

COSTRUIRE E ANALIZZARE UN CORPUS DI INTERLINGUA ALL'INTERNO DI UN CORSO DI ITALIANO LS A STUDENTI SINOFOINI: UN MODELLO TRA RICERCA E DIDATTICA

*Fabrizio Leto*¹

1. INTRODUZIONE

L'obiettivo di questo contributo è proporre un metodo per la costruzione di un corpus di interlingua nell'ambito di un corso di italiano come lingua seconda (L2) o lingua straniera (LS), attraverso una procedura che permetta di rispondere allo stesso tempo ad esigenze sia di ricerca, nel campo della linguistica acquisizionale (LA), sia di didattica dell'italiano L2/LS. In particolare l'articolo descrive come è stato costruito il corpus che è parte di un più ampio lavoro di ricerca coordinato da Angela Ferrari presso l'università di Basilea. Da anni le ricerche basilesi dedicano la loro attenzione all'interazione tra lingua e testualità, coniugandole anche in prospettiva acquisizionale (Ferrari, 2014; Ferrari, Lala, Zampese, 2021). Si tratta di un quadro di riflessione teorica e di analisi descrittive che si presta particolarmente a inquadrare la mia indagine, il cui obiettivo principale è analizzare l'interlingua scritta di apprendenti sinofoni² (Leto, 2023 in stampa).

L'interesse verso i sinofoni apprendenti l'italiano è particolarmente vivo (Rastelli, 2010; Chen *et al.*, 2018), dagli studi su studenti Marco Polo (Bonvino, Rastelli, 2010) a quelli su apprendenti spontanei (Valentini, 1992; Banfi, 2003); molti anche gli studi in chiave translinguistica che coinvolgono questi apprendenti (ad esempio, Giacalone Ramat, 2003; Chini, 2010). Ad aumentare l'interesse verso l'interlingua dei sinofoni vi è anche una certa lentezza di questi ultimi nell'acquisizione dell'italiano, fattore che permette di osservare fenomeni che in altri apprendenti si evolvono rapidamente, ma che persistono più a lungo negli apprendenti cinesi «consentendo per così dire di osservare “al rallentatore” percorsi evolutivi che si suppongono comuni anche ad apprendenti di altre madrelingue» (Andorno, 2010: 90).

Da alcuni anni gli esiti della ricerca sullo sviluppo dell'interlingua sono stati usati nella didattica dell'italiano L2/LS, in una disciplina chiamata in Italia *didattica acquisizionale* (DA) e definita da Vedovelli (2003: 178) «un modello teorico di didattica linguistica che si rapporti alle prospettive acquisizionali, rispetti le fasi di sviluppo della L2, non violi le sequenze implicazionali». I modelli di insegnamento proposti dalla DA pongono dunque come base dell'intervento didattico le naturali sequenze di acquisizione della L2; su questa base, le attività di insegnamento guidano l'apprendente attraverso il naturale passaggio tra le sequenze acquisizionali, proponendo solo input che gli studenti sono pronti a processare (Pallotti, 2005; Pallotti, Zedda, 2006; Chini, 2016). Nel solco della DA, il metodo qui proposto vuole offrire uno strumento utile al docente-ricercatore per la

¹ Università di Basilea; Sichuan International Studies University, Chongqing.

² Inoltre, questa esperienza di ricerca si inquadra nel più ampio contesto del rapporto di collaborazione tra l'Università di Palermo e la sua Scuola di Lingua italiana per Stranieri con la Sichuan International Studies University (SISU) di Chongqing, attivo dal 2012 (Chen *et al.*, 2018). La mia attività alla Università SISU inizia proprio grazie a questo rapporto di collaborazione internazionale.

raccolta di dati sullo sviluppo dell'interlingua degli studenti, fornendo così maggiore consapevolezza di ciò che avviene in classe, dalla didattica ai processi cognitivi degli apprendenti.

