

L'ACQUISIZIONE DELL'ITALIANO IN ITALIA E IN GERMANIA: STRATEGIE LESSICALI PER COSTRUIRE LA REFERENZA

Fabiana Rosi¹, Fabiana Berardini²

1. INTRODUZIONE³

Il contesto acquisizionale rappresenta uno dei fattori più rilevanti per l'acquisizione della lingua, soprattutto per il livello lessicale soggetto ad un'alta variabilità individuale, in quanto fortemente legato alle esigenze comunicative dell'apprendente e al tipo di lingua con cui viene a contatto nell'*input* e nelle interazioni in lingua target. Nonostante la rilevanza del contesto sul percorso di acquisizione del lessico, ad oggi pochi sono gli studi volti ad indagare le sequenze di evoluzione del lessico nell'interlingua di italiano L2, acquisito in Italia, e LS, acquisito in un paese in cui l'italiano non è lingua ufficiale. Scopo del presente contributo è il confronto fra lo sviluppo delle competenze lessicali nell'italiano L2 e LS di studenti universitari di L1 tedesca che apprendono la lingua in Italia e in Germania, analizzando come indicatore di competenza lessicale l'uso di parole intensive per costruire la referenza. Nell'ambito degli studi sull'acquisizione del lessico (Bettoni, 2001) si è infatti osservato che vengono acquisite dapprima le parole più generiche e a bassa definizione semantica (Lyons, 1977), dotate di maggior estensione e pertanto funzionali per indicare un'ampia serie di referenti, mentre solo in fasi più avanzate di interlingua gli apprendenti acquisiscono le parole ad alta definizione semantica, più intensive e utili a denotare in maniera più precisa e univoca i referenti.

Le analisi mettono a confronto le strategie lessicali per costruire la referenza prodotte in testi narrativi elicitati dai due gruppi di apprendenti in tre momenti, a distanza di due mesi l'uno dall'altro, e da un gruppo di controllo di italofoeni nativi. I tre sottocampioni sono comparabili per sesso, età, livello di istruzione, eterogeneità di studi universitari. In più, gli apprendenti sono comparabili per L1 e livello di competenza linguistica in italiano al momento della prima elicitazione, valutato come B1 nei test di ingresso dei corsi che frequentano all'università. In questo modo, fra i due gruppi di apprendenti è possibile isolare la variabile del contesto di acquisizione e mettere in correlazione le tendenze emerse dalle analisi con il tipo di *input* a cui sono esposti i partecipanti, che diverge in modo consistente. Secondo quanto dichiarato dai partecipanti, gli apprendenti L2, inseriti nella società italofoena, intrattengono continui scambi comunicativi nella lingua obiettivo, mentre gli apprendenti LS ricevono *input* di italiano solo durante le lezioni e gli scambi comunicativi in lingua target al di fuori della classe sono molto limitati.

Nell'analizzare la costruzione della referenza, oltre all'uso di parole intensive, si esaminano anche le strategie compensatorie adottate dagli apprendenti in caso di lacune lessicali. Tali strategie vengono rapportate alle tipologie documentate sull'italiano L2 di apprendenti sinofoni (Banfi, 2005; Valentini, 2005; Arcodia *et al.*, 2008), in particolare alle

¹ Università di Trento.

² Università di Salerno.

³ Per quanto riguarda la stesura del saggio, sono da attribuirsi a Fabiana Rosi le sezioni 2, 4, 5, a Fabiana Berardini le sezioni 1, 3.

“strategie interferenziali”, quali i casi di transfer lessicali dovuti all’interferenza dalla L1 o da una delle L2 presenti nel repertorio linguistico dell’apprendente (Gass, Selinker, 1983; Swan, 1997), distinguendo tra transfer da L2 romanze e da L2 non romanze, e alle “strategie sintagmatiche”, composte dal ricorso a perifrasi con parole generiche al posto di una parola intensiva non ancora acquisita dall’apprendente.

2. INPUT E ACQUISIZIONE DEL LESSICO

Mentre per le strutture morfologiche e sintattiche sono state delineate sequenze implicazionali di acquisizione alla base dell’evoluzione dell’interlingua, al di là di fattori interni ed esterni all’apprendente che possono determinare differenti ritmi o esiti di acquisizione, ma non diversi percorsi acquisizionali (per l’italiano L2 cfr. Giacalone Ramat, 2003), lo sviluppo del lessico non è stato descritto con altrettanta sistematicità a causa dell’elevata variabilità dei percorsi che può seguire in base al contesto di acquisizione. Il percorso acquisizionale del lessico è, infatti, fortemente influenzato dal tipo di *input* a cui è esposto l’apprendente, data la grande incidenza della frequenza sullo sviluppo delle competenze lessicali, maggiore rispetto agli altri livelli di analisi linguistica (Andorno *et al.*, 2017). Esiste un forte collegamento fra le parole presenti in modo frequente nell’*input* con cui l’apprendente entra in contatto e le parole che questi produce nel suo output: sono queste le parole che vengono utilizzate nelle interazioni con nativi o parlanti competenti della lingua target e che vengono acquisite, entrando a far parte del lessico mentale dell’apprendente (Bernini, 2003). Per l’italiano L2, la Banca dati del Progetto di Pavia (Andorno, 2001) documenta come, da un lato, studenti di scuola possiedono nel proprio lessico mentale parole come *laboratorio* e *matematica*, dall’altro, immigrate dedite a lavori domestici hanno una conoscenza approfondita delle parole del campo semantico della casa e della famiglia.

