



<https://bulletin.vals-asla.ch> · e-ISSN: 2813-7973 · p-ISSN: 1023-2044

---

Moretti, B. (2010). Applicare la linguistica nella società plurilingue in mutamento. *Bulletin suisse de linguistique appliquée* (Numéro spécial 1), 13-25.

<https://doi.org/10.26034/ne.vals-asla.2010.0899>

Questo articolo è pubblicato sotto la licenza *Creative Commons Attribution 4.0 International* (CC BY):

<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0>



© Bruno Moretti, 2010

# Applicare la linguistica nella società plurilingue in mutamento

**Bruno MORETTI**

Universität Bern, Länggassstrasse 39, CH-3000 Bern 9  
bruno.moretti@rom.unibe.ch

In der heutigen Zeit, in der die Wissenschaften oft gezwungen sind, ihre Arbeit in Bezug auf ihren Nutzen für das praktische Leben zu rechtfertigen, scheint die angewandte Sprachwissenschaft naturgemäss von dieser Art Kritik verschont zu bleiben; jedoch stellen sich in der Tat sowohl in der anwendungsorientierten Forschung (in der angewandten Sprachwissenschaft im weiteren Sinne), als auch in der eigentlichen Anwendung der Forschungsergebnisse (in der angewandten Sprachwissenschaft im engeren Sinne), zahlreiche Probleme, die nicht leicht zu bewältigen sind.

In diesem Beitrag werden verschiedene Aspekte der Anwendbarkeit der Sprachwissenschaft sowohl in Bezug auf den schweizerischen Kontext, als auch auf allgemeine Dimensionen angesprochen. Insbesondere gilt das Interesse der Übertragung von Forschungsergebnissen aus dem Bereich des Spontanerwerbs von L2 auf den Unterricht; und es wird gezeigt, dass die angewandte Sprachwissenschaft einerseits generell eine Grundlagenforschung voraussetzt, aber dass andererseits aus dem anwendungsorientierten Ansatz interessante Fragen hervorgehen können, die eine neue Perspektive hinsichtlich des Forschungsobjektes eröffnen und daher einen Anstoss für die Forschung selber bilden, beispielsweise dadurch, dass Erklärungsaspekte der Phänomene besondere Aufmerksamkeit erfordern.

## **Stichwörter:**

Angewandte Sprachwissenschaft, Italienisch in der Schweiz, Zweitsprachenerwerb, Fremdsprachendidaktik, Lehrplan, Fossilisation

La domanda relativa a che cosa si possa intendere con 'applicare la linguistica' prende per me, come italianista in Svizzera, una valenza specifica di fronte alla situazione attuale della lingua italiana nella Confederazione: si tratta in primo luogo di capire in che modo la linguistica possa contribuire al sostegno della lingua italiana. Sappiamo infatti dai dati chiarissimi emersi dagli ultimi censimenti federali che l'italiano è in calo demografico. Sappiamo pure che sta perdendo posizioni quanto a presenza nelle scuole al di fuori del territorio e riguardo al suo statuto in generale. Nella scuola oltre Gottardo esso si trova infatti in una nuova situazione di concorrenza con altre lingue: se in passato la concorrenza era soprattutto con le altre lingue nazionali, ora si è passati ad una concorrenza con lo spagnolo, il russo e altre lingue ancora (cfr. Moretti, 2004-2005).

Dal punto di vista demografico abbiamo due tendenze estremamente nette: l'italiano tiene molto bene nel territorio tradizionale della Svizzera italiana e perde parlanti al di fuori di questi territori. Quindi perde quei parlanti immigrati che nei decenni scorsi avevano portato le percentuali di presenza dell'italiano fino quasi al 12% della popolazione totale. Se si può perciò senza ombra di dubbio affermare che le misure di sostegno nel territorio funzionano, la grande

domanda che ci si deve porre è quella relativa a che cosa si possa fare al di fuori della Svizzera italiana per migliorare la presenza e lo statuto dell'italiano. Per la linguistica applicata questo è senza dubbio un ottimo campo in cui provare a sperimentare gli strumenti a disposizione e verificare la loro efficacia.

Nel caso particolare dell'italiano penso a tre possibilità generali di intervento che possono avere effetti positivi. La prima possibilità non è per niente applicativa. E' basata sul contribuire allo statuto dell'italiano in Svizzera sostenendo gli studi sul plurilinguismo svizzero e sulla situazione dell'italiano. Può sembrare un po' paradossale suggerire di sostenere l'italiano cercando di capire meglio quale sia il suo 'stato di salute', ma è un punto molto importante: non può esistere un intervento politico di qualunque forma, che non sia appoggiato ad una descrizione precisa e il meglio possibile informata della situazione.