Considerando infine il contesto in cui è stato costruito il corpus e il metodo utilizzato per la sua costruzione, è importante menzionare che da anni la Cina promuove il potenziamento e il rinnovamento della didattica delle lingue straniere (Yang, Cui, 2022), con la consapevolezza che i metodi tradizionalmente utilizzati siano poco efficaci (Consalvo, 2012; Liu, Mishan, Chambers, 2018). Sebbene in molti contesti di insegnamento cinesi vi sia il tentativo di introdurre l'approccio comunicativo vi è tuttavia una certa resistenza nell'utilizzarlo (Thomas, Reinders, 2015; Yuan, 2016). Ad alimentare la diffidenza verso l'approccio comunicativo sono inoltre le reazioni spesso apparentemente negative da parte degli studenti cinesi i quali non sono usi a questi metodi e quindi hanno difficoltà a relazionarsi (Della Putta, 2008; Jin, Cortazzi, 2011). L'utilizzo del metodo che qui si propone può essere un contributo anche nell'ottica del rinnovamento della didattica delle lingue e della ricerca in Cina.

2. STRUMENTI PER LA COSTRUZIONE DEL CORPUS

Il metodo di costruzione del corpus descritto in questo articolo, muovendosi tra LA e DA, si avvale di strumenti di entrambe le discipline, l'una a supporto dell'altra. Prima di descrivere la procedura utilizzata è dunque opportuno chiarire quali sono i due strumenti principali di cui ci si è avvalsi. Per l'analisi dell'interlingua si fa riferimento agli studi sull'acquisizione del sistema verbale dell'italiano elaborati nell'ambito del progetto di Pavia (Banfi, 2003); per la didattica si tratta dell'uso esclusivo del metodo *Task-Based Learning and Teaching* (TBLT) (Prabhu, 1987; Williams, Burden, 1997; Ellis, 2003; Willis, Willis, 2007; Long, 2015), un metodo dell'approccio comunicativo usato per l'insegnamento delle L2/LS che si presta molto bene ai principi della DA.

2.1.1. *Il progetto di Pavia*

Il progetto di Pavia comincia negli anni '80 e si avvale di un quadro teorico di tipo cognitivo-funzionale. Il Progetto ha raccolto longitudinalmente i dati dapprima di un nucleo di 20 apprendenti di 8 madrelingue diverse (albanese, arabo, chichewa, cinese, inglese, morè, tedesco, tigrino) (Banca dati a cura di Andorno, 2001; Andorno, Bernini, 2003), a cui si sono successivamente aggiunti altri dati trasversali di apprendenti francofoni, sinofoni, tedescofoni e ispanofoni. Le analisi delle interlingue, che si ispirano ad un approccio *form-to-function*, hanno cercato di seguire l'emergere di una determinata forma grammaticale e la graduale specializzazione della sua funzione. Gli studi hanno anche seguito un approccio dalla direzione inversa, cioè *function-to-form*, che «parte da un dominio concettuale (temporalità, modalità) e ne esamina le differenti codificazioni nel lessico e nella grammatica alla luce del contesto e dei valori pragmatici» (Giacalone Ramat, 2003: 20). Attraverso lo studio delle produzioni degli apprendenti³ questo tipo di indagine cerca di mettere a fuoco i principi che guidano gli apprendenti nella scoperta del legame tra forma linguistica e funzione nella lingua di arrivo. Da un lato, si considera il loro bisogno comunicativo e le nozioni che intendono esprimere, come ad esempio il concetto

³ Generalmente si tratta di produzioni orali, ma sono tante le ricerche che utilizzano anche corpus di produzioni scritte (ad esempio per apprendenti sinofoni cfr. Spina, 2019; Corino, Marellò, 2009; Limonta, 2009, per non sinofoni cfr. Toth, 2020).

di tempo; dall'altro lato, si analizza l'influenza dell'input effettivo a disposizione degli apprendenti, che può variare in termini di ricchezza e standardizzazione. L'input comprende elementi come il lessico, le desinenze verbali, gli ausiliari e la pragmatica, basandosi sulla facoltà di linguaggio degli apprendenti e sulle loro esperienze linguistiche precedenti (Chini, 2016).