Insieme alla frequenza, un buon predittore dell’acquisizione lessicale è l’utilità della parola per soddisfare i bisogni comunicativi dello specifico apprendente, legati all’ambiente in cui si trova e alle interazioni in cui usa la lingua target (Appel, 1996). Il ruolo della salienza dell’entrata lessicale nell’esperienza linguistica dell’apprendente emerge nell’uso precoce di parole che non rientrano nel vocabolario di base (VdB, De Mauro, 2016)⁴, la cui frequenza è però alta nell’*input* e nelle interazioni dell’apprendente. Ad esempio, apprendenti inseriti in progetti di volontariato per l’assistenza sanitaria hanno bisogno di parole tecniche come *flebo* per i propri compiti quotidiani (Bolognesi, 2010), mentre studenti universitari Erasmus sperimentano l’uso della parola *coinquilino*, non appartenente al VdB, fin dall’arrivo in Italia per soddisfare le prime esigenze personali, ancora prima di iniziare il corso di lingua all’università. In questa tipologia di apprendenti, infatti, la parola *coinquilino* è di uso frequente, come mostra l’esempio (1), un estratto della narrazione di A1 dal corpus qui analizzato, in cui la selezione di *coinquilino* è l’esito della ricerca di parola operata per costruire la referenza al “compagno di cella del protagonista della storia”, costruita con un processo di autocorrezione da *suo amico* a *questo grande (ride)*

⁴ Il Vocabolario di Base (De Mauro, 1980) comprende le circa 7000 parole più frequenti dell’italiano ed è suddiviso in Vocabolario Fondamentale, composto dalle 2049 parole più frequenti nell’uso della lingua, che ogni italofono conosce e seleziona nel 90% delle proprie produzioni; Vocabolario di Alto Uso, che raccoglie le circa 2576 parole successive per numero di occorrenze, usate frequentemente dalla comunità italoфона; Vocabolario di Alta Disponibilità, che include le 1897 parole successive in ordine di frequenza, usate in misura molto minore benché comprensibili a tutti i parlanti in quanto riferite a referenti di uso quotidiano. L’appartenenza al Vocabolario di Base delle parole del corpus analizzato è stata verificata grazie alla versione aggiornata del 2016, disponibile gratuitamente online (<https://www.internazionale.it/opinione/tullio-de-mauro/2016/12/23/il-nuovo-vocabolario-di-base-della-lingua-italiana>).

coinquilino, in cui A1 ricorre alle risorse lessicali a sua disposizione pur sapendo che non sono le più appropriate al referente che intende indicare, come testimonia la risata imbarazzata che introduce la produzione di *coinquilino*.

- (1) A1_3: e c'erano due + uomini cattivi che hanno provato a liberare il suo amico/questo grande (ride) coinquilino di Charlie Chaplin⁵

Nell'ambito dell'alta variabilità dei singoli percorsi di apprendimento lessicale, legati per l'appunto all'*input*, si sono individuati criteri di acquisibilità del lessico interni ed esterni alla parola (Broeder *et al.*, 1988; Laufer, 1997; Nation, 2001). I criteri esterni che facilitano l'acquisizione riguardano l'utilità della parola, ovvero la salienza; l'alta disponibilità nell'*input*, ovvero la frequenza, e la preferenza personale, ovvero la forte motivazione dell'apprendente ad acquisire specifiche parole per determinati bisogni comunicativi. I criteri interni includono la pronunciabilità della parola, la corrispondenza fonema-grafema, per quanto riguarda gli apprendenti alfabetizzati, la bassa complessità morfologica, la somiglianza con parole della L1. I criteri interni hanno portato a definire la priorità acquisizionale delle parole più brevi e semplici da pronunciare, delle parole con morfologia non complessa, delle parole univerbate rispetto a quelle polirematiche, delle parole concrete rispetto alle parole astratte (Bernini, 2010), delle parole contenute rispetto alle parole funzionali, di cui non a caso le fasi iniziali di interlingua possono essere povere grazie ai principi pragmatico-informativi che le strutturano e garantiscono la comprensibilità dei contenuti (Givón, 1979). Dal punto di vista semantico, il più pertinente per lo studio della costruzione della referenza, Bettoni (2001) sottolinea, inoltre, che gli apprendenti acquisiscono dapprima parole di significato generico, in quanto sono risorse lessicali che soddisfano il principio dell'economia linguistica poiché funzionali a riferirsi ad una ampia serie di referenti, e solo in seguito le parole intensive, ad alta definizione semantica, che codificano un maggior numero di tratti semantici e veicolano pertanto più informazioni sul referente, presentandolo in maniera più dettagliata e restringendo il campo di azione della referenza a un insieme più limitato di referenti (Lyons, 1977). Ad esempio, se la parola *donna* codifica il valore positivo dei tratti /UMANO/ e /FEMMINILE/ ed è riferibile ad un dato insieme di referenti, la parola *ragazza* codifica questi due tratti e in più fornisce la specificazione relativa al tratto /GIOVANE/, lasciato sottospecificato in *donna*, pertanto risulta più intensiva e meno estensiva, potendo far riferimento solo ad un sottoinsieme dei referenti attribuibili alla parola *donna* (Tabella 1).

Tabella 1. *I tratti semantici codificati dalle parole donna e ragazza*

| DONNA | RAGAZZA |
|---------------|---------------|
| /+ UMANO/ | /+ UMANO/ |
| /+ FEMMINILE/ | /+ FEMMINILE/ |
| - | /+ GIOVANE/ |

⁵ Gli esempi sono tratti dal *corpus* qui analizzato, in cui i testi sono stati trascritti riportando fedelmente le produzioni degli apprendenti, senza normalizzare gli errori. La sigla che precede gli esempi riporta il codice identificativo del parlante (ad esempio, A1) e il ciclo di elicitazione (1, 2 o 3). Nella trascrizione si sono seguite le norme della Banca dati dell'italiano L2 del progetto di Pavia (Andorno, 2001): il simbolo "+" indica la pausa, la cui durata è rappresentandone iconicamente dal numero di simboli riportati; il simbolo "/" segnala un'autocorrezione; il simbolo ":" etichetta l'allungamento della durata della vocale o consonante precedente; fra parentesi quadre sono riportati gli elementi di comunicazione non verbale [CNV] e fra parentesi tonde le risate o i colpi di tosse.