Una seconda misura che mi sembra interessante proporre è quella di sfruttare e migliorare le competenze di persone con un potenziale bilingue ma che spesso non sviluppano la loro lingua d'origine a sufficienza. L'obiettivo in questo caso è quello di fare di queste persone dei 'mediatori' di alto livello tra le comunità linguistiche differenti, cioè far sì che essi possano fare da tramite tra la Svizzera italiana e il resto della Svizzera. Sappiamo per esempio quanto costa formare dei traduttori e quanto bisogna investire per arrivare a livelli di competenza soddisfacenti; in questi casi avremmo il vantaggio di poter partire nella formazione con persone che dispongono di un buon livello di competenza e potremmo così ridurre notevolmente i costi.

La terza possibilità, sulla quale mi soffermerò in modo particolare, è quella di generare delle competenze minime generalizzate in tutti gli altri non italofoeni, o nel numero più grande possibile di essi, per migliorare in questo modo, con ambizioni di competenze molto ridotte, la presenza dell'italiano su tutto il territorio svizzero. Prima di approfondire questa terza possibilità ritorno velocemente sui primi due punti.

Riguardo al sostenere gli studi sul plurilinguismo, ho descritto a volte le ricadute effettive che questi ultimi possono avere, parlando scherzosamente di un 'paradosso dell'Osservatorio' (l'immagine è costruita ovviamente sul famoso concetto del 'paradosso dell'osservatore', cioè il fatto che l'osservazione di dati interazionali può influenzare i dati stessi). Voglio con ciò far riferimento agli effetti positivi che lo studiare una situazione può avere. In primo luogo è ovvio, come abbiamo già detto, che solo la conoscenza approfondita può permettere interventi mirati. Inoltre molto spesso l'interesse scientifico per una lingua o per un aspetto culturale ha come conseguenza un aumento dell'interesse da parte delle persone stesse che parlano questa lingua o vivono nella situazione considerata. Quando facciamo capire a delle persone che la loro lingua è interessante e degna di studio, l'interesse di

queste persone per la loro lingua e per la sua tutela può cambiare in senso positivo. Potremmo dire che in questi casi la linguistica descrittiva provoca una specie di effetto placebo: al 'paradosso dell'Osservatorio' non si mira direttamente, ma tramite esso si possono comunque ottenere effetti positivi.

Riguardo alle competenze di alto livello da 'coltivare' o mantenere, il secondo degli interventi prospettati in apertura, si tratta qui di sfruttare i potenziali plurilingui già disponibili (conseguenti sia a fenomeni di migrazione che a matrimoni misti), e bisogna ovviamente iniziare con il sostegno delle varie forme di plurilinguismo in famiglia. Ancora troppo spesso è necessario convincere i genitori che il bilinguismo è un potenziale che va sfruttato (e che è utile e vantaggioso farlo), che è facile da sviluppare e che è normale (nel senso che per gli essere umani la gestione di una o due lingue non presenta nessuna difficoltà ed è parte della nostra facoltà generale di usare e sviluppare lingue).

Per poter operare in questo ambito è estremamente importante capire l'origine degli stereotipi e delle immagini negative legate alle lingue in gioco, proprio per poter convincere i genitori della fattibilità (facile) della cosa: i pareri negativi infatti incidono sulla fiducia dei genitori e in ultima analisi sul successo dell'operazione. Nell'indagine svolta con Francesca Antonini su famiglie bilingui nella Svizzera italiana (Moretti & Antonini, 2000) abbiamo raccolto parecchi pareri negativi di questo tipo. Ne esemplifico qui di seguito alcuni ricavati dalle interviste con genitori:

"Ci siamo informati, mi ricordo che avevo parlato con un'anziana maestra di scuola e con altri, con i maestri anche che ci sono ancora adesso mi dicevano: Ma forse due lingue sono un po' troppe con i bambini piccoli [...], però adesso mi rincresce"

"E' brutto con tutte queste lingue [la lingua d'origine, la lingua del luogo e le lingue straniere imparate a scuola] dopo si fa un misto di tutto"

Questo aspetto della componente ideologica relativa alle lingue e dei pareri pre-scientifici continua ad essere un elemento importante con il quale l'applicazione delle conoscenze scientifiche si trova a dover fare i conti.

