fra le forme verbali e le congiunzioni. La scelta se intervenire a correggere l'errore non dipende esclusivamente da considerazioni linguistiche: è importante però essere consapevoli del tipo di errore con cui si ha a che fare, perché questo elemento entra in gioco, se non nella scelta SE intervenire, almeno nella direzione in cui effettuare l'intervento: gli errori proposti non riguardano problemi di competenza morfologica, e quindi non vanno valutati come tali e non vanno affrontati come tali.

Allo stesso modo vanno considerati errori di scrittura del tipo *ce lo <> ce l'ho*, ecc.: si tratta di errori la cui soluzione richiede una discreta competenza metalinguistica, che spesso si fatica a ottenere anche da studenti italofofoni; la loro correzione richiede quindi un notevole carico di insegnamento metalinguistico che può essere opportuno rimandare a fasi non iniziali, per non frustrare lo sviluppo di un'adeguata competenza linguistica.

Uso dell'<h>.

La lettera *h* in italiano è “muta”, cioè non ha alcun corrispondente fonico. Essa entra però in una serie di convenzioni ortografiche, in particolare:

1. per segnalare l'opposizione fra forme del verbo *avere* e altre forme: *ho, hai, ha, hanno* vs *o, ai, a, anno*. In questo caso, la distinzione fra le forme con e senza <h> è legata alla competenza ortografica e metalinguistica dell'apprendente: un errore di grafia non segnala una mancanza di competenza morfologica. Si vedano le considerazioni svolte a proposito degli [errori e vs. è e o vs ho](#).
2. per opporre i suoni velare e palatale /k/ vs. /tʃ/; /g/ vs. /dʒ/ nei gruppi con vocali palatali /i/ ed /e/: *chi, che* vs. *ci, ce*; *ghi, ghe* vs. *gi, ge*. L'italiano manca infatti di grafemi distinti per opporre questi suoni, e si serve di questo espediente grafico. Il problema, nella maggior parte dei casi, sarà di natura esclusivamente grafica: i suoni vengono correttamente distinti, ma non si ricorda o non si conosce la convenzione grafica per riprodurli. Si tratta del resto di un settore difficile dell'ortografia italiana, per altri versi piuttosto semplice e regolare. Analoghi problemi può originare la simmetrica necessità di rendere l'opposizione fra i suoni velare e palatale /k/ vs. /tʃ/; /g/ vs. /dʒ/ in presenza di vocali velari: /a/, /o/, /u/. In questo caso, l'italiano si serve di un grafema <i> che non ha un corrispondente nella pronuncia: *ca, co, cu* vs. *cia, cio, ciu*.
3. per opporre i suoni velare e palatale /sk/ e /ʃ/ nei gruppi con vocali palatali: *schì, sche* vs. *sci, sce*. Valgono le considerazioni di cui sopra, con l'avvertenza che, nonostante la somiglianza grafica con i gruppi *ci, ce*, i gruppi *sci, sce* hanno resa fonetica molto diversa.

Consonanti doppie.

La mancata scrittura delle consonanti doppie rimanda a una regola ortografica che rispecchia una peculiarità fonetica della lingua italiana: l'italiano può realizzare le consonanti in una forma debole o intensa (le due realizzazioni distinguono ad esempio /pala/ da /palla/), e tale differenza è rispecchiata nella grafia da una scrittura semplice o

doppia: <pala> e <palla>. La capacità di percepire l'opposizione fra consonanti deboli e intense è un problema fonetico per molti stranieri – e per molti italiani provenienti da diverse regioni italiane –, che può tradursi in una difficoltà ortografica. Questi errori ortografici vanno quindi affrontati a partire dalla difficoltà fonetica da cui sono generati.

Errori di sostituzione fra coppie di lettere.

Scambi fra coppie di lettere possono rivelare difficoltà fonetiche a percepire la differenza fra due suoni: è il caso delle coppie di consonanti /l/ vs. /r/, /λ/ vs. /l/, /ts/ vs. /s/, /v/ vs. /b/, /d/ vs. /t/, /b/ vs. /p/ e delle coppie di vocali /e/ vs. /i/, /o/ vs. /u/... Questo tipo di difficoltà può avere ripercussioni, oltre che sull'ortografia, sull'apprendimento della morfologia, per coppie come /e/ vs. /i/, fortemente coinvolte nel distinguere coppie morfologiche: *prende* vs. *prendi*; *felice* vs. *felici*; *piene* vs. *pieni*; lo stesso problema può essere alla base di difficoltà nell'apprendimento dei pronomi personali clitici: *le* vs. *gli* vs. *li*. L'intervento di correzione e insegnamento in questi ultimi casi è quindi rilevante per la competenza linguistica in senso lato.

[Torna al paragrafo 6.1.3](#)

1.

Possibili errori dovuti a interferenza: *el* < *il* (prestito integrale dell'articolo spagnolo *el*); *dicirlo* < *dirlo* (prestito adattato del verbo spagnolo *dicir*); *pese* < *pesce* (difficoltà fonetica tipica degli ispanofoni nella distinzione fra /s/ e /f/); *cueste* < *questo* e *piache* < *piace* sono possibili interferenze del sistema ortografico spagnolo (si osservi che l'interferenza agisce qui su due punti "difficili", perché poco coerenti, del sistema ortografico italiano).

2. Possibili errori interlinguistici: *si... si...* (prestito integrale della congiunzione rumena *sî*); *camtarat* (prestito adattato della desinenza verbale rumena *-at*)

[Torna al paragrafo 6.1.7](#)

La frase nominale, priva di copula, trova un corrispondente nella lingua araba, ma non trova corrispondenti in inglese e spagnolo. Potremmo dunque attribuire l'errore a interferenza nel primo caso e ad altre motivazioni nel secondo e terzo caso? Evidentemente, questa proposta risulta forzosa: perché attribuire a cause diverse un unico errore? Si tratta più probabilmente di un comune errore evolutivo, di semplificazione ([6.1.6](#)), che si ritrova in apprendenti diversi indipendentemente dalla madrelingua. E' possibile che, per l'apprendente arabofono, la presenza di una struttura simile nella madrelingua agisca come fattore di rinforzo ([6.1.7](#)), senza essere però la causa prima dell'errore. Somiglianza strutturale e meccanismo di interferenza non sono quindi collegati di necessità.

[Torna al paragrafo 6.1.5](#)

Quando usiamo il termine di **semplificazione** per descrivere i fenomeni illustrati adottiamo un punto di vista “statico”, di confronto fra la lingua dell’apprendente e quella dei nativi: la lingua dell’apprendente si presenta come semplificata rispetto alla lingua dei nativi. Dal punto di vista dell’apprendente, invece, il processo di apprendimento non avviene attraverso un processo di semplificazione del sistema complesso della seconda lingua, quanto piuttosto attraverso la progressiva complessificazione di un sistema semplice, il sistema che egli stesso costruisce a poco a poco. Il sistema in cui una certa opposizione funzionale è assente – ad esempio un sistema privo di opposizione di genere e numero – è un sistema semplice che, attraverso un progressivo percorso di complessificazione, raggiunge un livello complesso, analogo alla seconda lingua, in cui l’opposizione funzionale è presente.

[Torna al paragrafo 6.1.6](#)

La semplificazione non agisce solitamente in modo casuale sul sistema linguistico: alcuni elementi e strutture sono più facilmente destinate ad essere semplificate. **Fattori che favoriscono la semplificazione** sono:

- la **bassa funzione comunicativa** di una struttura: il sistema della flessione nominale di genere, che spesso non trasmette distinzioni di significato, è più spesso e più a lungo semplificato della flessione personale verbale;

- la **scarsa trasparenza e salienza** di una struttura: nella flessione verbale, la flessione di persona, in cui si alternano in modo non univoco forme e funzioni (ad es. *-a, -e, -i* per la III persona, e si tratta di desinenze che sono anche tipicamente nominali) e in cui le opposizioni sono lasciate a elementi poco salienti (le prime 3 persone hanno desinenze personali costituite solo da una vocale), presenta più a lungo fenomeni di semplificazione rispetto alle prime opposizioni temporali (affidate a desinenze più salienti e trasparenti: *-ato, -uto, -ito* per il passato, *-av-, -ev-, -iv-* per l'imperfetto);

- la **marcatezza** di una struttura: strutture più marcate sono più spesso semplificate a favore di strutture meno marcate. La nozione di marcatezza riguarda diversi parametri.

Una struttura è marcata all'interno di un sistema linguistico quando risulta essere diversa, anomala o rara rispetto all'intero sistema: in italiano, un nome femminile in *-o* o maschile in *-a* è marcato rispetto al sistema che prevede maschili in *-o* e femminili in *-a*: in questi nomi l'uso della flessione nominale sarà più spesso e più a lungo semplificato.

Una struttura è marcata invece a livello interlinguistico quando, nel confronto fra le lingue del mondo, risulta essere più rara rispetto a strutture alternative, non marcate. Ad esempio, il parametro di obbligatorietà dell'espressione del soggetto (tipico di lingue europee come francese, inglese, tedesco) è marcato rispetto al parametro del soggetto facoltativo (tipico dell'italiano): la semplificazione di una struttura marcata come l'espressione obbligatoria del soggetto è quindi frequente.

Per approfondire la nozione di marcatezza si veda il [MODULO 5](#).

[Torna al paragrafo 6.1.6](#)

1.

Semplificazione fonologica: riduzione dei dittonghi /o/ < /uo/ (omo); frequente cancellazione opposizione apertura vocalica /u/ vs. /o/ a favore di /u/ (vuleve, cumperare, purtare); riduzione della fricativa palatale per l'alveolare /s/ < /ʃ/ (pese); cancellazione delle consonanti intense (picolo, belo, fratele);

Semplificazione morfologica: cancellazione del clitico (era < c'era) e dell'articolo (bambino < un bambino)

2.

Semplificazione fonologica (a questo livello si possono solo fare ipotesi, dato che si tratta di un testo scritto: occorrerebbe una verifica sull'orale): cancellazione opposizione /r/ vs. /l/ (morto < molto); cancellazione opposizione apertura vocalica /u/ vs. /o/ a favore di /u/ (pui < poi);

Semplificazione morfologica: cancellazione della copula (lui morto contento < lui è molto contento); cancellazione di congiunzioni; cancellazione opposizione personale e verbale nella flessione verbale sull'unica forma dell'infinito (portere, andare, compare, chiamare, comprare, portare);

Analogia: prefescuto < preferito (da preferisco - *preferiscuto, con semplificazione, sul modello di vedo – veduto).