Le parole intensive, facendo riferimento in modo più definito al referente, possono essere usate per costruire la referenza ad un minor numero di entità extralinguistiche: tutti i referenti indicati con la parola *ragazza* possono essere riferiti anche con la parola *donna*, che però ne indica anche molti altri (“le donne non più giovani”), a cui la parola *ragazza* non può riferirsi.

3. METODOLOGIA

3.1. Partecipanti

I partecipanti sono 8 apprendenti di L1 tedesca e 4 italofoeni nativi, intervistati come campione di controllo. L'intero campione è composto da studenti universitari: 4 studenti Erasmus presso l'università di Pisa per il sottocampione di apprendenti di italiano L2 (A1 - A4); 4 studenti dell'università di Tubinga per il sottocampione di apprendenti di italiano LS (A5 - A8) e 4 studenti dell'università di Salerno per il gruppo di controllo di italiano L1 (I1 - I4).

Grazie ad un iniziale questionario di background è stato possibile stilare il profilo socio-linguistico di ciascun partecipante e verificare l'omogeneità del campione per diverse variabili sociolinguistiche. I 12 informanti risultano comparabili per età, trattandosi di giovani tra i 20 e i 24 anni, per eterogeneità di studi, essendo iscritti a corsi sia umanistici che scientifici, per il sesso, dal momento che ogni sottocampione è composto da 2 ragazze e 2 ragazzi. Inoltre, fra le due tipologie di apprendenti risultano simili le motivazioni per lo studio dell'italiano, come l'interesse personale, testimoniato da dichiarazioni come “l'italiano fa gioia”, e la possibilità di studiare la lingua nel percorso di istruzione scolastica o universitaria. Per gli apprendenti l'italiano non è la prima L2/LS: tutti hanno studiato l'inglese, molti il francese, in singoli casi anche lo spagnolo, il latino, il romeno o l'hausa. Al momento della prima elicitazione, per tutti il livello di competenza in italiano corrispondeva al B1 del QCER (Consiglio d'Europa, 2002), valutato nel test di ingresso condotto all'inizio del corso di lingua frequentato. Tale livello è stato raggiunto per gli apprendenti LS con lo studio dell'italiano nella scuola tedesca per un periodo fra i 3 e gli 8 anni, per gli apprendenti L2 con lo studio della lingua all'università in Germania della durata fra i 6 mesi e i 2 anni.

Per quanto riguarda invece l'*input* a cui sono stati esposti i due gruppi di apprendenti, notevoli sono le differenze sia quantitative, sia qualitative. Gli studenti Erasmus, al loro arrivo in Italia, sono stati inseriti in un corso di lingua italiana di livello B1 presso il Centro Linguistico di Ateneo mirato principalmente allo sviluppo di conoscenze grammaticali e abilità di comprensione, con poco spazio per la produzione orale dato l'alto numero di frequentanti, ovvero circa 30 studenti per classe. Il corso era strutturato in due incontri settimanali di 2 ore e si è svolto da ottobre a metà dicembre per un totale di 30 ore. Gli studenti di italiano in Germania hanno frequentato un corso di lingua italiana di livello B1 presso il Dipartimento di Italianistica dell'università composto, invece, da un incontro settimanale di 2 ore da ottobre a febbraio per un totale di 34 ore. Nel corso, oltre ad attività sulla grammatica e sulla comprensione, sono state condotte attività di produzione orale, dedicate alla discussione di temi di attualità con il docente madrelingua e con studenti italofoeni nativi presenti all'università di Tubinga nell'ambito di programmi di scambio internazionale. Il docente del corso, infatti, ha reputato necessario potenziare le abilità di produzione orale, nonostante il numero di 26 frequentanti per classe, dal momento che le ore in classe si configuravano come l'unica occasione per avere interazioni in lingua italiana per gli studenti LS, che hanno dichiarato di non usare l'italiano

con nessuno al di là dell'ora di lezione. A differenza loro, gli studenti Erasmus hanno dichiarato di usarlo ampiamente fuori dal corso: nei negozi, a casa e all'università con amici e professori. Inoltre, l'*input* disponibile per gli apprendenti L2 è stato più variegato, dal momento che sono stati esposti non solo alla varietà standard, insegnata nei corsi istituzionali, ma anche alla varietà accademico-scientifica della disciplina studiata durante le lezioni, esercitazioni, esami e incontri con i professori, alla varietà colloquiale, giovanile e alle diverse varietà regionali parlate dai numerosi studenti fuori sede dell'università di Pisa.