Va tenuto presente che si tratta pure di fornire ai giovani bilingui la possibilità di sviluppare competenze avanzate anche nella lingua d'origine (quelle che si acquisiscono a scuola), dato che in effetti, uno dei grandi problemi dei migranti è proprio costituito dal fatto che le loro competenze sono da parlanti nativi per quanto riguarda i compiti quotidiani-colloquiali-informali, ma presentano grandi debolezze quando si tratta di utilizzare la lingua scritta o una varietà di tipo più formale. Per l'italiano, i dati del censimento federale del 2000 ci dicevano che accanto alle 471'000 persone circa che dichiaravano l'italiano come lingua principale ve n'erano ben 630'000 che dichiaravano di usarlo in famiglia. Per una parte di queste persone l'italiano non è più la lingua più forte, a volte può essere una lingua molto debole, a volte invece il livello di competenza può

essere relativamente alto, ma in ognuno di questi casi l'italiano compare in un contesto molto importante qual è quello dell'uso in famiglia, con implicazioni notevoli sia in termini di implicazioni affettive che di fluenza, che meritano di essere sviluppate per compiti più avanzati.

Venendo ora alla terza possibilità operativa che ho preannunciato, quella finalizzata al fornire la possibilità di acquisire competenze minime generalizzate, presenterò velocemente il progetto denominato "Per una nuova posizione dell'italiano nel plurilinguismo svizzero" (o più informalmente "Italiano minimo"), sviluppato all'interno del Programma nazionale di ricerca 56 del Fondo nazionale svizzero. Si tratta di un progetto congiunto delle università di Berna, della Svizzera italiana e di Bergamo, avente lo scopo di far costruire in breve tempo nei parlanti non di origine italoфона una competenza molto ridotta di italiano, che possa contribuire in vari modi alla maggiore presenza (sia a livello di competenza che di coscienza) di questa lingua in Svizzera. Ovviamente una delle speranze è che in questo modo possa anche nascere o crescere l'interesse per la lingua italiana.

Trattandosi di una versione minima della lingua è chiaro che si punta soprattutto sullo sviluppo del potenziale espressivo a scapito della correttezza. Le condizioni di base e gli obiettivi sono i seguenti:

- 28 ore di insegnamento di italiano di base;
- in una settimana di corso intensivo;
- sfruttando le conoscenze degli studi sull'acquisizione spontanea di L2;
- per allievi di 12-13 anni (ma non solo);
- a disposizione, almeno come offerta, per tutti coloro che frequentano la scuola dell'obbligo in Svizzera.

Qui ci concentreremo in particolare proprio su che cosa ci possono insegnare gli studi sull'acquisizione spontanea di L2 quando vogliamo costruire un curriculum minimo. Potremmo cominciare a riflettere su questo punto facendo un elenco di che cosa vorremmo che la ricerca ci dicesse. Per esempio dovrebbe spiegarci che cosa gli apprendenti sono pronti ad imparare nelle differenti fasi che attraversano nel processo di apprendimento, ci dovrebbe dire come si sviluppano 'preferibilmente' le interlingue, quali errori sono più probabili nelle produzioni degli apprendenti e, cosa ancora più interessante, che cosa significano questi errori in relazione al modo in cui la mente umana interagisce con la nuova lingua. Inoltre ci dovrebbe dire quali sono le preferenze degli apprendenti in relazione alle diverse lingue (di che cosa bisogna tener conto in modo particolare quando si insegna l'italiano, il russo, il tedesco, ecc.) e dall'altro lato ci dovrebbe dire quali sono le ragioni di quelle costanti che si sono state osservate nello sviluppo delle interlingue e che sono manifestate dalle 'sequenze di sviluppo', cioè ci dovrebbe spiegare le

regolarità indipendenti sia dalla lingua di partenza che da quella di arrivo. In breve, la ricerca dovrebbe dirci che cosa è sensato, giusto, vantaggioso insegnare quando e come.

Negli ultimi anni gli studi sull'acquisizione spontanea di L2 ci hanno dato molte informazioni su come si sviluppano le L2, per esempio a livello europeo tramite il progetto della *European Science Foundation (ESF)* (cfr. Klein & Perdue, 1992) o in Italia in particolare attraverso il cosiddetto Progetto di Pavia (cfr. Giacalone Ramat, 2003). Le fasi apprendimentali iniziali che emergono da questi progetti vengono suddivise in tre stadi fondamentali: una fase che viene chiamata pre-basica, una fase basica e una fase post-basica. L'apprendimento avviene come una transizione da una fase solo ricettiva alla produzione di varietà pre-basiche seguite da varietà basiche e poi da varietà post-basiche (che si sviluppano in tutta una gamma di varietà avanzate che può arrivare fino ad una competenza comparabile a quella di nativi). Il livello che viene raggiunto nell'apprendimento spontaneo, soprattutto in situazioni di migrazione senza l'intervento di modalità di insegnamento esplicito, non raramente non supera la fase basica. Nel progetto *ESF* per esempio un terzo dei parlanti si era arrestato a questa fase con un fenomeno che si può definire di fossilizzazione precoce. Questo dato è molto interessante perché la varietà basica si trova ad un livello ancora molto rudimentale ma a volte può bastare per soddisfare esigenze comunicative fondamentali.