Le prime analisi del Progetto di Pavia si sono concentrate sullo sviluppo della morfosintassi del nome e del verbo; i risultati di queste, condotte sempre con un approccio bidirezionale *form-to-function/function-to-form*, hanno mostrato modelli regolari nello sviluppo dell'interlingua degli apprendenti, ad esempio per quanto riguarda lo sviluppo dell'espressione del modo e del tempo (Bernini, Giacalone Ramat, 1990; Banfi, Bernini, 2003). Nonostante il percorso di acquisizione risulti generalmente caratterizzato da tappe comuni per tutti gli apprendenti, gli studi mostrano anche come lo sviluppo della morfologia possa essere rallentato dalla distanza tipologica tra lingua madre e L2, come nel caso di apprendenti sinofoni (Valentini, 1992; Banfi, 2003; Giacalone Ramat, 2003).

2.1.2. *Le sequenze di acquisizione del verbo in italiano*

Secondo Klein e Perdue (1997) il processo di acquisizione del verbo, sia in italiano sia in altre lingue, inizia nella varietà basica. In questo stadio l'enunciato si struttura in termini di predicato e argomenti, distinguendo le categorie grammaticali di nome e verbo. Il percorso di acquisizione continua poi nelle varietà postbasiche con la graduale costruzione del sistema verbale nella lingua di arrivo, comprendendo le dimensioni nozionali e la loro codifica morfologica. Al graduale emergere della categoria grammaticale del verbo corrisponde il progressivo abbandono dell'impostazione pragmatica dell'enunciato; lo sviluppo delle categorie flessive permette inoltre di organizzare l'enunciato in termini sintattici diminuendone la dipendenza dal contesto (cfr. Tabella 1).

Tabella 1. *Tratti caratteristici di varietà di apprendimento iniziali (Banfi, Bernini, 2003: 84)*

Tratti	Varietà		
	<i>prebasica</i>	<i>basica</i>	<i>postbasica</i>
Categorie grammaticali	nessuna	predicato argomenti	e nomi, verbi
Morfologia Organizzazione dell'enunciato	nessuna	<i>forma base dei verbi</i> semantico- sintattica	<i>verbi e nomi flessi</i> <i>sintattica</i>
Dipendenza dal contesto	estrema	minore	bassa

Gli studi condotti sull'acquisizione in italiano L2 della morfologia verbale, nell'espressione del modo e del tempo, hanno messo in luce una serie di sequenze acquisizionali comuni agli apprendenti, a prescindere dalla loro L1. La costruzione del sistema verbale in italiano comincia dunque con l'affermazione di una forma base del verbo, con solo valore lessicale, e nel *continuum* delle varietà postbasiche si specializza attraverso l'opposizione di forme e funzioni. Rispetto all'acquisizione dei tempi e dei modi, il sistema verbale dell'italiano si costruisce secondo la sequenza:

presente (e infinito) > (ausiliare) participio passato > imperfetto > futuro > condizionale > congiuntivo (Banfi, Bernini, 2003: 89-90)

La sequenza ha valore tendenzialmente implicazionale, ciò significa che quando un apprendente ha raggiunto l'acquisizione di una determinata sequenza del sistema verbale, allora ha acquisito anche quelle precedenti. Ad esempio, se un apprendente dimostra di possedere l'uso dell'imperfetto, questo implica che egli già possieda l'uso del presente e del passato prossimo; tuttavia non siamo in grado di stabilire se sia capace di produrre anche il futuro, il condizionale e il congiuntivo. Nel processo di complessificazione del sistema verbale che attraversa le varietà postbasiche (cfr. Tabella 2), la forma base del verbo inizialmente esprime in modo indifferenziato tutte le funzioni di questo. Con il progressivo aggiungersi di nuove categorie, lo spazio funzionale diventa sempre più simile al sistema verbale della lingua di arrivo e, conseguentemente, «il valore generico delle prime forme di presente è, per così dire, eroso fino a renderlo corrispondente a quello di presente della lingua di arrivo» (Banfi, Bernini, 2003: 93).