3.2. *L'elicitazione dei dati*

I dati sono stati raccolti longitudinalmente tramite tre cicli di elicitazione condotti a distanza di due mesi l'uno dall'altro: novembre (T1), gennaio (T2) e marzo (T3), in modo da monitorare lo sviluppo delle competenze linguistiche nell'arco temporale di 5 mesi, mentre gli italofoeni nativi sono stati intervistati in un'unica sessione⁶. Ai partecipanti è stato proposto un *task* di *story retelling* (Mackey, Gass, 2005) in modo da elicitarne narrazioni dal contenuto omogeneo per tutti i partecipanti e oggettivamente identificabile in fase di etichettatura e analisi dei dati. In conformità con numerose ricerche (Klein, Perdue, 1997; Chini, 2008), come stimoli audiovisivi sono stati utilizzati estratti dal film *Tempi moderni* di Charlie Chaplin (1936), nello specifico gli episodi "Il corteo", "La droga in prigione" e "Il furto del pane", che sono risultati comprensibili, motivanti e funzionali alla raccolta anche per l'assenza di dialoghi, che potevano rendere più complicata la comprensione dei contenuti e fornire *input* verbali da imitare anche in maniera passiva. Ogni partecipante ha guardato lo stimolo due volte e al termine lo ha raccontato in modalità orale e scritta all'intervistatrice, una studentessa universitaria italofoena nativa, che si è limitata a dare la consegna "Che cosa è successo nel video?" e, in caso di richieste di aiuto o di suggerimento di una parola, ad incoraggiare l'apprendente ad andare avanti consigliando di usare altre parole conosciute. Nei casi in cui l'apprendente non riusciva a continuare la narrazione in mancanza di una parola, l'intervistatrice ha fornito la parola nella sua forma lemmatica, quale la forma infinita per i verbi e la forma singolare per i nomi, ma la conseguente produzione dell'apprendente non è stata inclusa nell'analisi, in quanto indotta dal suggerimento della parlante nativa. Dopo la raccolta, i dati sono stati archiviati e trascritti ortograficamente⁷. Le analisi presentate in questa sede riguardano esclusivamente le narrazioni orali, per un totale di 36 testi e di 8199 parole, al fine di concentrarsi sul confronto fra apprendenti L2 e LS piuttosto che sulla variazione diamesica, trattata in Rosi (2019).

4. ANALISI

4.1. *L'uso di parole intensive*

Le analisi si concentrano sulla distribuzione percentuale delle parole intensive prodotte nelle tre narrazioni dagli apprendenti e dai parlanti nativi. Le parole ad alta definizione

⁶ I dati di italiano L2 e L1 costituiscono una parte del corpus Rosi (2009), i dati di italiano LS fanno parte del corpus raccolto da De Rosa (2019).

⁷ I dati di italiano L2 e L1 sono stati trascritti da Fabiana Rosi, i dati di italiano LS sono stati trascritti da Christian Accardi, Gioacchino Amato, Fabiana Berardini, Chiara D'Amato, Anna Maria Fasano e Valentina Maniglia.

semantica rappresentano, infatti, strutture linguistiche che si acquisiscono più tardi rispetto alle parole generiche ed estensive e garantiscono una migliore efficacia comunicativa, veicolando più informazioni sul referente e costruendo la referenza in maniera più ricca e definita. La produzione di parole intensive è stata pertanto selezionata nelle analisi come indicatore dello sviluppo della competenza lessicale degli apprendenti.

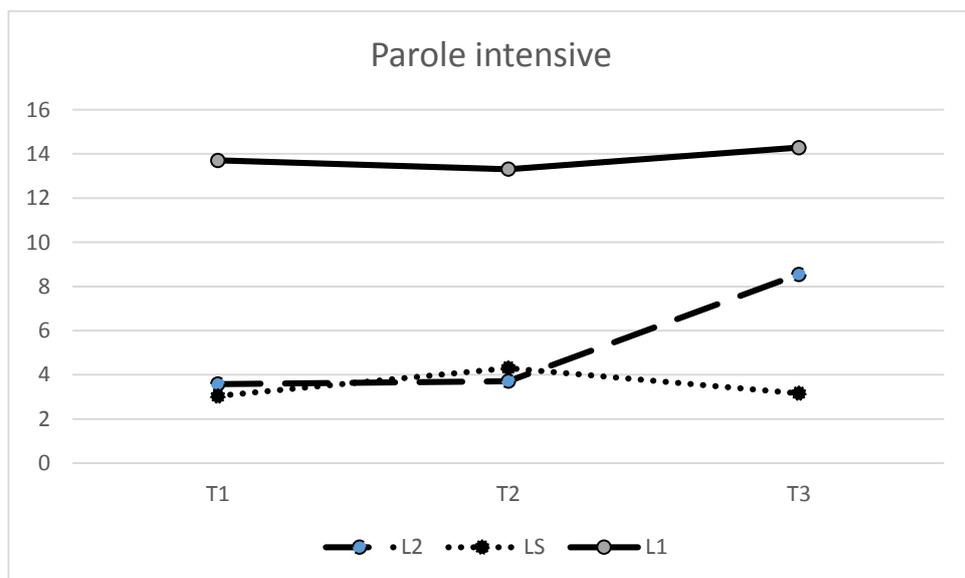
I tre estratti seguenti (2, 3, 4), che narrano la stessa sequenza dello stimolo mostrato al T3, in cui una ragazza ruba un filone di pane dal furgone che rifornisce una panetteria, esemplificano la diversa efficacia comunicativa veicolata da strategie di costruzione della referenza caratterizzate da diversi gradi di intensione semantica.

- (2) A1_3: una ragazza ha rubato un panino
- (3) A5_3: una ragazza ha preso un pane de/da una macchina de/di una panetteria
- (4) I2_3: una ragazza [...] rubò un un filoncino di pane dal furgone

L'apprendente L2 A1 (2) seleziona parole intensive per indicare sia il personaggio (*ragazza*), sia l'evento (*rubato*), sia l'oggetto del furto (*panino*); l'apprendente LS A5 (3) usa parole più generiche (*preso, pane, macchina*), che non chiariscono il contenuto della sequenza, in quanto il verbo generico *prendere* non specifica l'illegittimità dell'evento compiuto dal personaggio della storia; l'italofona nativa I2 (4) produce le parole intensive *ragazza, rubò, filoncino di pane, furgone*. Fra le due apprendenti, è A1 ad avvicinarsi di più alla parlante nativa, mostrando di possedere maggiori risorse lessicali e di saperle selezionare per svolgere un task narrativo in maniera più target rispetto all'apprendente LS.