Passando alle caratteristiche linguistiche principali delle differenti fasi, possiamo osservare che nello stadio pre-basico non ritroviamo ancora la distinzione tra nomi e verbi e le forme di parola polivalenti sono invariabili. Si ritrova un lessico che si può definire 'di sopravvivenza', con alcune parole piene e pochi elementi funzionali (come alcune congiunzioni, alcuni avverbi molto frequenti, alcuni pronomi personali e a volte elementi non analizzati, come per es. *non-lo-so*, *mi-piace*, *c'ho*, *c'è*, ecc.; in genere sono frequenti i casi di 'frasi fatte', come tipicamente con la negazione: *no lavoro*, *no problema*). Gli enunciati, brevi, sono spesso strutturati secondo criteri pragmatici e a volte presentano solo la parte di informazione nuova o quella più saliente; viene enfatizzata la prosodia e si usano in modo importante gesti e altri canali paralinguistici. In genere, è fondamentale l'appoggio al contesto e il sostegno elaborativo dell'interlocutore (sia sotto forma di contributo interpretativo che sotto forma di interventi interazionali finalizzati alla verifica o all'espansione, come domande, richieste di chiarimenti, completamenti, riformulazioni, ecc.) è indispensabile perché la comunicazione funzioni.

Nella fase basica matura definitivamente la distinzione tra nomi e verbi, ma sia i verbi che i nomi sono realizzati da forme di base invariabili. Per i verbi, per esempio, la forma di base tipica è quella ricavata da forme della terza persona singolare del presente indicativo; per i nomi mancano le marche di numero e genere. Dal punto di vista del significato abbiamo molte sovraestensioni, come

per esempio nel caso di moglie, che può voler dire "donna" in genere, o di nonno, che può voler dire "uomo anziano" e così via.

Se la mancanza di molte parole funzionali (preposizioni, articoli, ausiliari, ecc.) porta al tipico stile telegrafico, dall'altro lato entrano in scena in modo importante avverbiali che, accanto ad altri modificatori (come possono essere per esempio i pronomi soggetto), specificano i valori morfologici non codificati dal verbo. Per esempio la forma del futuro *comprerò* può essere espressa sintagmaticamente dalla sequenza *domani io compra*, dove l'espressione analitica dei differenti valori rende non ambiguo ciò che si vuole dire (questa strategia la ritroviamo, ovviamente accanto ad altre soluzioni più sintetiche e elaborate, anche in parlanti nativi, dove forme come *domani vado a casa* non sono per niente rare e non va dimenticato il fatto che molte varietà primariamente orali, per es. dialettali, possono mancare di forme specifiche per l'espressione del futuro).

Mentre, come abbiamo visto, dal punto di vista dell'apprendimento spontaneo di L2 sappiamo parecchio sulle sequenze di acquisizione, una domanda fondamentale, ancora in attesa di risposta, è però quella relativa alla trasferibilità diretta di queste acquisizioni al sillabo d'insegnamento (cfr. sull'argomento, tra gli altri, Rutherford, 1980; Pienemann & Mackey, 1992; Yang & Givón, 1997; Gass, 2003; Doughty, 2003; Müller, 2006).

Per esempio, uno degli interrogativi fondamentali che ci si è posto nel corso dell'elaborazione del nostro *curriculum* riguarda la domanda relativa al tipo di *input* da fornire agli apprendenti, se sia cioè vantaggioso e utile servirsi di un *input* più o meno semplificato o no. A questo proposito mancano ancora studi che confrontino apprendenti che ricevono input semplificato o adattato ad altri che ricevono un input normale e le osservazioni disponibili si collocano ancora ad un livello relativamente generale e non forniscono risposte definitive. Se da un lato ci sono sperimentazioni come quella di Yang e Givón (1997) che non registrano nessun vantaggio dell'input semplificato né per l'acquisizione del lessico né per quella della morfologia, dall'altro lato ci sono lavori come quello di Ellis (2002) che arriva alla conclusione che l'insegnamento focalizzato sulla forma ha effetti positivi sulla correttezza.