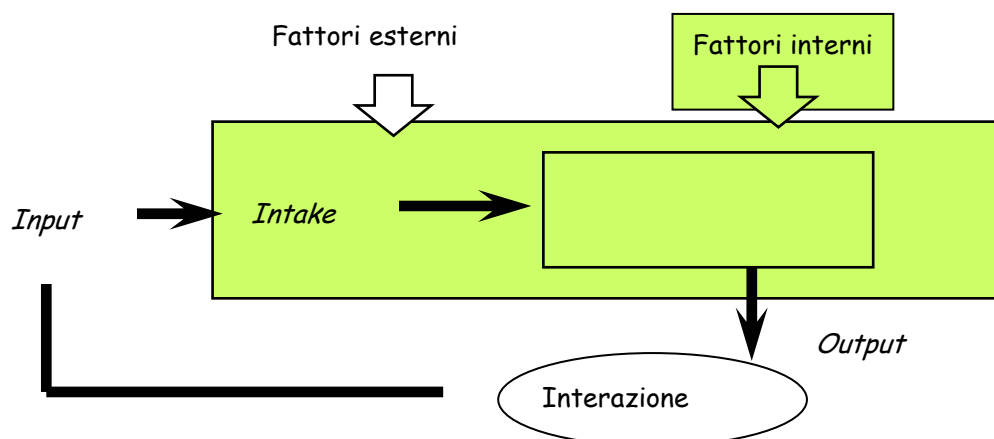
[Torna al paragrafo 6.1.6](#)

L'interferenza sembra agire in modo differenziato a seconda del livello linguistico considerato, del livello di competenza, della vicinanza o distanza - effettiva o percepita - fra la madrelingua e la seconda lingua. Fattori che influiscono sulla facilità di interferenza sono:

- il livello linguistico: la fonologia e il lessico sembrano essere più sensibili all'interferenza;
 - la distanza strutturale fra le lingue: lingue più vicine sono più spesso causa di interferenza, poiché si trasferisce ciò che è – o è ritenuto – simile e quindi valevole anche per una seconda lingua;
 - la marcatezza (cfr. [MODULO 5](#). Cfr. anche quanto detto a proposito della [semplificazione](#)): strutture meno marcate sono trasferite più facilmente rispetto a strutture marcate; la probabilità di interferenza è massima se la madrelingua possiede una struttura non marcata e la seconda lingua una struttura marcata, minima se la madrelingua possiede una struttura marcata e la seconda lingua una struttura non marcata;
 - il livello di competenza: l'interferenza sembra agire maggiormente ai livelli alti di competenza, mentre ai livelli bassi agiscono maggiormente fattori come la semplificazione.
- Tutti **questi fattori si intrecciano fra loro in modo complesso**: il livello fonologico sembra soggetto ad interferenza indipendentemente dal livello di competenza e dalla distanza strutturale delle lingue, mentre è molto sensibile alla marcatezza; il livello lessicale è soggetto ad interferenza specialmente nel caso di vicinanza strutturale fra lingue e l'interferenza può aumentare a livelli alti di competenza; il livello morfologico può essere soggetto ad interferenza, specie in relazione alle strutture non marcate, sia sull'aspetto formale (trasferimento di forme) sia, più frequentemente, sull'aspetto funzionale (trasferimento di valori funzionali propri della madrelingua per i quali si cercano corrispondenti nella seconda lingua).

[Torna al paragrafo 6.1.7](#)

Gli elementi coinvolti nell'apprendimento (Ellis 1994).



Fattori esterni che intervengono nell'apprendimento: le circostanze in cui si entra in contatto con la lingua seconda, la posizione sociale...

Fattori interni che intervengono nell'apprendimento: l'età, la personalità, la formazione scolastica, la conoscenza di altre lingue, conoscenze metalinguistiche...

Input: le produzioni in lingua seconda con cui l'apprendente entra in contatto

Intake: ciò che dell'input l'apprendente immagazzina e recepisce

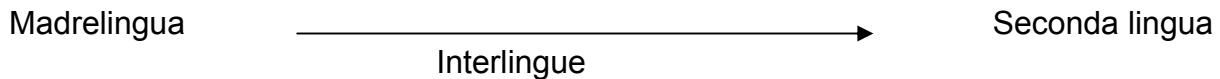
Sistema di Interlingua: il sistema linguistico organizzato che l'apprendente ricostruisce

Output: le produzioni dell'apprendente

Le produzioni degli apprendenti non sono il diretto prodotto dell'*intake*, non sono cioè semplicemente copie più o meno fedeli di quanto l'apprendente ascolta dai parlanti della lingua. Le loro produzioni sono invece il **prodotto di una rielaborazione**, il prodotto di regole ipotizzate a partire dall'*intake*: sono dunque la manifestazione di una vera e propria grammatica, il sistema di Interlingua.

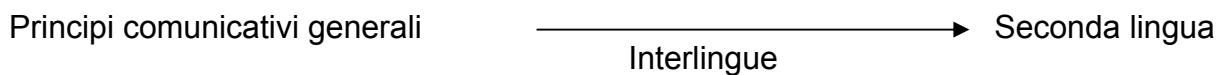
[Torna al paragrafo 6.2.1](#)

Il termine di **interlingua** (*interlanguage*) è stato coniato da Selinker (1969) e continua ad essere il più frequentemente usato per designare i sistemi linguistici transitori propri delle fasi di apprendimento. Il termine si presta a una cattiva interpretazione – che, del resto, corrispondeva all’idea di Selinker, ma non all’idea corrente – perché suggerisce l’idea che i sistemi linguistici di apprendimento siano varietà “intermedie” fra la seconda lingua e un’“altra” lingua, la madrelingua. L’idea originaria di Selinker era cioè questa:



Si è successivamente fatta strada l’idea che **i sistemi linguistici di apprendimento vadano considerati come varietà della seconda lingua**, mentre **il debito verso la madrelingua non è che sporadico e occasionale, comunque non sistematico** (cfr. [6.1.7](#) sul meccanismo dell’interferenza).

Il “punto di partenza”, nelle prospettive più recenti, non è la madrelingua, ma una serie di principi comunicativi generali che non appartengono specificamente a una lingua:



Il processo di apprendimento sarebbe allora un percorso di “specializzazione” di un sistema linguistico da principi comunicativi generali a principi linguistici specifici e idiosincratici della lingua che si sta apprendendo.

Il termine di **varietà di apprendimento**, coniato in ambito tedesco (Klein / Dittmar 1979), designa lo stesso concetto di interlingua e mette meglio in evidenza questa impostazione: una varietà di apprendimento è una varietà, ridotta e instabile, perché in evoluzione, della lingua di arrivo. Con un approccio sociolinguistico, inoltre, si possono evidenziare molte somiglianze fra tali varietà e altre varietà: in italiano, molti tratti delle varietà di apprendimento spontanee hanno degli aspetti comuni ad altre varietà, diafasiche (italiano colloquiale) e diastratiche (italiano popolare, italiano dell’uso medio); fra gli altri, anche l’aspetto dell’interferenza di altre lingue è un tratto che può essere ricompreso in una descrizione di tipo sociolinguistico: una varietà come quella dell’italiano popolare è spesso pesantemente interferita con tratti dialettali di substrato, che svolgono un ruolo simile alla madrelingua per le varietà di apprendimento. **Ciò che distingue le varietà sociolinguistiche comunemente intese da una varietà di apprendimento è l’instabilità**: le varietà di apprendimento sono nella maggior parte dei casi instabili perché in evoluzione (parliamo altrimenti di varietà di apprendimento [fossilizzate](#))

[Torna al paragrafo 6.2.1](#)

Il “Progetto di Pavia” (<http://www.unipv.it/wwwling>) è un progetto interuniversitario sviluppato a partire dagli anni '80, dedicato alla ricerca sulla linguistica acquisizionale e, in particolare, alle interlingue italiane. Il modello descrittivo sviluppato si rifà al modello sviluppato all'interno dei progetti della ESF (*European Science Foundation*, Fondazione Europea per la Ricerca), “*The structure of learner varieties*”, al quale il Progetto di Pavia è collegato.

I risultati delle ricerche, disponibili in numerosi articoli e contributi i cui riferimenti sono reperibili al sito suindicato, sono anche stati recentemente rielaborati, aggiornati e riproposti nel volume a cura di A. Giacalone Ramat, *Verso l'italiano*, Carocci Editore, Roma 2003.

Nel corso del tempo il progetto ha raccolto dati orali delle interlingue di numerosi apprendenti spontanei, in prevalenza adulti, di diverse madrelingue. I dati degli apprendenti più studiati sono stati raccolti e resi disponibili, in forma trascritta, per la consultazione e lo studio. Ecco di seguito i dati degli apprendenti raccolti, di cui ci siamo serviti in questo modulo per un'esemplificazione. Ricordiamo che per l'[attività in 6.2.2](#) la registrazione considerata è stata per tutti gli apprendenti la prima (ad eccezione di Markos, per cui è stata considerata una registrazione successiva), per cui alcuni di essi hanno sviluppato nelle registrazioni successive una competenza più elevata:

Nome	Madrelingua	Livello di competenza (cfr. 6.3)	Periodo di permanenza in Italia (in anni.mesi) ad inizio - fine del rilevamento e numero di registrazioni effettuate
Chu (CH)	cinese wú	postbasico-	0.11 - 2.3 18 reg.
Tughiascin (TU)	cinese di Shanghai	postbasico-	4.0 ca. - 4.7 ca. 11 reg.
John (JO)	inglese irlandese	postbasico- > postbasico+	0.1 - 0.5 9 reg.
Markos (MK)	tigrino	basico > postbasico- postbasico+	0.1 - 0.10 12 reg.
Maria (MA)	chichewa	postbasico+	0.8 - 0.9 4 reg.
Ababa (AB)	tigrino	postbasico+	1.0 - 1.8 12 reg.
Alain (AL)	francese, moré	postbasico+	2.6 - 2.7 5 reg.

Nei frammenti di trascrizioni che abbiamo usato nel corso del modulo, ci siamo serviti delle convenzioni usate dal progetto, di cui riportiamo qui di seguito le principali:

I **turni di dialogo** sono contrassegnati con sigle di due lettere fra barre oblique.

L'intervistatore è indicato con \IT\. La resa di particolari **curve intonative e accentuali** è resa con le convenzioni seguenti:

inizio e fine di enunciato interrogativo:	?enunciato?
(alcune trascrizioni adottano il punto interrogativo solo a fine enunciato):	enunciato?

intonazione ascendente:	parola^
intonazione discendente:	parola_
(alcune trascrizioni adottano il punto fermo):	parola.
intonazione sospensiva:	parola-
cesura intonativa senza pausa:	parola,
parole legate:	parola_parola
enfasi:	!parola!
volume alto:	PAROLA
volume basso:	%parola%
pause di lunghezza crescente (pause più lunghe segnalate fra parentesi quadre):	+ ++ +++
inizio e fine di discorso in sovrapposizione fra parlanti diversi:	& testo & & testo &
inizio e fine di discorso senza pausa fra parlanti diversi:	testo = = testo

Altre convenzioni:

autocorrezione del parlante:	parola/
discorso riportato:	"testo"
testo di commento (glosse, osservazioni):	[testo]
testo espunto:	[...]
comunicazione non verbale:	[CNV]
frammenti poco udibili:	(parola)
parti non udibili di una parola:	(pa)rola
sillabe non comprensibili:	(xx)
elementi non in italiano:	*word*

[Torna al paragrafo 6.2.2](#)

[Torna al paragrafo 6.3.2](#)

Le forme verbali presenti nelle frasi principali di tutti gli apprendenti sono il participio e il presente. Le meno presenti sono quelle collocate al fondo della tabella: futuro, trapassato prossimo. Gli apprendenti più competenti nel sistema verbale sono quelli che presentano il maggior numero di forme diverse, quindi gli apprendenti sulla destra della tabella: AB e AL, mentre la meno competente è quella collocata alla sinistra, TU, che possiede solo infinito, participio e presente. La forma dell'infinito è presente negli apprendenti meno competenti (TU e JO) e scompare in quelli più competenti: questo non desta stupore, considerando che l'infinito in frase principale, fatte salve alcune eccezioni come le frasi esclamative, non è una forma prevista dall'italiano. Il sistema di interlingua attraversa una fase iniziale in cui l'infinito può comparire in frase principale, in frasi come: *sempre andare fiume Cina*. Successivamente, questo tipo di frase viene abbandonato, ovvero nel sistema di interlingua l'infinito si specializza per altri usi (ad esempio in dipendenza da verbi modali o in subordinate).

In generale, la tabella mostra come le forme verbali non entrino in modo casuale nella competenza dell'apprendente, ma tendano ad essere acquisite secondo una sequenza regolare: prima vengono usati solo il participio, il presente e l'infinito, in seguito si aggiunge il passato prossimo (ovvero il participio passato si arricchisce dell'ausiliare), in seguito l'imperfetto. Non c'è regolarità sulla velocità a cui avviene ogni passaggio, né la certezza che un apprendente arrivi ad un determinato stadio (l'apprendente TU è allo stadio iniziale da 4 anni), ma esiste una certa regolarità nel modo in cui avviene la progressione: non si danno casi, almeno negli studi osservati, di apprendenti che "saltino" delle tappe, ad esempio di apprendenti che presentino il participio e l'imperfetto ma non il presente.