Il Grafico 1 riporta la distribuzione percentuale delle parole intensive sul totale di parole prodotte nei tre sottocampioni, da cui si nota in maniera evidente che i due gruppi di apprendenti iniziano a differenziarsi nella terza elicitazione.

Grafico 1. *La produzione percentuale di parole intensive nelle tre narrazioni (T1, T2, T3) dei tre sottocampioni (italiano L2, LS, L1).*



La produzione di parole intensive è costante nei nativi lungo le tre narrazioni (13,7%, 13,3%, 14,3%) e, per quanto poco frequente⁸, superiore rispetto ai non nativi. Negli apprendenti, la produzione di parole intensive è simile nelle prime due elicitazioni (rispettivamente per l'italiano L2 e LS: 3,6% vs. 3%; 3,7% vs. 4,3%), mentre nella terza elicitazione gli apprendenti L2 producono quasi il triplo di parole intensive rispetto agli studenti LS (8,5% vs. 3,1%) e si avvicinano molto di più ai nativi rispetto all'altro gruppo.

L'influenza dell'*input* e del contesto acquisizionale non emerge quindi nelle prime elicitazioni, ma si evidenzia nella terza, quando gli apprendenti L2 si trovano in Italia da circa 6 mesi⁹. Dopo un periodo prolungato di immersione linguistica in Italia, quando l'*input* ha avuto tempo per essere notato, compreso e trasformato in *intake* (Schmidt, 1990), gli apprendenti L2 mostrano di possedere un lessico mentale più ampio e una maggior capacità di costruire la referenza in modo dettagliato e definito rispetto agli apprendenti LS, esposti unicamente all'*input* guidato del corso di lingua che stanno frequentando. L'estratto seguente (5) mostra, ad esempio, la ricerca dell'apprendente L2 A2 di costruire una referenza definita nella terza elicitazione: A2 non si accontenta di aver prodotto una parola target ma generica (*visto*) e tenta di specificare meglio l'evento a cui intende riferirsi ("accorgersi di") tramite un'autocorrezione in cui sostituisce la scelta lessicale iniziale con un verbo più intensivo e adeguato a indicare il referente (*notato*).

- (5) A2_3: ma anche prima un'altra donna ha visto che/o ha notato che la ragazza ha provato di rubare questo baguette

Per illustrare meglio il percorso di acquisizione delle parole intensive come strategia efficace di costruzione della referenza delineato dalle analisi, si riportano tre estratti dalle narrazioni prodotte nelle tre elicitazioni da un apprendente LS (6, 7, 8) e un apprendente L2 (9, 10, 11) direttamente comparabili in quanto relativi agli stessi referenti per ciascuno stimolo.

- (6) A6_1: è andato alla città
- (7) A6_2: ma il uomo/lui +/la polizia ha preso lu/hanno hanno preso lui
- (8) A6_3: i poliziotti [...] hanno + preso la donna
- (9) A2_1: + e poi + è andato + sulla strada
- (10) A2_2: questa polizia/o non lo so le guardie/uno è venuto e ha preso questo uomo
- (11) A2_3: e così il poliziotto + ha ha arrestato questa ragazza

Come si può notare, le risorse utilizzate per indicare i referenti dei primi due stimoli sono simili nelle due tipologie di apprendenti: nella prima elicitazione (6 e 9), sia A6 sia A2 usano il verbo generico *andare* per indicare il movimento del protagonista; nella seconda elicitazione (7 e 10), entrambi gli apprendenti selezionano il verbo a bassa definizione *prendere* e lo stesso nome per il soggetto dell'evento (*polizia*), sebbene l'apprendente L2 operi una ricerca di parola per indicare il referente "guardie carcerarie"

⁸ Data l'informalità del contesto situazionale delle narrazioni prodotte dai partecipanti e la modalità orale, anche i nativi tendono ad usare poco le parole intensive e preferiscono parole più generiche, a bassa definizione semantica, che costituiscono un correlato funzionale del parlato informale (Voghera, 2017).

⁹ La prima elicitazione degli apprendenti L2 si è svolta dopo un mese dall'arrivo in Italia e dall'inizio del corso di lingua.

producendo due false partenze in cui riesce ad incrementare la definizione semantica del riferimento (*polizia > guardie*) e una successiva riformulazione in cui la definizione semantica della referenza viene azzerata dalla selezione del pronome generico *uno*, a sottolineare il carico cognitivo del processo di ricerca di parola e l'insoddisfazione del risultato da parte dell'apprendente, che perde la fiducia nelle proprie capacità lessicali e regredisce ad una strategia referenziale che veicola solo i tratti semantici essenziali, quale il numero singolare del soggetto con cui va accordato il verbo (10). Nella terza elicitazione (8 e 11), la selezione delle parole diverge invece in maniera consistente: l'apprendente LS presenta l'evento con le parole generiche *hanno preso* e *donna* (8), replicando sostanzialmente la scelta fatta nella seconda elicitazione (7), mentre l'apprendente L2 è in grado di produrre una referenza più specifica e più efficace a livello comunicativo adoperando le parole intensive *ha arrestato* e *ragazza* (11), costruendo la referenza con le stesse parole selezionate dai nativi (12) e manifestando così una competenza lessicale più sviluppata e target di A6.