Contrapponendo gli argomenti che emergono a favore o contro l'uso di un input semplificato, ci possiamo trovare di fronte a pareri divergenti, in cui sia gli argomenti a favore che quelli contrari sembrano sensati; mancano, per ora, gli strumenti per stabilire da che parte stia la ragione (ammesso che essa non stia nel mezzo, come spesso accade, e cioè in un impiego sensato di strumenti differenti). Chi argomenta a favore di un input semplificato potrebbe sostenere che quest'ultimo fornisce le strutture corrispondenti al livello degli apprendenti e quindi facilita la comprensione ed è più facilmente analizzabile; dall'altro lato si potrebbe controargomentare che gli apprendenti elaborano

comunque queste strutture da soli e trovandosi di fronte ad un input semplificato non possono avanzare nell'apprendimento.

L'input semplificato, permettendo la comprensione e dando la sensazione di un obiettivo facilmente raggiungibile eviterebbe anche frustrazioni inutili agli apprendenti, ma comporterebbe come conseguenza una valutazione negativa della lingua, per il cui apprendimento non si è particolarmente motivati. Si può anche argomentare, come abbiamo già visto, che la focalizzazione sul contenuto mette in primo piano il senso fondamentale del linguaggio, cioè la comunicazione, ma sappiamo pure che la focalizzazione sulla forma aiuta a progredire nell'apprendimento.

Chi è contrario ad una forma di input di questo tipo potrebbe controbattere dicendo che in questo modo gli apprendenti automatizzano strutture non corrette, ma d'altro canto si può sostenere che se l'input e la motivazione sono adeguate l'automatizzazione non blocca l'apprendimento. Ancora, per finire, ci si potrebbe ribellare all'idea di insegnare una lingua, proprio perché semplificata, in fondo 'sbagliata', ma i sostenitori dell'input semplificato possono controargomentare con la facile constatazione che gli apprendenti producono comunque errori.

Quanto la veridicità della maggior parte di questi argomenti sia ancora tutta da verificare è ben dimostrato dalla discussione attorno al concetto di fossilizzazione. Che l'apprendimento ad un certo punto cessi di progredire è innegabile e evidente, ma che carattere specifico abbia il concetto tecnico (ammettendo che esista una valenza tecnica di questo concetto) di fossilizzazione è ancora tutto da stabilire e non a caso Long (2003) parla a questo proposito di una *black box*, una scatola nera sulla quale ne sappiamo ancora troppo poco. Tra i sensi possibili del concetto di fossilizzazione, infatti, ci si potrebbe muovere tra accezioni tecnicamente non interessanti, come per esempio il fatto che gli apprendenti ad un certo momento semplicemente smettono di imparare (ciò che potremmo denominare come 'il fatto della fossilizzazione'), fino a concezioni sempre più significative (per le quali sarebbe appropriato parlare di un 'processo di fossilizzazione'), come per esempio quelle fondate su 'salti strutturali' di fronte ai quali il sistema in via di costruzione costringerebbe gli apprendenti a ristrutturazioni (a rigori, secondo questa prospettiva, ci sarebbero quindi dei punti di fossilizzazione prevedibili e regolari dipendenti dal rapporto intercorrente tra parlanti e strutture linguistiche). Simili negli effetti, ma differenti nelle modalità d'azione, potrebbero essere arresti dell'acquisizione legati al raggiungimento di un livello di fluenza soddisfacente per il parlante, quindi dipendenti non da fattori strutturali, ma da fattori di gestione. E vicina a questo senso (ma non coincidente nelle modalità) potrebbe pure essere l'accezione del fenomeno della fossilizzazione come risultato dello sviluppo di strategie comunicative alternative pienamente soddisfacenti per i compiti quotidiani (un arresto



determinato dalla soddisfazione comunicativa). È altresì evidente che i fattori extralinguistici giocano un ruolo più o meno forte a seconda della visione che si ha della fossilizzazione e che probabilmente molti fattori differenti (strutturali, comunicativi, di fluenza, identitari, ecc.) interagiscono nel determinare il livello massimo che una varietà di apprendimento raggiunge. In breve, la 'scatola nera' della fossilizzazione si presenta come un settore di ricerca che va indubbiamente sviluppato se si vuole capire il fenomeno stesso dell'apprendimento di L2. Essa trascina inoltre con sé tutta una serie di domande aggiuntive che dovranno necessariamente ricevere una risposta, come per esempio se la fossilizzazione tocchi allo stesso modo l'intero sistema o agisca in modo differenziato sulle differenti componenti, se si tratti dello stesso fenomeno negli apprendenti e negli stadi avanzati dei parlanti nativi (pensiamo in special modo alle difficoltà di molti nativi con le varietà formali della loro L1), ecc.