[Torna al paragrafo 6.2.2](#)

Le spiegazioni più consolidate dell'esistenza di percorsi di apprendimento universali sono di tipo innatista e di tipo funzionale: la prima chiama in causa una predisposizione delle facoltà cerebrali preposte all'apprendimento linguistico a strutturare secondo determinate sequenze l'apprendimento, mentre la seconda chiama in causa la priorità di certe funzioni linguistiche nella comunicazione, priorità che guiderebbero l'apprendente nell'apprendimento.

[Torna al paragrafo 6.2.2](#)

	<u>forma IL</u>	↔	<u>funzione IL</u>
B.	<i>io</i>		pronome prima persona
	<i>ieri</i>		avverbio con valore di passato
	<i>oggi</i>		avverbio con valore di presente
	<i>va</i>		verbo "andare"

L'apprendente B, come A, mostra di usare appropriatamente il pronome *io* in riferimento a se stesso, e gli avverbi *ieri* e *oggi* in riferimento al tempo presente e al tempo passato. Non usa però, a differenza di A, l'opposizione fra le forme *va* e *antato* con la funzione di opporre un'azione collocata nel presente a una collocata nel passato, né conosce l'uso della flessione personale verbale: sulla base di queste osservazioni, possiamo ricostruire un sistema grammaticale come quello illustrato sopra.

[Torna al paragrafo 6.2.3](#)

(Da C. Andorno, *La lingua degli apprendenti dal punto di vista delle varietà di apprendimento* in F. Bosc e C. Marengo (a cura di), *Formare insegnanti di italiano a stranieri. Un'esperienza di collaborazione fra università e scuola*, Torino, Loescher, in stampa).

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

Da un certo punto di vista, può sembrare che, dati i suoi compiti, per l'insegnante sia soprattutto importante saper vedere ciò che l'apprendente non conosce, ovvero i suoi errori, e che quindi l'approccio proprio dell'analisi degli errori sia più utile. Tuttavia l'ipotesi di interlingua si concilia bene con diverse prospettive glottodidattiche. Si parla spesso, non solo nella didattica delle lingue, dell'importanza di tarare l'insegnamento non sulla base delle conoscenze da far acquisire dall'allievo, ma a partire dalle conoscenze possedute: le informazioni fornite dalle ricerche sullo sviluppo delle interlingue, in questo senso, possono consentire all'insegnante di sapere su quali conoscenze dell'allievo può, di volta in volta, appoggiare le nuove. Inoltre la prospettiva di interlingua diventa fondamentale per la diagnosi del punto in cui si trova l'apprendente, le conoscenze che possiede e quelle che gli mancano: in proposte glottodidattiche che prevedono un sillabo a spirale, secondo il quale il processo di apprendimento è graduale non solo per una sorta di "inerzia" del meccanismo di apprendimento, ma anche per una questione di prerequisiti necessari - ovvero, si apprende solo ciò che si è pronti ad apprendere.

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

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

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

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

riconoscimento delle parole funzionali (articoli, pronomi, ausiliari, copula).

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

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

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

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

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

IT- vuole rubarlo. e allora lui cosa fa?

RA- ...

IT- questo qui vuole rubare questa cosa..

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

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

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

Pur trovandoci di fronte alla presenza di uno stesso errore (ad esempio, gli errori nell'uso delle forme verbali), è evidente che il lavoro didattico con queste due apprendenti dovrà essere diverso.

Proposte di costruzioni didattiche che partono dall'interlingua sono attualmente in corso (cfr. i contributi di Lo Duca e Vedovelli / Villarini in A. Giacalone Ramat (a cura di), *Verso l'italiano*, Roma, Carocci, 2003), ma un risultato pratico che ci sembra già perseguibile in forma relativamente rapida a partire dall'approccio di interlingua è l'elaborazione di materiali per l'indagine del livello di apprendimento a cui è giunto l'apprendente. Un lavoro di questo tipo può basarsi sui risultati acquisiti già oggi dalla linguistica acquisizionale, anche se non è necessario né auspicabile che un insegnante ripercorra interamente il lavoro del ricercatore, approntando e analizzando a questo scopo interi *corpora* di produzione spontanea dei propri allievi: si può pensare invece in questo senso a un lavoro congiunto insegnante - ricercatore.

[Torna al paragrafo 6.3.6](#)

Basandoci sui soli dati a disposizione (le forme e l'indicazione del riferimento personale), possiamo concludere che le desinenze di persona non sono usate in modo significativo, per cui le diverse forme sembrano portare il solo valore lessicale del verbo.

In realtà, sulla base dell'opposizione *lavori* (I persona) vs. *lavoro* (III persona) potremmo ricostruire un sistema, deviante rispetto all'italiano nativo, ma che comunque esprime un'opposizione funzionale. Tuttavia, sulla base di questi due soli dati significativi, e in mancanza di simili opposizioni per gli altri verbi, possiamo ragionevolmente concludere che l'opposizione personale è ancora non sviluppata.

Possiamo perciò ricostruire un sistema di questo tipo:

Forme IL	Funzioni IL
vesto	“vestire”
mangi	“mangiare”
lavori, lavoro	“lavorare”
studiare	“studiare”
fa, fai, fato	“fare”

che potrebbe anche essere riscritto così:

Forme IL	Funzioni IL
vest-*	“vestire”
mang-*	“mangiare”
lavor-*	“lavorare”
studi-*	“studiare”
f-*	“fare”

dove * indica una delle desinenze di tipo verbale.

Così descritto, il sistema è di tipo basico: le parole hanno solo il loro valore lessicale, ma non hanno valore morfologico. La presenza di forme di diverso tipo, dunque, non significa di per sé sviluppo di morfologia, dato che le forme possono alternare liberamente senza esprimere una differenza funzionale: è ciò che accade qui, come si vede per *fai* e *fa*, entrambe usate per la I persona, e per *fa*, usata tanto per la I quanto per la III persona.

Torneremo però su queste forme nell'[attività di 6.3.3](#) e [relative soluzioni](#), dove discuteremo dell'opposizione fra le forme *fa*, *fai* e *fato* e sul loro valore morfologico, e vedremo che la nostra analisi va modificata.

[Torna al paragrafo 6.3.2](#)

Le forme *fa*, *fai* sono usate per azioni abituali che si svolgono in un arco di tempo comprendente il presente:

\CH\ fa sarto (“(ogni pomeriggio) faccio il sarto, lavori di sartoria”)
\CH\ fai + giacca + fa pantalone (“faccio (so fare) giacche e pantaloni”)

mentre la forma *fato* si riferisce a un evento svoltosi nel passato e ormai definitivamente concluso:

\CH\ mhm ++ eh cinese eh f:ato eh media (“In Cina ho fatto la scuola media”)

In conclusione, possiamo ricostruire un sistema di questo tipo:

Forme IL	Funzioni IL
fai, fa	“fare”, tempo presente
fato	“fare”, tempo passato

che indica che l'apprendente si trova in una fase post-basica.

[Torna al paragrafo 6.3.3](#)

Il passato e il trapassato remoto sono tempi verbali marginali nel sistema italiano per la loro scarsa vitalità, specie nell'uso orale, in alcune varietà regionali, in particolare le varietà settentrionali. Di conseguenza, gli apprendenti spontanei, non ricevendolo nell'*input*, non lo inseriscono nel proprio sistema di interlingua. Altri canali attraverso cui il passato remoto entra nella competenza degli apprendenti sono la lingua scritta e l'insegnamento esplicito: ovviamente questi fattori possono modificare la competenza dell'apprendente. Tuttavia, anche in dati di apprendenti esposti ad insegnamento esplicito, il passato remoto emerge raramente nell'oralità. L'uso del passato remoto può essere favorito in apprendenti di madrelingue affini all'italiano in cui il passato tematico ha una forma simile al passato remoto ed è più usato che non in italiano (ad es. spagnolo, rumeno): in questo caso l'apprendente trova nella madrelingua un elemento di facilitazione che può portarlo anche a sovraestendere l'uso del passato remoto in italiano.

Diversa è probabilmente la situazione per apprendenti spontanei esposti a varietà regionali di italiano che comprendono il passato remoto: non abbiamo però dati dettagliati in proposito.

[Torna al paragrafo 6.3.3](#)

Le subordinate possono avere diverse collocazioni rispetto alla frase reggente: distinguiamo avverbiali, complete e relative.

Le subordinate **avverbiali** sono modificatori dell'intera reggente e danno indicazioni su causa, tempo, luogo, condizioni, ecc. relative all'evento della reggente:

Quando avrai finito te ne andrai

Lo dico perché tu lo sappia

Avendo tempo ti aiuterei

Se ci tieni lo farò

Le **complete** sono direttamente dipendenti dal verbo della reggente, di cui costituiscono un complemento necessario:

Ho dimenticato di salutarti

Crescere non è facile

Hanno inutilmente tentato di raggiungerci

Volevo precisare che non siamo tutti d'accordo

Le **relative** dipendono invece da un nome della reggente:

Ecco la persona che volevo presentarti

Mario è un tipo di cui fidarsi

[Torna al paragrafo 6.3.5](#)

A1.

\IT\ e di dove sei? da dove vieni?
\MK\ eh+ da Eritrea
\IT\ da che città? o da &che& + paese?
\MK\ &Asmara&
\IT\ Asmara?
\MK\ sì +
\IT\ e + che cosa facevi là?
\MK\ eh?
\IT\ eeh ++ che cosa/che cosa facevi all'Asmara?
\MK\ eh?
\IT\ &lavoravi& - andavi a scuola?=
\MK\ &eh& =s/stÿdio stÿdiavi - scuola sì
\IT\ come sei arrivato? [...]
sei partito da ++ dunque ++ sei partito da Massaua con - la nave?
\MK\ no + da Sudan
\IT\ ah dal Sudan\MK\ sì
\IT\ sei andato fino a Khartum?
\MK\ Khartum sì
\IT\ con cosa? con il treno o-?
\MK\ no ae(re)
\IT\ con l'aereo + da Asmara?
\MK\ sì
\IT\ cioè hai fatto Asmara - Khartum con l'aereo + e poi-
\MK\ Khartum - (Grich) - eh + Cairo - *A?tenes* - *Milan*

A2.

\MK\ eh ++ ecco, prima di tutto + io + con un mio amico
\MK\ ++ son/ sono com/eh siamo cominciato -
\MK\ andare: la Sudan +
noi ++ siamo + uscito
\MK\ dall'Asmara/da:ll'Asmara mh
dall'Asmara fino a Kërën - novantuno chilometri
con pullman
io:^ ero come^ aitanti - aitanti, come si dice?, aitanti
\MK\ eh + eh - aiutare: - l'autista=
- io, ero così
\IT\ &cioè, tu& aiutavi l'autista a fare che cosa?
\MK\ ah^ + ehm: - ci sono - valigie
\IT\ ahahm - ah portar/da metter su:
\MK\ sulla/ sì portare così
\IT\ sul tetto
\MK\ sì
così
\MK\ erano così
\MK\ poi:^ ++ siamo entrato: +++
siamo entrato: - al K/al Kërën
\MK\ e po: eh - quando + siamo entrato al eh: - Kërën ++ siamo fatto ventiquattro ora
\AB\ abbiamo fatto
\MK\ abbiamo fatto sì
abbiamo fatto vent(i)quattro ora
dopo^ +++ eh siamo uscito:
\IT\ dalla foresta no?
\MK\ sì
troviamo: - no + siamo trov/trovat/trovato - due: - due genti
\IT\ mh mh
\MK\ eh: ++ due genti + sono/sono andato con voi -
\IT\ poi quando siete arrivati a Kassal m'hai detto che c'era un negro americano vero?
\MK\ =sì
lui - era lavoro: + eh - con + *aisi rsi*
mh^ - io: trovato lui a questa ++ a que -/all'ufficio di: &Croce Rossa&

\MK\ sì ++ mh ++ a q/+ al questo_ufficio^ - c'è_un:^ mio amico lavora con + questi:
 - gente di Croce Rossa
 adesso - quando io andato/quando sono andato ques:to_ufficio - "cosa vuoi"?
 "io ve:/s/son vienuto per trovare mio amico" +++
 "come si chiama lui"? "si chiama (xxxx)"
 "va bene aspetta qui"
 eh dopo - eh "lui + ehm + lui non c'è lì adesso vieni dopo: mezz'ora così"
 + mh - era - troppo: - troppo caldo caldo
 "come ti chiami?"
 "io mi chiamo (Markos)" -
 la lingua era inglese^
 \MK\ "%da dove se:^%"
 "%sono da Eritrea Asmara%"
 "%quando vieni?%"
 "%eh, son viento: - eh - la: prossima settimana - così%"
 "%che cosa fai_ adesso?%"
 "%adesso: io vado + eh - alla mia mamma ITalia%"
 \MK\ "che cosa fa lei in_Italia?"
 "lei lavora ++ %va bene%" eh
 "adesso^ mh va bene"
 "io mi chiamo - *Wolf/Wolfman/Wolfgang* lui:^ - io mi chiamo *Wolfgang*"

B1.