(12) I4_3: così i poliziotti [...] arrestarono la ragazza

Gli esempi riportati mostrano come l'interlingua non evolva con la stessa velocità nei due gruppi di apprendenti: gli apprendenti LS appaiono ancorati alle stesse risorse lessicali e le strategie per costruire la referenza non risultano diversificate fra le tre elicitazioni; al contrario, per gli apprendenti L2 è evidente un incremento della definizione semantica della referenza fra la seconda e la terza elicitazione, che testimonia come nella terza elicitazione gli apprendenti abbiano raggiunto una fase acquisizionale più avanzata rispetto a quella rilevata nelle prime due.

4.2. *Le strategie compensatorie*

Le analisi hanno messo in luce, inoltre, l'uso di strategie compensatorie per costruire la referenza nel caso di lacune lessicali, che rientrano nelle tipologie "sintagmatiche", basate sull'uso di perifrasi, e "interferenziali", composte da transfer lessicali, documentate dagli studi dell'acquisizione del lessico in italiano L2 da parte di apprendenti sinofoni (Banfi, 2005; Valentini, 2005; Arcodia *et al.*, 2008). Nella maggioranza delle occorrenze, gli apprendenti adottano le strategie compensatorie in maniera funzionale a costruire la referenza, mostrando di saper utilizzare le risorse comunicative a loro disposizione in modo efficace. Dal momento che nel corpus tali strategie risultano poco frequenti e non significativamente diversificate fra apprendenti L2 e LS, non se ne riporta la distribuzione quantitativa bensì vengono presentate e commentate in forma qualitativa.

Un primo tipo di strategia compensatoria riguarda il ricorso alle perifrasi, composte da parole solitamente più generiche della parola intensiva che l'apprendente non conosce, che sono più accessibili all'apprendente in quanto più frequenti. Le perifrasi vengono prodotte sia per indicare eventi (Rosi, 2009; 2019), principalmente tramite il verbo iperonimico *fare* accompagnato da nomi eventivi, come *fare una passeggiata*, o da sintagmi che veicolano le informazioni semantiche che caratterizzano il tipo di evento, come il riferimento *ha fatto una cosa con una fila* per il referente "cucire" (13), sia per indicare entità, come esemplificato dalle strategie referenziali *il bicchiere per il sale* per indicare la "saliera" (14) e *uomini che lavorano nella prigione* per riferirsi alle "guardie carcerarie" (15).

(13) A1_2: l'altro uomo ha fatto una cosa con una fila

(14) A7_2: lui ha + fatto questo polvero nel bicchiere per il sale

- (15) A7_2: e + due uomini che lavoravano nella prigione + hanno provato di trovare un imprigionato

Un secondo tipo di strategia compensatoria è rappresentato dal transfer dalla L1, ma risulta molto poco frequente giacché gli apprendenti percepiscono l'italiano come lingua non affine al tedesco L1 e sono poco inclini ad utilizzare risorse lessicali L1 per colmare lacune in L2, in linea con il principio “transfer to somewhere” di Andersen (1983), secondo cui l'interferenza interlinguistica si verifica quando i parlanti incontrano degli elementi “di appoggio” nella L2. Un esempio di transfer positivo¹⁰ determinato dalla percezione dell'affinità fra la L1 e la L2 è riportato in (16): A5 produce *demonstrazione* al posto della parola target *dimostrazione*, costruendo la parola sul modello della parola tedesca *Demonstration*, data la somiglianza fra la parola tedesca e quella italiana.

- (16) A5_1: ma subito/di subito c'è una dimostrazione

Una terza strategia compensatoria consiste nel transfer positivo da altre L2, innanzitutto dalle L2 che gli apprendenti sentono strutturalmente vicine all'italiano, come il francese o lo spagnolo, a cui ad esempio attinge l'apprendente A4 quando produce la parola *tierra* sul modello della parola spagnola *tierra* molto simile alla parola italiana equivalente *terra* (17).

- (17) A4_3: e + e tutti si/tutti e due si + si hanno ren/preso no non lo so il verbo (ride) sulla terra

A conferma del “cumulative-enhancement model” (Flynn *et al.*, 2004), secondo cui tutte le lingue del repertorio individuale concorrono a favorire l'acquisizione di nuove lingue, nel *corpus* si riscontrano anche transfer positivi da una L2 non romanza, non affine strutturalmente all'italiano, quale l'inglese. Questa strategia è determinata da un altro dei fattori che attivano il transfer, insieme all'affinità strutturale fra lingue note e L2, ovvero dal livello di conoscenza della lingua sorgente (Bardel, Lindqvist, 2007; Falk, Bardel, 2010). La conoscenza approfondita dell'inglese porta gli apprendenti a notare la somiglianza fra parole italiane e parole inglesi, come *ospedale* simile all'inglese *hospital* o *prigione* simile all'inglese *prison*, e a sperimentarle nell'*output* con parole formalmente interferite dall'inglese quali *ospitale* (18) e *prisione* (19)

- (18) A8_1: *ab lui è uscito dall'ospitale*

- (19) A5_2: *Charlie Chaplin è stato in prisone*

Infine, in tre casi gli apprendenti ricorrono ad elementi di comunicazione non verbale [CNV]. In tutte e tre le occorrenze sono usati gesti iconici, ovvero gesti che replicano la forma e i movimenti dei referenti indicati (McNeill, 1992; Poggi, 2002): il disegno in aria di un quadrato, per indicare il referente “bandiera” (20); il movimento da destra a sinistra e viceversa delle due mani chiuse a pugno e affiancate fra loro in verticale, per riferirsi a

¹⁰ Il transfer si suddivide in transfer positivo, quando il trasferimento di un elemento linguistico da una lingua nota alla L2 si rivela efficace a livello comunicativo, come *bandera* dallo spagnolo L1 per indicare “bandiera”, e transfer negativo, quando il trasferimento dell'elemento linguistico non consente la comprensione del messaggio da parte dei destinatari, poiché la parola non è simile a quella target nella L2, come la produzione di *flaga*, causata dall'interferenza della parola *Flagge* del tedesco L1, per indicare “bandiera” (Rosi, 2019).