Tabella 2. *La complessificazione del sistema verbale nelle varietà postbasiche (Banfi, Bernini, 2003: 93)*

Valori aspettuali e temporali					
Fasi	PRESENTE	(PASSATO) PERFETTIVO	PASSATO IMPERFETTIVO	FUTURO	NON- FATTUALE
1	Pres./Inf	Pres./Inf	Pres./Inf	Pres./Inf	Pres./Inf
2	Presente	Participio passato	Presente	Presente	Presente
3	Presente	(Aus.) Part. passato	Imperfetto	Presente	Presente
4	Presente	(Aus.) Part. Passato	Imperfetto	Futuro	Futuro

Le righe della tabella rappresentano quattro fasi del processo di apprendimento del sistema verbale. È possibile vedere come in ogni fase la forma base, che inizialmente esprime indistintamente le nozioni di tempo aspetto e modo, lascia spazio alle forme della lingua di arrivo. La prima categoria a definirsi nella fase 2 è quella di aspetto perfettivo, espressa attraverso il participio passato; nella fase 3 al passato perfettivo, che può completarsi con l'ausiliare, si oppone il passato imperfettivo; prendono forma nella fase 4 il futuro e la nozione modale (non-fattuale), che nelle fasi precedenti erano espressi attraverso il presente. Questo percorso rivela anche la sequenza di acquisizione delle categorie nozionali di aspetto, tempo e modo che si presentano esattamente in questo ordine.

2.2.1. Ricadute didattiche delle sequenze acquisizionali

Secondo quanto si evince da diversi studi (ad esempio in Pallotti, 2005; Vedovelli, 2003; Grassi, 2008; Rastelli, 2009) le sequenze acquisizionali hanno valore diagnostico e prognostico. Esse permettono infatti di individuare il livello di interlingua dell'apprendente, di prevederne il prossimo, di valutare l'output successivo; in questo modo, la LA fornisce strumenti utili alla diagnosi e alla valutazione. Il carattere implicazionale delle sequenze di acquisizione ha una chiara ricaduta didattica: raggiungere la fase 3 implica aver acquisito le strutture delle fasi 1 e 2; la validità delle fasi di

acquisizione, a prescindere dalla L1 degli apprendenti, permette di progettare l'intervento didattico verso le strutture della fase 4, in considerazione della cosiddetta "insegnabilità".

Secondo la *Teachability Hypothesis* di Manfred Pienemann (1986) ha senso insegnare (e quindi è "insegnabile") solo ciò che uno specifico apprendente può imparare in un certo momento del suo percorso di acquisizione, dato che «l'insegnamento può favorire l'acquisizione linguistica solo se l'interlingua è vicina al punto in cui la struttura da insegnare viene acquisita nella situazione naturale» (Pienemann, 1986: 313). A sostegno della sua ipotesi Pienemann propone la *Processability Theory*⁴ (1998, 2005), un quadro teorico in cui sostiene che un apprendente può produrre e comprendere solo le forme della L2 che in quel determinato momento del percorso di apprendimento sono processabili. Più le strutture linguistiche presenti nelle varie fasi sono distanti dalla fase di acquisizione in cui si trova l'apprendente, più queste stesse strutture richiedono un aumento progressivo degli sforzi di elaborazione. Pertanto risulterebbe forse inutile insegnare strutture appartenenti a fasi naturalmente molto più avanzate rispetto a quella in cui lo studente si trova in un determinato momento, o pretendere che questi sia in grado di gestirle.

2.2.2. Il metodo *Task-Based Learning and Teaching*

In considerazione di quanto esposto fino ad ora, è stato necessario individuare un metodo didattico che consentisse da un lato di raccogliere dati per la costruzione del corpus, dall'altro di predisporre una programmazione rispettosa delle naturali sequenze di acquisizione, in linea con l'ipotesi dell'insegnabilità. Grazie alla sua struttura, che viene illustrata in questo paragrafo, il TBLT si presta sia alle esigenze della ricerca sia a quelle della didattica (come ad esempio affermato in Ellis, 2003; Willis, Willis, 2007; Ferrari, Nuzzo, 2010; Long, 2015).