\IT\ Allora, che cosa succede? C'è questa signorina
 \TU\ signorina no conosce signor/
 \TU\ forse già visto una/ vicino parco + un posto
 \TU\ no conosce + però lei volio lui andare sopra de questo musco
 [indica l'albero]
 \TU\ albero + albero prendere gatto
 \TU\ poi portare ga/ gatto giù + signorin fa bacia signore

B2.

\MK\ la ragassa^
 \MK\ e il ragasso^
 \MK\ hanno trovato +
 \MK\ ma però la ragassa era:
 \MK\ eh?
 han trovato a:/quando lui passa la://alla sua casa, no?
 \MK\ lei ha detto per prendere + il suo gatto
 \MK\ eh
 era all'albéro
 \MK\ adesso - lui ha preso^
 \MK\ il gatto
 \MK\ eh lui ha: *climbed*, %*climbed*%
 \MK\ sì lui (ha) arrampicato
 \MK\ all'albéro^ +
 \MK\ e ha preso^=
 \MK\ il gatto
 e dopo^ le ha detto_ -
 \MK\ all'albéro - c'è il pesce
 perchè gatto era (a) mangiare^=
 \MK\ il pesce
 "puoi prendere il pa/il pesce" lei ha detto
 e lui ha detto "sì
 può prendere"
 e lui ha preso^
 \MK\ alla fine lei ha bacciato l'uomo

B3.

\JO\ sono due persone+ in questa racconta+ ehm ehm+ uomo e una donna
\JO\ una donna+ bellissima+ ehm e l'uomo + è inna/innamorato
\JO\ ehm con la donna bellissima+ la donna bella/la bella donna/la bella donna+ e: + dunque+ ehm
ehm ora++ la donna++ la donna ehm+ ha bisogno di ehm d'aiuta da/di
\JO\ d'aiuto+ ehm perché la/la sua gatta+ è/è+++ sopra+ ?sopra?
\JO\ sul albèro
\JO\ e la donna+ pensa perché/ pensa che ehm la sua gatta è/ non++ non/ non ?pote?
\JO\ non può/ non può ehm salire su sul albèro=
\JO\ scendere + scendere *(xxx)*+ scendere+ dal/ dal albèro=
\JO\ albèro+ e poi+ l'uomo/ l'uomo bravo++ offrì+ la sua/ il suo servizio+ e ehm+ come+ eroi molto
bravissimo+ e: salire+ no+ sali/ ?sale?
\JO\ sale+ehm ehm+ l'albèro e+++ ?riuscire? !no no! riesci/ riesci/ ?riusci?
\JO\ riesce salvare+ la sua ra/la sua/la sua gatta della donna+ e poi quando l'uomo+ è
sul terra+ di nuovo+ quando l'uomo è sul terra di/di nuovo+ ehm la donna molto contento+
e/e adesso+ la donna è innamorata anche+ con+ l'uomo *so* l'uomo è molto/anche l'uomo è molto
contento+ e ehm

[Torna al paragrafo 6.3.6](#)

Racconti A1 – A2.

A1: Incapacità di elaborazione autonoma degli enunciati, continuo ricorso all'interlocutore per l'espressione. Il lessico è costituito essenzialmente di nomi, propri e comuni, e di qualche elemento funzionale (*si*, *no*, preposizione *da* forse recuperata dall'immediato input del nativo); lessico ridotto mostrato anche dalla difficoltà di comprensione delle domande (non capisce *là*; le domande devono per lo più suggerire le possibili risposte per essere comprese). Per la morfologia, interessante il trattamento del verbo *studio* / *studiavi*: non ancora padroneggiato il valore funzionale della flessione, esiste però una sensibilità percettiva della sua esistenza (la parola *studio* viene mutata in *studiavi* in accordo ai verbi suggeriti dal nativo: *facevi*, *lavoravi*). La sintassi è ancora inesistente, data l'incapacità di formulare frasi autonome, se si eccettua *studiavi scuola*.

Si tratta di una varietà prebasica, che deve ancora acquisire gli elementi lessicali essenziali per essere in grado di una elaborazione e comprensione autonoma dei messaggi. Lo sviluppo futuro andrà probabilmente verso un incremento del lessico, sia verbale-nominale sia funzionale (avverbi, pronomi), che consentirà di organizzare le frasi in modo autonomo. Lontana è ancora invece l'acquisizione di forme funzionali più astratte e grammaticali, come articoli, copula e ausiliari. Dal punto di vista didattico, sarà quindi opportuno potenziare le capacità di costruzione globale di testi e enunciati, aumentando anche le conoscenze lessicali, e rimandare invece qualsiasi intervento di tipo morfo-sintattico.

A2: Capacità sviluppata di elaborare autonomamente il discorso, con minimi interventi di suggerimento e conferma lessicale. Il lessico è sviluppato e differenziato per categorie funzionali; comprende lessemi verbali, nominali, aggettivali e molte parole funzionali: preposizioni, articoli, ausiliari, pronomi, avverbi, congiunzioni. La morfologia verbale è sviluppata e vede un uso funzionalmente significativo di presente, passato prossimo (con leggera sovraestensione d'uso dell'ausiliare *essere* e talvolta privo di ausiliare, ma cfr. autocorrezione: *quando io andato / quando sono andato*), infinito, imperfetto di *essere*, più una formazione analitica di imperfettivo passato costruito con l'imperfetto di *essere* + infinito (*lui era lavoro* che potrebbe però anche valere per *aveva un lavoro*, con *lavoro* come sostantivo), un'occorrenza di futuro (*andremo*); interessante la forma analogica *son vanto* per *sono venuto*; più incerta la flessione nominale, che è comunque in fase di apprendimento; errori di analogia come *due genti*, *questi gente*, con le desinenze *-i* possibili marche di plurale manca ancora la flessione del participio: *siamo cominciato*, *siamo uscito*, *siamo entrato*. La sintassi è solidamente strutturata a base verbale, con preposizioni a segnalare appropriatamente il ruolo sintattico dei costituenti (manca però qualche preposizione di luogo, specie quando il verbo segnala già l'idea di movimento: *andare la Sudan*; *sono andato questo ufficio*; *io vado alla mia mamma Italia*); una sola forma di subordinazione avverbiale di tipo temporale esplicito, con *quando*, e una completiva: *siamo cominciato andare*. La struttura *c'è un mio amico lavora con questi gente di Croce Rossa* è da considerarsi una proto-relativa, priva di connettivo.

Si tratta di una varietà postbasica discretamente sviluppata, con l'acquisizione del sistema flessivo verbale e nominale in corso. Un'attività di potenziamento di entrambi gli aspetti è probabilmente opportuna, più per la loro esercitazione che per un vero e proprio insegnamento, dato che l'apprendente sembra essere consapevole dei principali meccanismi che regolano il sistema morfosintattico dell'italiano. Potrebbe essere opportuno un intervento specifico sulle forme dell'imperfetto, qui sostituito dalle formazioni autonome descritte.

Vignette B1-B3.

B1: Capacità di elaborazione autonoma del testo e dell'enunciato. Lessico sviluppato, differenziato per categorie funzionali, comprende, oltre a lessemi verbali e nominali, parole

funzionali come pronomi, preposizioni, congiunzioni, avverbi e la forma esistenziale *c'è*. La morfologia verbale non è sviluppata, comprendendo forme di presente, infinito, participio non completamente differenziate nell'uso (le forme sono troppo poche per poter dare una descrizione accurata, ma esistono sovraestensioni fra infinito e presente: *prendere gatto* come principale, *fa bacia*); mancano copula e ausiliari. Leggermente più sviluppata la morfologia nominale, con apparente accordo nome-aggettivo (*questa signorina, questo musco*); mancano gli articoli. La sintassi è elementare: le frasi sono organizzate intorno al verbo, le preposizioni segnalano il ruolo dei costituenti (*vicino parco, sopra de questo musco*); manca qualsiasi forma di subordinazione, ad eccezione del nesso modale + verbo (*lei volio lui andare*).

Si tratta di una varietà basica consolidata, con un lessico ampio e articolato, sia verbale-nominale sia funzionale, e uno sviluppo morfologico e della sintassi complessa inesistente (la mancanza di errori di analogia è un altro indizio possibile di "sordità" alle possibilità di flessione e derivazione delle parole italiane). Date le discrete capacità espressive di una varietà di questo tipo, esiste un rischio di fossilizzazione. L'intervento didattico potrebbe procedere proprio nella direzione di "riavviare" il processo di apprendimento, cominciando dall'illustrazione esplicita delle potenzialità flessive della parola italiana e, successivamente, dall'insegnamento graduato di forme e funzioni di verbo e nome.

B2: Capacità di elaborazione autonoma del testo e dell'enunciato. Lessico sviluppato, differenziato per categorie funzionali, comprendente lessemi verbali, aggettivali, nominali, e elementi funzionali come pronomi, congiunzioni, avverbi, articoli, ausiliari, copula. La morfologia verbale è sviluppata e vede un uso funzionalmente significativo di presente, infinito, passato prossimo e una possibile formazione autonoma di imperfetto formata da imperfetto di *essere* + infinito (*era mangiare*). Per la morfologia nominale, uso appropriato dell'accordo nome-articolo e dei - rari - aggettivi; un uso del pronome clitico (*le ha detto*), accanto a omissioni (*lui ha preso, può prendere*). La sintassi della frase semplice è organizzata intorno al verbo, con preposizioni, anche sovraestese (*a* con funzione di preposizione di luogo in diversi contesti), a segnalare il ruolo sintattico; una subordinata completiva implicita realizzata con *per* (*lei ha detto per prendere il suo gatto*) e una avverbiale esplicita con *quando*.

Si tratta di una varietà postbasica discretamente sviluppata, che potrebbe essere potenziata sul versante della sintassi. Possibile inoltre un intervento specifico sulle forme dell'imperfetto, qui sostituite dalla formazione autonoma vista sopra.