“sventolare” (21); il battere una volta le mani posizionate in verticale e rivolte l’una verso l’altra, per riferirsi a “scontrarsi” (22).

- (20) A6_1: e poi + lui ha + non so come si chiama in italiano una [CNV]
(ride)
- (21) A4_1: e l’uomo + vuole di di + fare attenzione alla alla macchina
e ++ fare fare così [CNV] con la bandiera
- (22) A1_3: e poi la ragazza è corso via e + è andato insieme con (ride)/non
so come si dice [CNV] (ride)/sono andati insieme e sono caduti a la
terra

È interessante notare che mentre nelle prime due occorrenze il gesto rappresenta la sostanza della referenza, come *una [CNV]* in (20) e *fare così [CNV]* in (21), nell’ultima, prodotta nella terza elicitazione di un apprendente L2, quindi in uno stadio più avanzato di interlingua, l’apprendente si serve del gesto non da solo ma come accompagnamento alla strategia lessicale di produrre una perifrasi, composta dal verbo che descrive il movimento in maniera generica (*andare*) e l’avverbio *insieme* per indicare la contemporaneità dell’azione dei due personaggi coinvolti nello scontro (22).

I due gruppi di apprendenti risultano omogenei anche per l’aderenza alla varietà standard dell’italiano. L’esposizione a diverse varietà di italiano per gli apprendenti L2, a differenza che per gli apprendenti LS, non si correla ad un uso di varianti diastraticamente, diafasicamente o diatopicamente marcate: gli studenti Erasmus non producono elementi lessicali tipici di varietà giovanili, colloquiali o regionali.

5. OSSERVAZIONI CONCLUSIVE

La distribuzione dell’uso di parole intensive nelle tre elicitazioni conferma che queste vengono acquisite più tardi rispetto alle parole generiche (Bettoni, 2001). Tale tendenza, emersa nei dati orali qui analizzati, è conforme a quanto documentato per testi scritti di apprendenti di diversi livelli di competenza linguistica in italiano L2 (Bozzone Costa, 2002). Le strategie compensatorie adottate dagli apprendenti per sopperire alle lacune lessicali, quali la produzione di perifrasi, transfer lessicali positivi dal tedesco L1, da L2 romanze, come il francese e lo spagnolo, e da L2 non romanze, come l’inglese, e il ricorso alla comunicazione non verbale, non mostrano invece variazioni significative fra le tre elicitazioni, né differenze consistenti fra apprendenti L2 e LS.

Il confronto tra la produzione di parole intensive negli apprendenti L2 e negli apprendenti LS mette in luce il peso rilevante del contesto acquisizionale sul ritmo e la velocità di acquisizione del lessico, dal momento che i primi, esposti ad un *input* di italiano più ricco quantitativamente e qualitativamente, mostrano un ampliamento del proprio lessico mentale e della competenza lessicale per costruire la referenza fra la seconda e la terza elicitazione, mentre gli apprendenti che studiano in Germania e ricevono un *input* più limitato non manifestano differenze nelle strategie referenziali usate nelle tre elicitazioni. Nell’arco temporale analizzato, l’interlingua degli apprendenti L2 risulta quindi evolvere da una fase acquisizionale alla successiva, a differenza dell’interlingua degli apprendenti LS, ma il vantaggio del contesto acquisizionale L2 in termini di velocità di evoluzione dell’interlingua non appare immediato, bensì si manifesta a partire dalla terza elicitazione, ovvero dopo 6 mesi dall’arrivo in Italia degli apprendenti L2, a dimostrazione

che è l'esposizione prolungata all'*input* ricco quantitativamente e qualitativamente a determinare la maggior velocità di acquisizione negli apprendenti L2.

Il ruolo del contesto acquisizionale sull'evoluzione dell'interlingua emerso in questa prima indagine merita di essere approfondito con ricerche su corpora più estesi, anche raccolti trasversalmente, purché con interviste ad apprendenti L2 che vivano in Italia da un sufficiente numero di mesi e non appena arrivati, in modo che l'esposizione all'*input* L2 precedente alla raccolta sia stata significativa, e su un più ampio insieme di strutture linguistiche, non solo lessicali, da cui è stato funzionale partire data l'incidenza dell'*input* sullo sviluppo di tali competenze (Bernini, 2003; Andorno *et al.*, 2017).