Non esiste, tra gli studiosi, una definizione condivisa del concetto di task né della struttura di un metodo didattico basato sul task stesso e analizzando i lavori di chi si occupa di didattica *task-based* è possibile registrare differenze nel metodo o nella terminologia; si può inoltre vedere come gli aspetti importanti su cui concentrare una lezione task siano diversi a seconda degli studi. Passando brevemente in rassegna i principali studi sulla metodologia task, vediamo, ad esempio, che per Long (1985: 89) è importante mettere in relazione il mondo fuori dalla classe con il mondo dentro la classe, senza esplicitare una procedura metodologica; altri studiosi (Nunan, 1986; Willis, 1996; Ellis, 2003; Willis, Willis 2007) indicano esplicitamente l'importanza da attribuire al significato dell'atto linguistico, prima che alla forma di esso. Approfondendo questo ultimo aspetto, Ellis (2003: 3) si concentra su ciò che caratterizza il task a livello procedurale e chiarisce molto nettamente ciò che lo distingue da altri tipi di esercizi:

tasks are activities that call for primarily meaning-focused language use. In contrast, 'exercises' are activities that call primarily form-focused language use. However we need to recognize that the overall purpose of tasks is the same as exercises – learning a language – the difference lying in the means by which this purpose is to be achieved.

⁴ Nella letteratura in italiano *Teachability Hypothesis* e *Processability Theory* sono rispettivamente tradotte come "Ipotesi dell'Insegnabilità" e "Teoria della Processabilità" (ad esempio in Chini, 2016; Pallotti, 2005), traduzioni da questo momento adottate anche in questo articolo.

Infine, altri autori pongono enfasi sull'importanza del prodotto finale: ad esempio Jane Willis (1996: 24), nella definizione ripresa anche successivamente insieme a Dave Willis (2007), sostiene che i task sono «activities where the target language is used by the learner for a communicative purpose (goal) in order to achieve an outcome». Skehan (1998: 95) mette insieme i più importanti aspetti visti nelle definizioni precedenti, affermando che un task è un'attività in cui «meaning is primary; there is some sort of relationship to the real world; task completion has some priority; and the assessment of task performances is in terms of task outcome». Dalle definizioni emerge chiaramente che il TBLT è un metodo dell'approccio comunicativo e si basa sullo svolgimento di un compito linguistico *meaning-focused*, che deve giungere a un prodotto finale che abbia una chiara relazione con il mondo fuori dalla classe. La descrizione delle fasi della lezione presente in questo paragrafo e usate nel modello di raccolta dati e didattica proposto in questo contributo si basano principalmente sul lavoro di Willis e Willis (2007), molto dettagliato e completo.

Una lezione progettata secondo il TBLT, a differenza di una lezione progettata secondo altri metodi comunicativi⁵, comincia dalla produzione ed è rigidamente suddivisa in tre fasi: *pre-task*, *task*, *post-task*. La fase *task* è ulteriormente scomponibile in due sottofasi, una di gruppo e una di report. Durante la fase di *pre-task* il docente conduce la lezione e l'obiettivo è chiarire il contesto entro cui gli studenti dovranno svolgere il compito nella fase successiva, comporre i gruppi, distribuire i materiali di lavoro e comunicare le consegne. In questa fase il docente fa quanto è necessario affinché gli studenti abbiano chiaro l'obiettivo da raggiungere, ad esempio proiettando video, mostrando immagini, chiarendo il contesto. È tuttavia importante che non vengano forniti modelli di lingua espliciti riutilizzabili meccanicamente dagli apprendenti per svolgere il compito. Secondo Jane e Dave Willis (2007) più è alto il controllo degli insegnanti sulla produzione degli studenti, più questi saranno concentrati sulla forma, perdendo di vista l'obiettivo comunicativo.