B3: Capacità di elaborazione autonoma del testo e dell'enunciato. Lessico sviluppato, differenziato per categorie funzionali, comprendente lessemi verbali, aggettivali, nominali, e elementi funzionali come pronomi, congiunzioni, avverbi, articoli, ausiliari, copula. La morfologia verbale offre solo due forme, presente e infinito, con qualche sovraestensione dell'infinito sui domini del presente (*l'uomo bravo offrire il suo servizio*); interessante la presenza di diversi errori di analogia (*pote, riesce*), che mostrano che, anche se non padroneggiate, c'è attenzione alle modalità di flessione del verbo. La morfologia nominale ha una discreta stabilità dell'accordo nome - articolo - aggettivo (con errori di categorizzazione del nome coerentemente seguiti nella flessione dell'aggettivo: *questa racconta*); errore (una sola occorrenza) nell'accordo con il nome del predicato: *la donna molto contento*. La sintassi della frase è organizzata regolarmente intorno al verbo; costituenti preposizionali anche di forme ricercate (*ha bisogno d'aiuto*); subordinate avverbiali (*perché, quando*) e completive, sia implicite che esplicite (*pensa che la sua gatta non può salire; riesce salvare*).

Si tratta di una varietà postbasica con uno sviluppo irregolare. Il lessico sembra limitato, ma comprende molti elementi funzionali (avverbi, preposizioni...). C'è molta sensibilità alla flessione (molte esitazioni, autocorrezioni, formazioni analogiche), sia nominale sia verbale, ma quest'ultima è poco solida dal punto di vista della differenziazione funzionale

delle forme. Mancano inoltre, per quanto è dato vedere, forme diverse da presente e infinito. Il probabile sviluppo di questa varietà riguarderà l'espansione del sistema flessivo verbale, sviluppo che potrebbe essere incoraggiato dall'insegnamento, più che attraverso l'esercitazione dei paradigmi flessivi in attività di tipo formale, attraverso l'allenamento alla costruzione autonoma di testi narrativi, orali o scritti.

[Torna al paragrafo 6.3.6](#)

Secondo la teoria di Stephen Krashen sull'acquisizione della seconda lingua, il **monitor** è un dispositivo mentale che controlla la correttezza di ciò che si dice richiamando alla mente le regole che si sono imparate con attività di riflessione linguistica; il **filtro affettivo** è un insieme di variabili affettive e psicologiche (ad es. ansia, scarsa motivazione, insicurezza e mancanza di autostima) che ostacolano l'acquisizione perché agiscono sull'*input* linguistico come un filtro, riducendo la quantità di dati che raggiungono il LAD, cioè il dispositivo mentale responsabile dell'acquisizione della lingua.

In quest'ottica, correggere con insistenza da un lato induce l'apprendente a esercitare un maggior controllo formale sulle proprie produzioni linguistiche, ostacolando la spontaneità necessaria per un uso comunicativo della lingua, dall'altro genera frustrazione, insicurezza e perdita di autostima.

[Torna al paragrafo 6.4.](#)

FOSSILIZZAZIONE

Il linguista americano Selinker ha definito la fossilizzazione un **“meccanismo” per mezzo del quale i parlanti mantengono invariati certi elementi, regole e sottosistemi linguistici della propria interlingua, indipendentemente dalla quantità di lingua d’arrivo che viene loro insegnata.** Si tratta di un fenomeno per cui, raggiunto un certo stadio di conoscenza della lingua d’arrivo, funzionale al soddisfacimento dei propri bisogni comunicativi, **lo studente non progredisce più nell’apprendimento e commette sempre gli stessi errori.**

Sono state fatte diverse congetture sul perché si verifichi questo fenomeno, di volta in volta attribuito alla diminuita motivazione ad apprendere, alla resistenza nei confronti dell’integrazione sociale, alla paura di perdere la propria identità culturale, alla scarsa sensibilità linguistica.

Esaminando questo genere di **errori**, si rileva comunque che generalmente **riguardano i cosiddetti “tratti ridondanti” della lingua**, cioè quegli elementi che contengono meno informazione oppure **hanno un valore solo formale**. Tipici errori di fossilizzazione in parlanti di italiano L2 sono, ad esempio, l’omissione di articoli, di preposizioni o della copula, parole funzionali la cui assenza non comporta quasi mai notevoli conseguenze sul piano dell’efficacia comunicativa.

La fossilizzazione mette a dura prova gli insegnanti e spesso resiste alle varie strategie adottate per combatterla: infatti **le regole che non vengono interiorizzate ed esercitate spontaneamente si rivelano instabili e tendono ad essere disattese soprattutto nelle produzioni libere**, orali o scritte. La correzione non rappresenta uno strumento di sicura efficacia nei confronti della fossilizzazione: lo studente che usa regolarmente un’espressione sbagliata, quand’anche fosse consapevole che si tratta di un errore, se riesce a comunicare e a capire in modo sufficiente per i suoi bisogni, non ha motivo per eliminarla. Però, se non viene mai corretto, può convincersi che quell’espressione sia adeguata, per cui aumenta la probabilità che il suo errore diventi un’abitudine radicalizzata.

[Torna al paragrafo 6.4.](#)

Il test che le abbiamo proposto è stato usato per un'indagine condotta tra insegnanti nativi di italiano, e insegnanti di italiano L2/LS in Italia o all'estero.

Il quadro seguente riporta, per ciascuna delle frasi proposte, le risposte date dai compilatori, suddivisi in tre gruppi: insegnanti di italiano LS all'estero, insegnanti di italiano L2 in Italia, insegnanti di italiano L1 in Italia.

	A				B				C – Insegnanti L1 in Italia (58)			
	si	no	dip	n.s.	si	no	dip	n.s.	si	no	dip	n.s.
01. Pensa solo a sé stesso.	27	25	11	4	36	24	12	4	45	6	7	0
02. Siamo andati a visitare i tempi greci.	44	15	5	3	54	14	8	0	55	1	2	0
03. C'hai freddo?	23	12	30	2	41	4	31	0	50	0	8	0
04. L'anno che sono arrivato in Italia.	12	17	36	2	26	9	41	0	31	3	24	0
05. La valigia che ci ho messo i libri.	43	13	8	3	58	7	11	0	56	1	0	1
06. È il meglio professore della scuola.	46	12	7	2	57	7	9	3	51	0	7	0
07. Ha telefonato la Maria.	15	9	39	4	17	5	50	4	22	1	35	0
08. Ho mangiato un bell'arancio maturo.	29	13	20	5	47	10	17	2	39	5	14	0
09. L'hai fatto anche te.	20	14	29	4	28	7	41	0	38	2	15	3
10. "Ti ho interrotto?" "Fa niente".	7	17	40	3	11	15	47	3	9	6	42	1
11. A me nessuno mi ascolta.	26	9	28	4	40	11	24	1	42	1	15	0
12. A me mi piace.	30	14	22	1	48	12	14	2	50	0	8	0
13. Porta fuori i bambini e compragli il gelato.	17	20	28	2	14	21	40	1	16	8	34	0
14. Quando vedo Carla, gli dico che l'hai cercata.	38	13	14	2	58	9	8	1	53	0	5	0
15. Insegnamo in una scuola.	30	30	4	3	36	31	9	0	32	12	11	3
16. I rapinatori sono entrati e l'hanno sparato.	41	13	12	1	59	11	4	2	54	1	2	1
17. Poco a poco si era abituato alla sua nuova vita.	12	28	23	4	20	35	18	3	12	17	27	2
18. Ha piovuto tutta la mattina.	13	35	15	4	19	30	24	3	14	17	25	2
19. In questi ultimi due mesi ha vissuto proprio male.	15	33	16	3	12	39	25	0	8	20	27	3
20. Passava il prete e benediva la casa.	22	25	13	6	23	30	22	1	22	25	10	1
21. Mio padre sta al lavoro.	18	8	38	3	25	8	43	0	22	4	31	1
22. Dimmi se ti interessa o meno.	17	26	20	4	8	37	26	5	9	18	29	2
23. Questo mese ho lavorato mica tanto.	20	7	31	9	32	6	37	1	18	6	33	1
24. È tardi, ma però non ho sonno.	41	9	14	3	53	7	15	1	46	2	10	0
25. Credo che hai capito male.	21	15	25	6	33	10	32	1	54	1	12	1
26. Copriti che fa freddo.	7	21	35	4	8	30	37	1	6	17	35	0
27. Non so dove abita tua sorella.	13	25	26	3	14	24	37	1	23	11	24	0
28. Se lo sapevo non venivo.	14	17	34	2	20	13	43	0	30	7	21	0
29. Se continui a parlare scontento.	23	13	25	6	31	11	30	4	32	10	16	0
30. Ho telefonato a Anna.	16	29	18	4	25	26	24	1	24	17	17	0
31. È Sandro che ho visto.	14	28	22	3	11	27	33	5	9	23	23	3
32. Un centinaio di auto sono rimaste bloccate nell'ingorgo.	18	31	15	3	16	42	16	2	9	24	25	0

Dall'analisi dei risultati del test si rileva che chi insegna italiano ai non nativi è in generale più tollerante rispetto a chi insegna ai parlanti nativi. Forse meno prevedibile il fatto che chi insegna a parlanti non nativi in Italia (gruppo B) è sensibilmente più incline alla correzione rispetto ai colleghi all'estero. Risulta evidente, inoltre, la tendenza del gruppo C a mantenere un atteggiamento più rigido e normativo rispetto agli altri due gruppi.

Potrebbe sembrare preoccupante il considerevole aumento del numero di indecisi nel gruppo A: sicuramente non è imputabile a scarsa conoscenza della grammatica, ma alle caratteristiche del test, che riproduce varianti geografiche e sociali dell'italiano, poco comuni per chi non è madrelingua o non è a contatto diretto con la realtà linguistica italiana.

[Torna al paragrafo 6.4.1](#)

DEFINIZIONI DI ERRORE

- A.** L'errore è una deviazione dal sistema della lingua: considero errato tutto ciò che non rispetta una regola del codice linguistico.
- B.** L'errore è una realizzazione linguistica non adeguata alla situazione: considero errata un'espressione, anche grammaticalmente corretta, che non è appropriata al contesto comunicativo.
- C.** L'errore è una realizzazione linguistica che ostacola la comunicazione: considero errato ciò che in un messaggio non viene compreso.
- D.** L'errore è un'infrazione alle regole d'uso di una lingua: considero errato ciò che un parlante madrelingua in una determinata situazione non farebbe o non direbbe.
- E.** L'errore è una deviazione dalla norma linguistica dell'insegnante: considero errore ciò che contravviene alle regole che sono nella mia mente.
- F.** Gli errori sono relativi: ciò che tollero per un gruppo di allievi e in una certa fase dell'apprendimento, lo considero errore per un altro gruppo e in un'altra fase.

[Torna al paragrafo 6.5](#)

Nei testi che le abbiamo proposto non ci sono soltanto espressioni chiaramente malformate dal punto di vista dell'ortografia, della grammatica o del lessico. Ci sono anche casi più sfumati, dove individuare quali regole non sono state rispettate è più difficile. Alcune formulazioni esprimono la creatività del parlante, altre rivelano l'influenza della lingua materna o sono tipiche di un uso colloquiale della lingua.

È evidente che **gli errori non sono tutti dello stesso tipo e corrispondono a criteri di valutazione diversi.**

Nel riquadro seguente sono riportate tutte le espressioni dei testi 1 e 2 classificate in base ai tre criteri proposti. Questo non vuol dire che tutti gli "errori" segnalati abbiano lo stesso peso o che meritino tutti un intervento correttivo ([6.5.5](#)).

	criterio a: espressioni linguisticamente scorrette	criterio b: espressioni inconsuete per un parlante italiano	criterio c: espressioni inadeguate al tipo di testo
testo 1	febraio, facio, e, sopratuto, se	in disposizione di offrirla una mano, altre persone diverse	
testo 2	scolto, perche, stano, una delle migliori metodi, perche, de, smetere		a me mi piace, ora devo finire tutto qui

[Torna al paragrafo 6.5.1](#)

NORMA

La nozione di norma linguistica è stata introdotta da un saggio di Eugenio Coseriu apparso in spagnolo nel 1952. Il linguista distingue tra “**sistema**”, inteso come l’insieme delle possibilità offerte dalla lingua in base ai suoi meccanismi di formazione, e “**norma**”, intesa come l’insieme delle attualizzazioni del sistema di volta in volta realizzate.