Posto che la trasposizione uno a uno delle osservazioni fatte nel campo dell'acquisizione spontanea non è vantaggiosa nella maggior parte dei casi, per quanto riguarda il nostro 'Italiano minimo' non è senz'altro il caso di preoccuparsi di eventuali effetti di fossilizzazione, dato che il tempo a disposizione molto ridotto e gli obiettivi primariamente strumentali autorizzano l'impiego di un input fortemente adattato. Da un punto di vista pratico basterebbe inoltre tener conto del fatto che nel nostro caso l'alternativa rispetto al livello ridotto di italiano che si mira a trasmettere è l'assenza totale di conoscenze di questa lingua; quindi, meglio una varietà adattata che non sapere nulla.

L'input di cui si è deciso infine di servirsi si caratterizza per il fatto di essere ridotto nelle sue dimensioni rispetto alla lingua obiettivo e per il fatto che si serve di strategie tipiche dell'acquisizione spontanea pur rispettando le norme della lingua obiettivo stessa (in parte strategie di questo tipo sono presenti anche nelle varietà informali della lingua obiettivo, come per esempio nel caso di espressioni perifrastiche che servono a colmare lacune lessicali o a specificare valori morfologici). Come è tipico per le varietà di apprendimento spontaneo è stata fatta una scelta fondamentale in direzione della produttività da parte degli apprendenti piuttosto che in direzione della memorizzazione non analizzata e in questo modo si sacrifica ovviamente (in questa fase) la correttezza al potenziale espressivo. Gli interventi normativi sulle produzioni sono limitati al massimo e unicamente in funzione del successo comunicativo. L'accento è dunque posto sulla comunicatività e sull'interazione (dando spazio all'*output* come strumento fondamentale per la costruzione dell'interlingua, cfr. Swain, 1995).

Per ampliare il potenziale espressivo si attira inoltre l'attenzione, mediante attività specifiche, sull'utilizzabilità di conoscenze già possedute in altre lingue. In particolare, l'uso di un'altra lingua nota basato o su ipotesi di similarità

(quindi al livello del sistema) o di comprensibilità (al livello del discorso) può manifestarsi come aiuto per l'analisi e per la costruzione del sistema, come sostegno della memorizzazione e del richiamo, o come strumento di creazione di nuove soluzioni più o meno coincidenti con quelle della lingua obiettivo (un apprendente che sappia il francese può creare la soluzione *proposare* per *proporre* partendo da *proposer*, oppure può arrivare ad una forma corretta come l'italiano *soluzione* costruendola sul quasi omofono *solution*). Infine, l'apprendente può optare per una soluzione non trasposta (quindi una strategia discorsiva e non di sistema), provando a utilizzare parole della sua lingua nella speranza che l'interlocutore riesca a capirle nel contesto.

La varietà da apprendere è stata individuata sulla base di cinque situazioni o compiti ritenuti fondamentali per l'apprendente. Si tratta rispettivamente di:

- salutarsi, presentarsi e parlare di sé;
- descrivere qualcuno o qualcosa, esprimere tratti del carattere e stati d'animo;
- fare acquisti, esprimere fame, sete, preferenze e gusti;
- attività del tempo libero: organizzare un'attività (proporre, accettare o rifiutare una proposta);
- orientarsi nello spazio: chiedere la strada e capire le indicazioni ricevute.

Gli strumenti lessicali sono costituiti da un insieme minimo di 347 lessemi, scelti sulla base dei seguenti criteri:

- la frequenza assoluta nella lingua obiettivo;
- il potenziale comunicativo degli items stessi;
- la relazione con le situazioni e i compiti scelti;
- la disponibilità a priori (si tratta del cosiddetto lessico 'gratuito', a cui abbiamo già accennato in precedenza, di cui fanno parte in primo luogo internazionalismi, così come elementi lessicali che l'italiano condivide con il tedesco sulla base del fondo di origine romanza presente in quest'ultimo o elementi dell'italiano riconducibili a conoscenze di francese o altre lingue romanze già a disposizione degli allievi).

Per quanto riguarda la morfologia nominale, I nomi sono marcati in modo corretto per numero e genere e queste marche sono rinforzate da elementi sintagmatici accostati. Per il numero ci si serve di numerali e quantificatori (es. *due gatti*, *tanti uomini*) che accentuano la marcatura e contribuiscono alla sua maggiore percettibilità (cfr. Van Patten, 2002). Il genere inoltre, che è meno saliente, gode però in molti casi dell'appoggio al genere naturale. In generale quindi si sfrutta la marcatura ridondante dell'italiano all'interno del

sintagma per aumentare la percettibilità delle strategie di marcatura morfologica della lingua obiettivo.