Durante la fase *task* (sottofase di gruppo) gli studenti sono impegnati a svolgere il compito. Il docente supervisiona il lavoro e si rende disponibile ad ogni chiarimento chiesto dal singolo studente o dal gruppo di lavoro. Le domande degli studenti in questa fase possono essere orientate sia alla comprensione generale, sia alla richiesta di piccoli focus linguistici. È proprio in questo momento di supervisione del lavoro di gruppo che il docente può cominciare a ottenere informazioni sull'interlingua degli studenti e stabilire il tema del *focus* da trattare nell'ultima fase della lezione. Nella sottofase di report, ogni gruppo presenta alla classe il proprio lavoro. Alla fine della presentazione è auspicabile che si avviino dei piccoli dibattiti. Durante entrambe le sottofasi è molto utile che gli studenti comunichino in italiano all'interno dei gruppi, cogliendo così un'importante occasione per praticare la lingua orale in interazioni non pianificate.

Nel *post-task* il docente riprende la conduzione della classe proponendo un solo *focus on form* (Long, 1991; Willis, Willis, 2007) in base a quanto rilevato durante la fase *task*. Considerato che l'obiettivo è la progressione dell'interlingua, è necessario che il *focus on form* sia su un aspetto linguistico pronto da acquisire, in linea con le naturali sequenze di acquisizione, e quindi insegnabile, secondo quanto esposto dalla Teoria della Processabilità. Il *focus on form* può essere proposto sia frontalmente sia induttivamente. Considerata l'imprevedibilità delle produzioni è consigliabile progettare preventivamente almeno due *focus on form* e sceglierne uno alla fine della fase *task*. È importante che il focus sia *on form* e non *on forms*, come invece avviene in generale nei metodi comunicativi più tradizionali (Long, 1991). Infatti il *focus on form* è necessario in una lezione in cui l'attenzione degli studenti è focalizzata sulla forma d'uso nel contesto delle attività

⁵ Tra tutti il più diffuso "metodo situazionale", secondo la definizione data da Paolo Balboni (1999) in *Dizionario di glottodidattica*.

comunicative oggetto del task (Ellis, 2009). Alla spiegazione del docente seguono poi degli esercizi di pratica.

2.2.3. *Vantaggi nella ricerca sull'interlingua*

Data la sua primaria attenzione alla produzione, prima ancora che alla forma, il task viene riconosciuto come strumento di elicitazione del dato nella ricerca acquisizionale. Tuttavia distinguiamo tra il task svolto in una classe di lingua e il task svolto in un ambiente di ricerca. Nel primo caso, l'apprendente è guidato dall'insegnante verso l'acquisizione di un particolare aspetto linguistico; nel secondo caso, il ricercatore si limita alla registrazione del dato senza fornire feedback all'apprendente. In abito di ricerca acquisizionale, Pallotti *et al.* (2010: 219-220) sostengono che «i ricercatori scelgono di utilizzare i *task* in quanto desiderano osservare l'interlingua in contesti che si avvicinino a quelli naturali e soprattutto quando lo scopo è elicitare produzioni basate sulla conoscenza implicita piuttosto che su quella esplicita dichiarativa.» Nell'unire ricerca e didattica, Ferrari e Nuzzo (2011: 286) ritengono che cominciare dalla produzione senza fornire un modello di lingua esplicito permetta agli studenti di utilizzare al meglio la loro interlingua. Certamente ciò darà l'ulteriore possibilità al docente di rilevare importanti informazioni sull'interlingua usata dagli apprendenti e, in base a queste informazioni, modulare il *focus on form* e i successivi interventi didattici.

La possibilità degli apprendenti di isolare e chiedere focus specifici all'insegnante, che siano *on form* oppure *on meaning*, è determinante nello sviluppo dell'interlingua. Secondo Jane e Dave Willis (2007: 20-21), la scelta del focus da parte dello studente avvia un processo molto diverso rispetto a quello avviato da un focus imposto dall'insegnante: gli studenti scelgono in base alla loro reale competenza che cosa sono capaci di utilizzare e che cosa sono pronti ad accogliere come elemento nuovo. Questo tipo di didattica permette dunque di

armonizzare la riflessione sulle forme grammaticali con il rispetto delle naturali sequenze di apprendimento: gli apprendenti stessi, utilizzando tutte le risorse linguistiche a loro disposizione per trasmettere un determinato messaggio, mostrano quale sia il loro livello di sviluppo dell'interlingua e consentono così all'insegnante di intervenire con un certo grado di individualizzazione al momento della focalizzazione grammaticale (Ferrari, Nuzzo, 2009: 177).