Per rappresentare le differenze tra i due concetti, ricorre all’immagine del treno per Parigi delle 8,20. In questo treno, come in altri, sono presenti alcuni elementi di sistema, tratti costitutivi senza i quali questo treno specifico non esisterebbe: per esempio l’orario di partenza e di arrivo o il numero delle fermate. Esistono però anche elementi che rientrano nella norma, perché sono consueti per gli utenti abituali di quella linea ma non pregiudicano l’esistenza del treno in questione: la disposizione dei vagoni, il loro numero, il loro colore e così via. Naturalmente, **può essere difficile delimitare il confine tra sistema e norma**. Per esempio, dice Coseriu, la presenza di carrozze di prima e seconda classe sarebbe un fatto di norma o di sistema? Una corsa del treno senza la prima classe farebbe sì che non si trattasse più del treno per Parigi delle 8,20? La soluzione proposta da Coseriu fa dipendere il giudizio dalle reazioni dei viaggiatori alla novità: se la rifiuteranno vorrà dire che è stato violato un fatto di sistema, viceversa se la accetteranno si tratterà di un fatto di norma.

Ecco che il giudizio linguistico dei parlanti, la **sanzione sociale**, interviene a stabilire che cosa si colloca al di fuori del sistema linguistico e che cosa invece è accettabile. La maggior parte di quelli che vengono considerati “errori” in teoria rientrano nelle possibilità offerte dal sistema linguistico, ma di fatto si collocano ai margini del sistema perché non sono tollerate dalla maggioranza dei parlanti.

[Torna al paragrafo 6.1.](#)
[Torna al paragrafo 6.5.2](#)

Dal mondo romano è giunto fino a noi un documento, chiamato **Appendix Probi** e databile intorno al 300 d.C., che contiene un elenco di parole “scorrette” messe a confronto con le corrispondenti “corrette” proprie della tradizione classica. È probabilmente il tentativo di un grammatico o insegnante del tempo di arginare l’evoluzione in atto della lingua latina. Riportiamo alcuni dei termini contenuti nella lista.

<i>spèculum</i>	non	<i>speclum</i> (‘specchio’)
<i>màsculus</i>	non	<i>masclus</i> (‘maschio’)
<i>columna</i>	non	<i>colomna</i> (‘colonna’)
<i>càlida</i>	non	<i>calda</i> (‘calda’)
<i>frìgida</i>	non	<i>fricda</i> (‘fredda’)
<i>àuris</i>	non	<i>oricla</i> (‘orecchia’)
<i>aqua</i>	non	<i>acqua</i> (‘acqua’)
<i>viridis</i>	non	<i>virdis</i> (‘verde’)

Questo documento testimonia che il latino parlato era diventato molto diverso dal latino degli scrittori classici e che i paladini della tradizione consideravano le novità puri e semplici errori.

Confrontando le parole italiane date fra parentesi con le corrispondenti antenate latine è evidente che il tentativo del grammatico romano di riportare la lingua alla sua antica purezza non ha avuto successo, perché le forme italiane sono derivate proprio dalle forme del latino parlato e non da quelle del latino classico. Segno che nella realtà della vita quotidiana quella era la lingua usata da tutti.

[Torna al paragrafo 6.5.2.1](#)

ERRORI COMUNI

Nicola Zingarelli, l'autore del *Vocabolario della lingua italiana*, divenuto negli anni uno dei dizionari d'italiano più diffusi, già nella prima edizione, datata 1922, condannava "la vanità di chi vuole col suo proprio arbitrio dar norme al parlare e allo scrivere. Le norme sono quelle dell'uso delle persone colte".

Nello *Zingarelli 2004*, sotto la voce 'errore' è presente una nota d'uso intitolata "Errori comuni", introdotta nell'edizione del 1997 e di volta in volta aggiornata in quelle successive. Elenca i **103 errori più frequenti e insidiosi nello scrivere e nel parlare in italiano**; a questi è attribuita l'etichetta di "errato" e accanto a ciascuna forma sbagliata è data la corrispondente forma corretta. Ecco alcuni esempi:

ERRATO

accelerare
eccezionale
appropriato
areoportò
metereologia
conoscienza
coscenza
efficienza
ingegnere
egli da
egli fà, stà, và
si
blù, sù
un pò
qual'è
un altro, un'amico, buon'amico
un'altra, un'amica, buon'amica
io dévio
èdile
Friuli
infido
mòllica
persuadere, dissuadere
pùdico
rùbrica
che essi vadino, venghino
che egli dasse, stasse
vorrei che tu vieni
inerente il
redarre
le speci
a gratis

CORRETTO

accelerare
eccezionale
appropriato
aeroporto
meteorologia
conoscenza
coscienza
efficienza
ingegnere
egli dà
egli fa, sta, va
sì
blu, su
un po'
qual è
un altro, un amico, buon amico
un'altra, un'amica, buon'amica
io devio
edile
Friùli
infido
mollica
persuadére, dissuadére
pudico
rubrica
che essi vadano, vengano
che egli desse, stesse
vorrei che tu venissi
inerente al
redigere
le specie
gratis

A questa lunga lista di espressioni che, come dice il dizionario, sono senza dubbio errori, segue un elenco di parole che sono comunemente pronunciate e scritte, anche dalle persone colte, in modo diverso da quello suggerito da alcuni grammatici per ragioni di etimologia o di morfologia. Queste parole sono elencate in una colonna, sotto

l'etichetta "più diffuso, non scorretto", affiancate dalla forma che, pur essendo quella corretta, è spesso giudicata ricercata o affettata (infatti l'etichetta che la definisce è "più corretto o più ricercato"). Anche di questo secondo elenco vi diamo gli esempi più comuni:

PIÙ DIFFUSO, NON SCORRETTO

PIÙ CORRETTO O PIÙ RICERCATO

<i>io àdulo</i>	<i>io adùlo</i>
<i>alchimìa</i>	<i>alchìmia</i>
<i>io èspleto</i>	<i>io esplèto</i>
<i>io evàporo</i>	<i>io evapóro</i>
<i>guàina</i>	<i>guaina</i>
<i>Íslam</i>	<i>Islàm</i>
<i>Nòbel</i>	<i>Nobèl</i>
<i>ossequiente</i>	<i>ossequente</i>
<i>sàlubre</i>	<i>salùbre</i>
<i>scandinavo</i>	<i>scandinàvo</i>
<i>le superfici</i>	<i>le superficie</i>
<i>io vàluto, svàluto</i>	<i>io valùto, svaluto</i>
<i>zàffiro</i>	<i>zaffiro</i>

In questi casi dunque l'uso ha prevalso (o è prevalso?) sulla norma, fino a imporsi sulla tradizione grammaticale e lessicografica.

Un ultimo elenco del *Vocabolario Zingarelli* registra casi in cui è ammessa una doppia grafia e segnala quale delle due forme è da considerare "preferita".

CORRETTO

PREFERITO

io constàto	io cònstato
cosidetto, cosifatto	cosiddetto, cosiffatto
denuncie	denunce
famigliare	familiare
intiero	intero
leggiero	leggero
obbiettivo	obiettivo
province	province
se stesso	sé stesso
soprattutto	soprattutto
the	tè
zabaglione	zabaione

Controlli sul suo dizionario di italiano come vengono trattate le parole elencate: sono ammesse entrambe le forme? il dizionario dà indicazioni su quale delle due è preferibile oppure va evitata?

[Torna al paragrafo 6.5.2.1](#)

COMPETENZA COMUNICATIVA

Negli anni settanta il linguista Hymes scriveva: “il termine competenza comunicativa descrive la capacità del parlante di selezionare, nell’ambito di tutte le espressioni grammaticali a sua disposizione, quelle forme che riflettono in modo appropriato le norme sociali che governano il comportamento in situazioni specifiche”.

La competenza richiesta a un parlante per essere un “soggetto sociale”, oggi definita **competenza linguistico-comunicativa** (si veda in proposito il Quadro Europeo di riferimento esposto nel [modulo 9](#)) risulta essere il risultato della **combinazione di più componenti**:

1. la componente **linguistica**, cioè la conoscenza delle regole del codice (competenza lessicale, morfologica, morfosintattica, fonetica e metalinguistica);
2. la componente **pragmatica**, cioè la conoscenza e la capacità di usare varietà diverse di lingua e tipi diversi di discorso, in funzione degli interlocutori, degli scopi e della situazione in cui vengono prodotti (l’uso funzionale della lingua, la gestione della tipologia testuale, l’efficacia nella gestione degli scambi);
3. la componente **referenziale**, cioè la conoscenza degli ambiti di esperienza e delle realtà del mondo;
4. la componente **socioculturale**, cioè la conoscenza delle convenzioni sociali che regolano l’interazione tra gli individui, e della cultura propria di un popolo (conoscenza dei codici di comportamento che regolano le relazioni tra gruppi sociali e tra generazioni, uso delle forme di cortesia).

Per una trattazione completa dell’argomento veda il [modulo 8](#).

[Torna al paragrafo 6.5.3](#)

Si tratta di uno scambio comunicativamente inappropriato perché mancano delle frasi intermedie utili a stabilire il contatto, che normalmente precedono la richiesta vera e propria.

Uno scambio corretto sarebbe il seguente:

A: *Pronto?*

B: *Ciao, sono Sandra. Come va?*

A: *Non c'è male. E tu?*

B: *Insomma, così così, oggi non mi sento tanto bene.*

A: *Mi dispiace. Dimmi, posso fare qualcosa?*

B: *Senti ... volevo chiederti un favore. Puoi accompagnare tu i bambini a scuola domani?*

[Torna al paragrafo 6.5.3](#)

ERRORI LOCALI E GLOBALI

1. *Adesso vedo miei colleghi in mie clase.*

Oltre ad alcuni problemi di ortografia, in questa frase ci sono due tipi di errore: l'omissione degli articoli (*i miei colleghi, nella mia classe*) e l'accordo di numero fra l'aggettivo e il nome (*mia classe*). Nessuno di questi, tuttavia, pregiudica la comprensione dell'enunciato.

2. *Mio peso è aumentato dopo è arrivata qui.*

In questa frase troviamo ancora un errore di omissione dell'articolo (*il mio peso*), che di nuovo non crea ostacoli alla comunicazione.

Il punto che risulta più difficile da interpretare è la subordinata temporale. Se chi ha pronunciato la frase voleva dire *Il mio peso è aumentato dopo che sono arrivata qui* ha sbagliato a coniugare il verbo *essere* alla terza persona singolare del presente indicativo nella subordinata. Se invece voleva dire che il suo peso era aumentato dopo l'arrivo di un'altra persona (un'amica proveniente dal paese d'origine, la mamma o altri), allora l'errore sta nell'omissione del nome di questa persona.

3. *A colazione giù in Filippina mangiamo più meno delle americani.*

Questa espressione risulta difficile da capire perché è stata costruita in modo scorretto. Si tratta di una frase comparativa che può dare adito a tre interpretazioni diverse: *a colazione nelle Filippine mangiamo più degli americani / mangiamo meno degli americani / mangiamo più o meno come gli americani.*

Considerare gli errori di uno studente in base agli effetti che essi hanno sul destinatario può essere utile per valutare la sua abilità di comunicazione. Infatti il grado di abilità è dato dalla proporzione tra il numero di errori globali e il totale degli errori commessi: uno studente che fa un maggior numero di errori globali rispetto a quelli locali dimostra di non essere ancora in grado di usare la lingua in modo adeguato per comunicare.