Per la morfologia verbale nell'input sono presenti forme verbali di tutte le persone del singolare e la prima persona plurale del presente indicativo, alcune istanze del passato prossimo (prima, seconda e terza persona del singolare) e alcune forme dell'imperativo. Anche in questo caso, coerentemente con quanto osservato negli studi sull'apprendimento spontaneo di L2, ci si serve di strategie lessicali che sostituiscono la morfologia verbale dove le marche sono assenti e la rinforzano dove le marche sono presenti. Si tratta in particolare di pronomi personali che indicano la persona e il numero, avverbiali temporali che indicano parte dei valori temporali (per es. *oggi* e *ora* per indicare il presente, *ieri* per indicare il passato, *domani* per indicare il futuro), e *forse* per indicare la non-fattualità.

Il curriculum è stato testato con 127 allievi di livelli differenti e i corsi sono stati in parte filmati. Inoltre si sono verificati mediante test e questionari i cambiamenti nelle competenze e negli atteggiamenti e si sono raccolti i pareri degli insegnanti di classe. Le sperimentazioni hanno permesso di adattare il curriculum e hanno fornito una quantità interessante di produzioni di apprendenti (in buona parte coerenti con quanto rilevato in osservazioni di apprendimento spontaneo). Inoltre esse hanno mostrato come gli allievi riescano effettivamente in questo modo a sviluppare le competenze minime a cui si mirava.

Per quanto riguarda effetti indiretti del corso, gli insegnanti hanno segnalato cambiamenti nel modo in cui gli allievi interpretano l'apprendimento di L2 dopo la settimana di 'italiano minimo'. Nelle lezioni 'normali' di altre lingue seconde (come tipicamente il francese), gli allievi, secondo gli insegnanti, partecipano molto di più e cercano maggiormente di comunicare nella lingua straniera, si interessano di più agli aspetti metalinguistici (chiedendo maggiormente informazioni sulla lingua) e cercano di sfruttare anche in questi casi la strategia delle parole 'gratuite'. Per quanto riguarda le osservazioni fatte dagli insegnanti durante il corso, è interessante segnalare che in più casi è stato fatto notare che allievi altrimenti scolasticamente deboli si comportano in modo differente e più attivo, come se la nuova forma di insegnamento di L2 desse loro una possibilità di ripartire da zero in un contesto meno tipicamente scolastico.

Dal punto di vista dei mutamenti negli atteggiamenti verso l'italiano da parte degli allievi (ricordiamo che uno degli obiettivi del corso era proprio quello di avvicinare gli allievi all'italiano e suscitare in loro atteggiamenti positivi verso questa lingua), non si rileva nessun cambiamento specifico verso l'italiano (tranne un rinforzo per chi aveva già un atteggiamento positivo prima del corso), ma si rileva invece decisamente un atteggiamento positivo verso il

corso, che è legato alle modalità didattiche particolari, ed è presumibile che questo atteggiamento positivo ricada indirettamente anche sull'italiano.

In conclusione, possiamo affermare che la concentrazione nello spazio di una settimana (continua) e le modalità di insegnamento danno buoni risultati, nel senso che riescono a fornire competenze minime, di partenza in una nuova L2. Per questa ragione la continuazione del progetto nella sua forma di applicazione generalizzata è ora garantita dall'Alta Scuola Pedagogica del Canton Ticino, che ha predisposto le strutture per la formazione degli insegnanti<sup>1</sup>.

Accanto a questo sviluppo principale, sono immaginabili e in parte pianificati altri possibili sviluppi, come per esempio la costituzione di un mini-corso di un'unica giornata incentrato sulla sola competenza ricettiva (che potrebbe a sua volta fare da pre-stadio per il corso principale che si svolge sull'arco di una settimana). Altri sbocchi interessanti del curriculum possono essere costituiti dal suo uso come strumento di integrazione rapida nelle scuole per bambini stranieri in territorio italofono, oppure come strumento nella primissima fase dell'integrazione di stranieri immigrati (adattando ovviamente ad un pubblico di adulti i contenuti, che ora sono pensati per giovani), oppure come fase generalizzata di avviamento per l'insegnamento di una nuova L2 (permettendo così di portare gli apprendenti in poco tempo ad un livello comunicativamente utile sul quale costruire il resto dell'apprendimento). Infine, si potrebbe pensare ad un'estensione ad altre lingue che si trovano in una situazione simile a quella in cui si trova l'italiano nella Svizzera non italoфона.