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- Andersen R. W. (1983), "Transfer to somewhere", in Gass S. M., Selinker L. (eds.), *Language transfer in language learning*, Newbury House, Rowley MA, pp. 177-201.
- Andorno C. (2001), *Banca dati di italiano L2*. CD-Rom, Dipartimento di Linguistica, Università di Pavia.
- Andorno C., Valentini A., Grassi R. (2017), *Verso una nuova lingua*, UTET, Torino.
- Appel R. (1996), "The lexicon in second language acquisition", in Jordens P., Lalleman J. (eds.), *Investigating Second Language Acquisition*, De Gruyter, Berlin, pp. 381-403.
- Arcodia G. F., Banfi E., Piccinini C. (2008), "Rese di lessico italiano/L2 da parte di sinofoni: fatti percettivi e strategie compensatorie", in Bernini G., Spreafico L., Valentini A. (a cura di), *Competenze lessicali e discorsive nell'acquisizione delle lingue seconde*, Guerra Edizioni, Perugia, pp. 53-77.
- Banfi E. (2005), "Morfologia, forma e percezione della parola. Osservazioni su dati di lessico italiano/L2 di apprendenti sinofoni, il caso di T.", in Grandi N. (a cura di) (2005), *Morfologia e dintorni. Studi di linguistica tipologica e acquisizionale*, FrancoAngeli, Milano, pp. 105-125.
- Bardel C., Lindqvist C. (2007), "The role of proficiency and psychotypology in lexical cross-linguistic influence. A study of a multilingual learner of Italian L3", in Chini M., Desideri P., Favilla, M. E., Pallotti G. (a cura di), *Atti del 6° Congresso AITLA*, Guerra Edizioni, Perugia, pp. 123-141.
- Bernini G. (2003), "Come si imparano le parole", in *ITALS Didattica e linguistica dell'italiano come lingua straniera*, 2, pp. 23-47.
- Bernini G. (2010), "Acquisizione dell'italiano come L2", in Simone R. (a cura di), *Enciclopedia dell'italiano*, Istituto dell'Enciclopedia Italiana G. Treccani, Roma, vol. 1, pp. 139-140.
- Bettoni C. (2001), *Imparare un'altra lingua. Lezioni di linguistica applicata*, Laterza, Bari.
- Bolognesi M. (2010), "La competenza lessicale nei processi di apprendimento di L2 e all'interno del metodo didattico FICCS", in *Bollettino Itals*, VIII, 35.
- Bozzone Costa R. (2002), "Rassegna degli errori lessicali in testi scritti da apprendenti elementari, intermedi e avanzati di italiano L2 (ed implicazioni didattiche)", in *Linguistica e Filologia*, 14, pp. 37-67.
- Broeder P., Extra G., van Hout R., Strömquist S., Voionmaa K. (eds.) (1988), *Processes in the developing lexicon*, European Science Foundation, Strasburgo.
- Chini M. (2008), "Spunti comparativi sulla testualità nell'italiano L2 di tedescofoni e ispanofoni", in Bernini G., Spreafico L., Valentini A. (a cura di), *Competenze lessicali e discorsive nell'acquisizione delle lingue seconde*, Guerra Edizioni, Perugia, pp. 301-339.

- Consiglio d'Europa (2002), *Quadro Comune di Riferimento Europeo di Riferimento per le Lingue: apprendimenti, insegnamento, valutazione (2001)*, La Nuova Italia-Oxford, Firenze.
- De Mauro T. (1980), *Vocabolario di base della lingua italiana*, in *Guida all'uso delle parole*, "Libri di base" 3, Editori Riuniti, Roma, pp. 149-83.
- De Mauro T. (2016), *Il nuovo Vocabolario di base della lingua italiana*:
<https://www.internazionale.it/opinione/tullio-de-mauro/2016/12/23/il-nuovo-vocabolario-di-base-della-lingua-italiana>.
- De Rosa M. P. (2019), *L'acquisizione del sistema verbale in Italiano L2 da parte di studenti tedescofoni nativi*, Tesi di Laurea triennale, Università degli Studi di Salerno.
- Falk Y., Bardel C. (2010), "The study of the role of the background languages in third language acquisition. The state of the art", in *IRAL*, 48, pp. 185-219.
- Flynn S, Foley C., Vinnitskaya I. (2004), "The cumulative-enhancement model for language acquisition: Comparing adults and children's patterns of development in first, second and third language acquisition of relative clauses", in *International Journal of Multilingualism* 1, 1, pp. 3-16.
- Gass S. M., Selinker L. (eds.) (1983), *Language transfer in language learning*, Newbury House, Rowley MA.
- Giacalone Ramat A. (a cura di) (2003), *Verso l'italiano*, Carocci, Roma.
- Givón T. (1979), *On understanding grammar*, Academic Press, New York.
- Klein W., Perdue C. (1997), "The basic variety (or: Couldn't natural languages be much simpler?)", in *Second Language Research*, 13, pp. 301-347.
- Laufer B. (1997), "What's in a word that makes it hard or easy: some intralexical factors that affect the learning of words", in Schmitt N., McCarthy M. (eds), *Vocabulary Description, Acquisition and Pedagogy*, Cambridge University Press, Cambridge, pp.140-155.
- Lyons J. (1977), *Semantics*, vol. 1, Cambridge University Press, Cambridge.
- Mackey A., Gass S. M. (2005), *Second language research: Methodology and design*, Lawrence Erlbaum, New Jersey.
- McNeill D. (1992), *Hand and mind. What gestures reveal about thought*, University of Chicago Press, Chicago.
- Nation P. (2001), *Learning vocabulary in another language*, Cambridge University Press, Cambridge.
- Poggi I. (2002), "Symbolic gestures. The case of the Italian gestioneer", in *Gesture*, 2, 1, pp. 71-98.
- Rosi F. (2009), *Learning Aspect in Italian L2*, FrancoAngeli, Milano.
- Rosi F. (2019), "La variazione diamesica in italiano L1 e L2: la costruzione della referenza", in *Testi e Linguaggi*, 13, pp. 149-164.
- Schmidt R. (1990), "The role of consciousness in second language learning", in *Applied Linguistics*, 11, pp. 129-158.
- Swan M. (1997), "The influence of the mother tongue on second language vocabulary acquisition and use", in Schmitt N., McCarthy M. (eds.), *Vocabulary: Description, acquisition and pedagogy*, Cambridge University Press, Cambridge, pp. 156-180.
- Valentini A. (2005), "Da giardino vacanza a campeggio? Il ruolo delle parole composte nell'italiano L2", in Grandi N. (a cura di), *Morfologia e dintorni. Studi di linguistica tipologica e acquisizionale*, FrancoAngeli, Milano, pp. 141-157.
- Voghera M. (2017), *Dal parlato alla grammatica*, Carocci, Roma.