[Torna al paragrafo 6.5.4](#)

I BISOGNI COMUNICATIVI DELL'APPRENDENTE

Non esiste un unico tipo di apprendente, astratto e generico, che vuole impossessarsi di una lingua neutra, adatta a tutte le situazioni. Ognuno è spinto all'apprendimento di una lingua da **bisogni concreti sui quali basa la motivazione**, da cui dipende anche il maggiore o minore impegno a raggiungere un certo obiettivo. Oltre alle caratteristiche individuali (l'età, la condizione socioeconomica, il livello di istruzione, gli stili cognitivi e in genere i fattori di natura affettiva), variano i contesti di apprendimento (in Italia o all'estero), il modo in cui esso è sviluppato (apprendimento spontaneo o guidato) e soprattutto gli ambiti comunicativi in cui l'apprendente è sollecitato a usare la sua competenza (situazioni quotidiane di scambio con i nativi oppure ambiti professionali e di studio). A questo proposito Cummins ha individuato due dimensioni di uso della lingua, indicate rispettivamente dalle sigle **BICS** (la lingua quotidiana) e **CALP** (la lingua dello sviluppo cognitivo e dell'integrazione scolastica). Per maggiori precisazioni veda. [modulo 11](#) e [modulo 12](#).

Ogni proposta di insegnamento deve essere perciò centrata sull'apprendente e i suoi bisogni e mantenere uno stretto contatto con la realtà linguistica extra-scolastica. Questo vuol dire che **bisogna adeguare alle caratteristiche degli apprendenti sia la varietà di lingua da presentare in classe sia le richieste di correttezza**.

È vero che la realtà quotidiana mette l'insegnante a confronto con una molteplicità di apprendenti, ma è possibile delineare alcuni profili generali, le cui caratteristiche comuni fanno emergere bisogni linguistici preminenti rispetto ad altri: per es. gli scopi e i contesti d'uso in cui esercita la competenza linguistica un immigrato straniero adulto sono diversi da quelli di suo figlio inserito nel sistema scolastico italiano; chi studia l'italiano all'estero per motivi culturali ha esigenze differenti da chi, figlio di emigrati italiani, è spinto dal desiderio di riscoprire o mantenere le proprie radici.

Come nell'insegnamento della grammatica (veda [modulo 1](#)) i bisogni dell'allievo sono più importanti della necessità che spesso avvertono gli insegnanti di descrivere la lingua in modo esauriente, così nella correzione bisogna **abbandonare l'assurda pretesa di voler risolvere ogni aspetto problematico e selezionare invece pochi aspetti da curare**.

[Torna al paragrafo 6.5.5](#)

L'ETÀ E LA PERSONALITÀ

La motivazione allo studio, lo stile di apprendimento, le situazioni comunicative in cui sono coinvolti, il modo di esprimersi variano molto secondo l'età degli apprendenti.

Con i **bambini** è preferibile sviluppare abilità di ascolto e parlato, proporre attività di drammatizzazione o gioco, sfruttare la loro naturale curiosità per portarli a scoprire la lingua senza far nascere la paura di sbagliare e annoiarli con inutili riflessioni grammaticali.

Gli **adulti** in genere hanno una loro teoria dell'apprendimento (mutuata da come hanno imparato la lingua materna) che li condiziona anche nella percezione dei propri errori: chi è stato abituato a dar peso agli aspetti formali della lingua prediligerà attività di riflessione linguistica e sarà meno sensibile agli aspetti pragmatici; chi invece ha una visione utilitaristica della lingua sarà meno portato a controllare le sue produzioni e a ragionare in termini metalinguistici.

Da ultimo, la maggiore disponibilità di tempo e risorse da dedicare allo sviluppo dei propri interessi, connessa con l'incremento delle occasioni di viaggio, fa aumentare il numero di apprendenti **anziani**, che compensano le difficoltà a recepire ed elaborare le informazioni con prontezza con il costante ricorso alla riflessione critica e la sensibilità a riscoprire il valore insito negli scambi comunicativi.

Oltre all'età anche la personalità dell'apprendente è un fattore a cui adeguare l'intervento correttivo: molti insegnanti si saranno trovati nella situazione di non correggere per niente le formulazioni linguistiche di **studenti timidi o impacciati**, che parlano di rado e malvolentieri, e di intervenire invece in maniera più decisa nei confronti di **studenti estroversi**, che parlano spesso e a casaccio.

[Torna al paragrafo 6.5.5](#)

IL LIVELLO DI COMPETENZA

Più si avanza nella competenza, più complessi e sofisticati diventano i bisogni comunicativi (6.3). A livello di “sopravvivenza” l’esigenza primaria è capire e farsi capire; invece, per motivi di studio o di lavoro, è richiesta una competenza più ampia e specifica, che includa varietà di italiano formale o specialistico.

Di regola, **più si avanza nella competenza, maggiore è l’accuratezza richiesta sotto tutti gli aspetti, linguistico, pragmatico e socio-culturale.**

Perciò nei livelli principiante ed elementare è opportuno correggere poco, accettare errori locali di morfologia perché sono inevitabili e dare maggior peso a errori, come quelli lessicali o pragmatici, che in genere bloccano o impediscono il passaggio della comunicazione oppure a quegli errori che diventano discriminanti nei confronti dello straniero.

Invece nei livelli intermedi e avanzati la correzione deve essere più rigorosa, perché l’obiettivo non è più soltanto l’efficacia della comunicazione, ma anche la correttezza formale e l’appropriatezza socio-linguistica.

Il *Quadro europeo* di riferimento ha proposto un modello di analisi della competenza in sei livelli ed è illustrato nel [modulo 9](#).

[Torna al paragrafo 6.5.5](#)

GLI OBIETTIVI DEL CORSO E IL SILLABO

In un corso di carattere prevalentemente comunicativo, gli errori pragmatici o quelli che impediscono la trasmissione del messaggio saranno più rilevanti rispetto a quelli grammaticali. Il metro di valutazione delle produzioni linguistiche dell'apprendente sarà soprattutto l'efficacia comunicativa, cioè la capacità di raggiungere i propri scopi con la comunicazione.

Se il programma d'insegnamento è incentrato sulle abilità di ascolto e lettura, gli errori manifestati nella produzione orale o scritta dovranno essere considerati marginali.

Nel caso in cui si adotti un sillabo a spirale, per cui una struttura grammaticale viene affrontata più volte con gradualità, cioè a un livello di complessità sempre maggiore, bisogna accettare che l'apprendente commetta errori quando non possiede ancora le conoscenze necessarie per riprodurre correttamente quella struttura.

Per una trattazione approfondita dei metodi glottodidattici veda il [modulo 10](#).

[Torna al paragrafo 6.5.5](#)

L'ATTIVITÀ DIDATTICA SVOLTA

La valutazione dell'errore e il modo di correggerlo vanno posti in dipendenza dell'azione didattica. Ogni attività proposta in classe o nel laboratorio di lingua si presta a considerazioni specifiche sull'opportunità e la modalità di correzione più adeguate ([6.6.2](#)).

Anche l'attenzione e il tempo che l'insegnante dedica alla riflessione sulle regole della grammatica sono elementi che influenzano il suo atteggiamento verso gli errori. Per esempio, il docente che ha insistito a far acquisire ai suoi studenti la distinzione tra imperfetto e passato prossimo sarà rigoroso nei confronti di questo aspetto della lingua, mentre si dimostrerà più tollerante con gli errori commessi in aree che il suo insegnamento ha solo sfiorato.

[Torna al paragrafo 6.5.5](#)

Quando si corregge, nell'orale come nello scritto, bisogna **essere discreti**.

Perciò, **nell'interazione orale è consigliabile intervenire in modo limitato**, solo se la comunicazione risulta in qualche modo disturbata ([6.6.3](#)). Gestire in modo troppo rigido gli scambi comunicativi, fra studenti o tra studente e insegnante, con frequenti rilievi di carattere formale, ha l'effetto di interrompere la comunicazione anziché favorirla. È meglio quindi non interferire con il flusso del discorso, semmai registrare il parlato o i dialoghi degli studenti oppure prendere nota degli errori più frequenti e proporre in seguito attività di riflessione critica da condividere con la classe ([6.6.5](#)).

Nella correzione scritta l'insegnante deve **fare in modo che il testo originale sia sempre chiaramente visibile**. Quindi evitare di correggere scrivendo sopra alle parole; è meglio usare il margine del foglio o lo spazio tra le righe, anche per interventi minimi (l'aggiunta o la correzione di una singola lettera).

[Torna al paragrafo 6.6.1](#)

L'insegnante deve fare in modo che, di fronte ad un errore segnalato, **lo studente possa capire di che cosa si tratta** (un errore grammaticale, la scelta sbagliata di una parola, il mancato rispetto di convenzioni sociali, un'informazione inesatta ecc.). Per questo è preferibile che la correzione diventi un momento di confronto tra studente e insegnante, invece di essere una pratica che l'insegnante sbriga da solo, a tu per tu con il testo dello studente ([6.6.5](#)).

Comunque, anche nelle correzioni apportate ad un testo scritto, si può fare in modo di essere chiari ([6.6.4](#)). Purtroppo è diffusa la cattiva abitudine di fare delle linee ondulate a margine di alcune parti di testo, di solito quelle che andrebbero completamente riscritte. Anche se è comprensibile che di fronte a produzioni molto problematiche l'insegnante si possa scoraggiare e non voglia nemmeno provare a fare qualche correzione, è innegabile che per lo studente sia più utile (e di certo meno mortificante) l'individuazione di un singolo errore che non la generica critica ("è tutto sbagliato"), implicita nella linea ondulata ([6.6.4.1](#)).

[Torna al paragrafo 6.6.1](#)

Abbiamo già parlato di come il filtro affettivo possa condizionare l'apprendimento (veda [scheda 26](#)). È indispensabile perciò fare in modo che **in classe regni un'atmosfera distesa**: meno ansioso è il discente, meglio procede il suo apprendimento linguistico. Come comportarsi allora?

Quando si propone un'attività, le regole del gioco devono essere chiare: lo studente deve sapere in anticipo se la sua produzione, orale o scritta, sarà oggetto di correzione. Questa è un'informazione che può essere determinante per la sua condizione psicologica.

Quando poi l'insegnante decide di correggere, deve agire tenendo conto della sensibilità dello studente, e fare sempre in modo che non si senta umiliato.

Anche nei testi scritti è molto importante che l'insegnante abbia un **atteggiamento il più possibile aperto e disponibile**, accettando senza pregiudizi le idee, lo stile e il linguaggio scelti dallo studente.

Parlando di rispetto non possiamo non accennare al colore usato nelle correzioni: alcuni insegnanti sostengono che la biro rossa vada evitata, perché le correzioni risulterebbero troppo marcate, quasi aggressive. A nostro parere **non è tanto il colore a segnalare la mancanza di tatto, quanto lo stile di correzione e la quantità degli interventi**. Infatti, al di là dell'impatto visivo determinato dal colore delle correzioni, a risultare offensivi o sprezzanti sono i commenti dell'insegnante alle espressioni utilizzate oppure al testo nel suo complesso. Inoltre, è bene ricordare che la quantità di interventi da fare su uno scritto non deve essere direttamente legata alla quantità degli errori commessi.

Per finire, quando si commentano le produzioni (orali o scritte) è consigliabile **rilevare almeno un aspetto positivo, prima di far riflettere sugli errori**. È uno dei modi per rafforzare l'autostima dell'apprendente: la convinzione di potercela fare è fondamentale per progredire ([6.6.4](#)).

[Torna al paragrafo 6.6.1](#)

L'insegnante che rileva con grande scrupolo ogni più piccolo errore forse sente di aver assolto pienamente il suo dovere; però, **un testo disseminato di segni**, oltre a mortificare lo studente, **può rivelarsi inutile**, perché quest'ultimo ha una limitata capacità di concentrare la sua attenzione sugli errori e di comprenderli (veda [scheda 19](#)). Inoltre un lavoro correttivo che non abbia successo è molto deprimente sia per lo studente che per l'insegnante. Risulta quindi più efficace **limitare le correzioni e scegliere un certo numero di errori sui quali intervenire** predisponendo strategie preventive o attività di rinforzo ([6.6.6](#)).