Chiudo tornando sul tema dell'applicare la linguistica. La linguistica applicata è una realtà relativamente recente all'interno della linguistica e non tutte le scienze hanno una sottosezione applicativo di questo tipo. La linguistica applicata è nata soprattutto come interesse particolare per alcuni campi specifici, come per esempio appunto quello dell'insegnamento di lingue seconde, quello della traduzione, quello del *language planning*, ecc. Ma essa si sta ora, a mio parere, trasformando da una disciplina che si autodefinisce ostensivamente in base agli oggetti di studio a una questione di metodo, come mostra bene a mio parere proprio il campo dell'apprendimento di L2. In questo caso specifico il problema applicativo è legato alla necessità di trasformare conoscenze degli studi sull'apprendimento spontaneo di L2 in strumenti di insegnamento e questa necessità richiede da parte nostra l'approfondimento della parte esplicativa del fenomeno, che è quella che può dirci perché o in che misura è giusto cercare di riprodurre i percorsi o le altre particolarità dell'apprendimento spontaneo. Questa parte esplicativa, anche se sviluppata

---

<sup>1</sup> L'Alta Scuola Pedagogica ha allestito pure un sito internet ([www.italianosubito.ch](http://www.italianosubito.ch)), dal quale sono ricavabili informazioni sia su quanto è già stato fatto che su quello che è progettato per il futuro.

su un settore relativamente marginale dell'uso della lingua, è indubbiamente una parte fondamentale della teoria linguistica in genere e il merito della linguistica applicata è quello di metterne in evidenza la necessità. Inoltre i campi tipici di cui si è occupata prioritariamente la linguistica applicata non vanno più considerati come campi di interesse solo secondario o appunto applicativo. Utilizzando ancora una volta l'esempio dello sviluppo delle interlingue da parte degli apprendenti è indubbio che queste interlingue rappresentano una delle possibili applicazioni della facoltà del linguaggio degli apprendenti, quindi da un punto di vista teorico una varietà basica o post-basica ha esattamente lo stesso statuto di una lingua storico-naturale completamente sviluppata. In questo senso, a partire da interessi applicativi, legati alla visione della linguistica applicata come insieme di campi periferici di interesse, si apre tutta una serie di domande fondamentali per la linguistica generale ed i confini tra linguistica applicata e linguistica generale si riducono notevolmente, con la prima che attira in particolare l'attenzione su alcune domande fondamentali che altrimenti non si porrebbero con altrettanta preminenza, ma la cui rilevanza anche teorica è fondamentale.

## BIBLIOGRAFIA

- Doughty, C. (2003): Instructed SLA: constraints, compensation and enhancement. In: C. Doughty & M. H. Long (eds.), *Handbook of second language acquisition*. New York (Blackwell), 25-310.
- Ellis, R. (2002): Investigating form-focused instruction. In: R. Ellis (ed.), *Form-Focused Instruction and Second Language Learning*. Malden MA (Blackwell), 1-46.
- Gass, S. (2003): Input and interaction. In: C. Doughty & M. H. Long (eds.), *Handbook of Second Language Acquisition*. Oxford (Blackwell), 224-255.
- Giacalone Ramat, A. (a c. di) (2003): *Verso l'italiano. Percorsi e strategie di acquisizione*. Roma (Carocci).
- Klein, W. & Perdue, C. (1992): *Utterance Structure. Developing Grammars Again*. Amsterdam / Philadelphia (John Benjamins).
- Long, M. H. (2003): Stabilization and fossilization in interlanguage development. In: C. Doughty & M. H. Long (eds.), *Handbook of Second Language Acquisition*. Malden MA (Blackwell), 487-535.
- Moretti, B. & Antonini, F. (2000): *Famiglie bilingui. Dinamiche di mantenimento e perdita di lingua in famiglia*. Locarno (Osservatorio linguistico della Svizzera italiana).
- Moretti, B. (a c. di) (2004): *La terza lingua, vol. I*. Locarno (Osservatorio linguistico della Svizzera italiana).
- Moretti, B. (a c. di) (2005): *La terza lingua, vol. II*. Locarno (Osservatorio linguistico della Svizzera italiana).
- Müller, J. L. (2006): L2 in a Nutshell: The Investigation of Second Language Processing in the Miniature Language Model. In: *Language Learning*, 56, 235-270.
- Pienemann, M. & Mackey, A. (1992): *An empirical study of children's ESL development and Rapid Profile*. Sydney (National Language & Literacy Institute of Australia).
- Rutherford, W. (1980): Aspects of a pedagogical grammar. In: *Applied Linguistics*, 1, 60-73.

- Swain, M. (1995): Three functions of output in second language learning. In: G. Cook & B. Seidhofer (eds.), *Principles and Practice in the Applied Linguistics: Studies in honour of H. G. Widdowson*. Oxford (Oxford U. P.), 125-144.
- VanPatten, B. (2002): Processing instruction: An update. In: *Language Learning*, 52, 755-803.
- Yang, L. R. & Givón, T. (1997): Benefits and drawbacks of controlled laboratory studies of second language acquisition. In: *Studies in Second Language Acquisition*, 19, 173-93.