È bene anche ricordare che, quando un testo presenta troppi errori, la causa non è sempre da attribuire allo studente; talvolta la responsabilità è dell'insegnante, che non ha calibrato la difficoltà del compito sulle effettive capacità dell'apprendente.

[Torna al paragrafo 6.6.1](#)

La correzione è utile solo quando permette di individuare i problemi e stimola lo studente a migliorare.

Troppo spesso le correzioni non vengono quasi considerate dagli apprendenti, che badano solo alla valutazione. Per questo motivo ribadiamo l'opportunità di separare l'attività di correzione dalla valutazione e di **proporre agli studenti un lavoro aggiuntivo a partire dagli errori**.

È utile per esempio proporre attività di autocorrezione ([6.6.5](#)) oppure restituire agli studenti elaborati corretti chiedendo loro di copiare le correzioni fatte, o di provare a spiegare l'errore, o di riscrivere alcune parti del testo. L'insegnante dovrebbe inoltre utilizzare gli errori commessi dagli studenti per preparare attività di recupero o di rinforzo ([6.6.6](#)).

[Torna al paragrafo 6.6.1](#)

- 1)** È un esercizio di produzione libera che prevede l'interazione fra due studenti, quindi l'insegnante interviene solo su esplicita richiesta di aiuto o chiarimento. Il suo intervento, più che a correggere, servirà a far proseguire il discorso (6.6.3). Se l'attività viene svolta dopo che sono stati affrontati in classe i diversi tempi verbali, l'insegnante può osservare quantità e tipo di errori ed eventualmente decidere di intervenire alla fine, con spiegazioni o esercizi di rinforzo (6.6.6). Può anche registrare l'attività e poi riascoltarla con gli studenti stimolandoli a individuare e a correggere gli errori (6.6.5).
- 2)** Si tratta di un'attività che fa leva su curiosità e spirito di competizione: dovrebbe servire a migliorare la competenza comunicativa e la scorrevolezza, quindi è meglio lasciar parlare liberamente gli studenti.
- 3)** Si tratta di un esercizio di manipolazione dei tempi verbali. Si può discutere se e quanti esercizi di questo tipo assegnare, ma nel caso in cui vengano somministrati prevedono una correzione puntuale degli errori. Anche sugli aspetti grammaticali della lingua, piuttosto che fare una correzione rigidamente normativa (cioè imponendo dall'alto un'unica soluzione), è preferibile stimolare gli studenti a discutere collettivamente le soluzioni proposte, commentandone la correttezza e l'adeguatezza. In questo modo la correzione diventa un'attività comunicativa vera e propria (6.6.5).
- 4)** È un'attività di produzione libera scritta, assegnata a scopo espressivo, quindi la correzione dovrebbe essere limitata. È però possibile che l'insegnante richieda di fare particolare attenzione a certe strutture (ad es. coniugazione dei verbi ed espressioni di tempo), e quindi la correzione interesserà in particolare questo genere di errori.
- 5)** È un esercizio guidato che ha lo scopo di esercitare e fissare una determinata struttura. La probabilità di fare errori è ridotta, in quanto si tratta di ripetere un modello dato facendo variazioni minime. Comunque, è bene che gli errori, quando si verificano, siano corretti. Esercizi di questo tipo sono spesso svolti con l'ausilio di registratori o computer, per cui normalmente è previsto un *feedback* che invita all'autocorrezione (6.6.5).
- 6)** Si tratta di produzione orale libera in forma di monologo. Non è specificato il destinatario: se questo è l'insegnante, è opportuno concedere tempo per l'autocorrezione, non interrompere il flusso del discorso, mantenere un clima rilassato, selezionare gli errori da correggere, non far sentire il peso delle correzioni (6.6.3). Se il destinatario è un compagno con il quale avviare un dialogo, vale quello che abbiamo detto per l'attività 1).
- 7)** È un'attività di manipolazione che ha lo scopo prevalente di esercitare la costruzione e la reggenza verbale (ed eventualmente di ampliare il lessico). Con un esercizio così formulato si otterranno frasi che rispecchieranno la competenza, la creatività o semplicemente la voglia di scrivere degli studenti. Gli errori che riguardano la struttura esercitata possono essere corretti, per gli altri ci si regola come per le produzioni libere scritte.
- 8)** Lo scopo principale di questa attività è quello di sollecitare prima il dialogo con un compagno e poi una discussione collettiva. Il testo viene presentato alla classe, quindi eventuali correzioni e osservazioni saranno fatte dagli studenti stessi, magari "pilotati" dall'insegnante (6.6.5).

[Torna al paragrafo 6.6.2](#)

Analizzando una certa quantità di materiale linguistico prodotto dallo stesso studente, meglio se scaglionato nel tempo, ci si può rendere conto che gli errori sono classificabili in tre gruppi diversi, a seconda dello stadio di apprendimento (6.3):

- **errori pre-sistematici o occasionali.** Sono quelli che vengono commessi prima che lo studente sia consapevole dell'esistenza di regole che governano quel determinato aspetto linguistico. In questa fase le forme corrette sembrano prodotte per caso: per esempio, lo studente sembra aggiungere a caso le desinenze dei tempi ai verbi, oppure le marche morfologiche della persona verbale
- **errori sistematici o cristallizzati.** È la fase della scoperta della regola, e gli errori vengono prodotti nel momento in cui l'apprendente tenta di saggiare come funziona il sistema, facendo varie congetture e ipotesi
- **errori post-sistematici o superflui.** Compaiono quando lo studente ha scoperto il sistema corretto, ma si dimostra incoerente nell'applicazione delle regole. È la fase più interessante dell'apprendimento, detta "fase della pratica".

Questa classificazione, per forza di cose semplificata, mostra come il processo di apprendimento viene riflesso negli errori (6.2). Non è sempre facile determinare a quale delle tre categorie appartenga un certo errore, anche perché lo studente si trova in una fase diversa di apprendimento rispetto ad ogni diverso sotto-sistema della lingua: pre-sistematica in certe aree, sistematica in altre e post-sistematica in altre ancora.

Considerare gli errori sotto questo aspetto, però, può aiutare l'insegnante a orientare la pratica didattica. Nello schema che segue indichiamo, in relazione al tipo di errore, la capacità dello studente di spiegarlo e/o correggerlo e l'intervento che riteniamo più appropriato da parte dell'insegnante.

<u>Tipo di errore</u>	<u>Lo studente è in grado di spiegare l'errore?</u>	<u>Lo studente è in grado di correggere l'errore?</u>	<u>Come deve intervenire l'insegnante?</u>
1. Pre-sistematico	no	no	non corregge, spiega la regola
2. Sistematico	sì	no	corregge, spiega le false ipotesi che hanno generato l'errore, ritorna sulle regole non osservate
3. Post-sistematico	sì	sì	rileva l'errore, invita lo studente ad auto-correggersi, propone esercitazioni

[Torna al paragrafo 6.1.4](#)

[Torna al paragrafo 6.6.4.1](#)

Il repertorio di etichette e abbreviazioni a cui attingere può essere molto vasto e ovviamente dipende dai criteri di classificazione adottati. Ogni insegnante è libero di crearsi una lista personale, costruita appositamente in riferimento alla situazione specifica di lavoro; l'importante è tener presente che:

- i destinatari della correzione sono gli studenti e quindi **le etichette devono essere comprensibili** e adeguate al loro livello di preparazione
- **i criteri e i simboli usati vanno spiegati** prima di essere adottati nella correzione.

Di solito le etichette descrivono gli errori principalmente in base alla categoria linguistica a cui appartengono: ortografia, morfologia, sintassi, lessico, stile. Tuttavia, questa classificazione generale non è molto significativa per lo studente. Meglio creare un sistema di etichette *ad hoc* che indichino con più precisione il tipo di elemento mal selezionato (articolo, pronomi, congiunzione ecc.) o il problema (accordo, doppie, punteggiatura, registro ecc.) e consentano di **scendere in dettaglio**. Si possono usare numerose etichette per i diversi tipi di errori; è meglio tuttavia **non abbondare e semplificare** al massimo le indicazioni. La lista che proponiamo qui di seguito è solo una delle tante e non ha la pretesa di coprire tutti i possibili errori.

ACCE	accento
ACCO	accordo
APO	apostrofo
ART	articolo
AUS	ausiliare
AVV	avverbio
CONG	congiunzione
DOPP	doppia
GEN	genere
LESS	lessico
MO	modo
NEG	negazione
NOM	nome
NUM	numero
ORT	ortografia
PER	persona
PREP	preposizione
PRON	pronome
PUNT	punteggiatura
REG	registro
TE	tempo
VE	verbo

[Torna al paragrafo 6.6.4.3](#)

Intervenga con una correzione mista sul testo seguente, scritto da una studentessa del Corso propedeutico di italiano dell'Università di Budapest. Rifletta sui criteri di valutazione degli errori e sul tipo di correzione che ritiene più opportuno utilizzare; poi riporti le sue osservazioni a margine del testo nel modo più chiaro possibile.

Tutto sommato io sono soddisfatta di quest'anno mi sembra di aver studiato molte parole, espressioni nuovi.

Mi sono piaciuti di più i film, soprattutto: la strada e la notte. Forse perchè l'abbiamo visto più volte, e gradualmente e ne abbiamo parlato molto. Questo modo, lo consiglierei anche per l'anno prossimo.

Mi sono piaciuti anche i testi letterali, però é vero che in questo campo fossimo più passivi.

Quello che le consiglierei di stimolare gli studenti a parlare in modo di chiamargli personalmente: Tu devi rispondere! E non in una frase.

[Torna al paragrafo 6.6.4.4](#)

Diamo alcuni spunti per **attività di correzione da proporre agli studenti** con lo scopo di farli riflettere sulle regole della lingua e renderli progressivamente più autonomi e consapevoli dell'apprendimento:

- 1) presentare attività ed esercizi e fornire chiavi per l'autocorrezione individuale
- 2) chiedere allo studente di ricopiare il testo che l'insegnante ha corretto: è un'attività molto semplice, da proporre ai primi livelli, che costringe in qualche modo l'apprendente a ritornare sugli errori e a soffermarsi un po' di più sulle correzioni
- 3) far lavorare gli studenti in gruppo per correggere errori già segnati e classificati dall'insegnante: è un'attività di cooperazione in cui chi ha meno conoscenze si appoggia ai più esperti per completare un lavoro impostato dall'insegnante, e tutti concorrono a formulare possibili soluzioni
- 4) discutere con la classe alcuni errori commessi dallo straniero chiedendo ai compagni italiani di spiegare la natura dell'errore
- 5) organizzare gare di caccia all'errore su testi prodotti dagli studenti stessi, da quelli di un'altra classe o preparati dall'insegnante: è un'attività più interessante e animata che fa leva sullo spirito di competizione. Se si assegna un punteggio per ogni errore individuato e un punteggio aggiuntivo per ogni errore corretto si stimolano gli studenti a riflettere sulla lingua con l'obiettivo finale di vincere al gioco
- 6) proporre la correzione incrociata fra due studenti che si scambiano i rispettivi compiti e li esaminano criticamente: è un'attività indicata quando gli studenti hanno una competenza sufficientemente autonoma e sono affiatati tra loro. Più che correggere, ogni membro della coppia suggerirà all'altro i punti che, a suo parere, vanno corretti; ma sarà poi l'autore del testo a decidere se applicare o no quel suggerimento. L'insegnante interviene in caso di dubbi solo se le sue spiegazioni e il suo parere sono esplicitamente richiesti
- 7) chiedere allo studente di ritornare, a distanza di un po' di tempo, su un testo da lui prodotto, con l'obiettivo di migliorarlo. L'insegnante può dare un aiuto invitando a dirigere l'attenzione su alcuni aspetti particolari.

[Torna al paragrafo 6.6.5](#)