3. METODO

La costruzione del corpus è stata incardinata all'interno del corso di scrittura della classe del secondo anno del corso di laurea in italiano della Sichuan International Studies University (SISU) di Chongqing, tra settembre 2018 e gennaio 2019. Il corso di scrittura è stato organizzato in tre cicli da quattro lezioni condotte con metodo TBLT e intervallate da test di controllo. Trattandosi contemporaneamente di un percorso didattico e di raccolta dati è stato fondamentale assicurarsi che queste due caratteristiche convergessero in un unico momento in classe. Il primo ciclo di lezioni si è aperto con un test di ingresso che gli studenti hanno svolto individualmente, seguito da quattro lezioni a cadenza settimanale i cui argomenti sono stati scelti dopo aver valutato i risultati del test. Anche il secondo e il terzo ciclo hanno avuto inizio con un test individuale – questa volta di controllo – seguito da quattro lezioni i cui argomenti sono sempre stati determinati dalla

lettura dei test. Infine, a chiusura del terzo ciclo, è stato somministrato un test di uscita che è coinciso con l'esame di chiusura del semestre accademico (cfr. Tabella 3).

Tabella 3. *Struttura dei cicli di lezioni e di raccolta dati*

	<i>Rilevazione dati</i>	<i>Lezioni</i>			
<i>Ciclo 1</i>	Test di ingresso	Task 1-a	Task 2-b	Task 3-a	Task 4-b
<i>Ciclo 2</i>	Test di controllo	Task 1-c	Task 2-d	Task 3-c	Task 4-d
<i>Ciclo 3</i>	Test di controllo	Task 1-e	Task 2-f	Task 3-e	Task 4-f
	Test di uscita				
	330 produzioni individuali	96 produzioni di gruppo			

In questa struttura il test di ingresso, i due test di controllo e il test di uscita sono stati i quattro momenti di raccolta dei campioni di interlingua che hanno permesso di comporre un corpus longitudinale di 330 produzioni scritte, per un totale di 36.657 parole. In particolare, in ogni sessione sono stati somministrati 3 task (solo nell'ultima 2, per esigenze di corso) il cui obiettivo principale era quello di verificare la progressiva acquisizione del sistema verbale. I task somministrati durante le lezioni sono stati svolti in gruppi, quindi non entrano a far parte del corpus di interlingua, sebbene forniscano preziosissime informazioni utili alla didattica. A differenza dei task usati per le lezioni, quelli usati per i test non sono stati restituiti agli studenti. In sintesi, il percorso didattico e di ricerca si è svolto secondo il seguente schema ciclico:

test/raccolta dati per la ricerca > analisi dati e progettazione della lezione task > realizzazione della lezione task e raccolta dati per la didattica (ripetuto per quattro lezioni) > test/raccolta dati per la ricerca.

Come già suggerito in Pallotti *et al.* (2010: 223-224), per evitare che tra una sessione di raccolta dati e l'altra gli studenti preparassero in anticipo la composizione scritta è stata variata la consegna ma, per mantenere una comparabilità dei dati, non la natura del compito richiesto. Nella prima sessione, in apertura di semestre, uno dei tre task richiedeva di scrivere un testo dal titolo "La mia estate"; nella seconda sessione, una pagina di diario con tema "Il mio primo giorno di università"; nella terza sessione, "Una giornata che ha cambiato la mia vita", ancora una volta come pagina di diario; nella quarta e ultima sessione la traccia è stata "La mia ultima vacanza". Tutti i temi, pur essendo differenti dal punto di vista narrativo, richiedono il racconto di un'esperienza personale al passato e dunque permettono di verificare l'acquisizione del verbo per quanto riguarda l'opposizione aspettuale e quella temporale nelle narrazioni al passato. Nella Tabella 4 sono riportati tutti i task somministrati con l'indicazione della struttura principale da provare a elicitare per verificarne la presenza.

Tabella 4. *Task utilizzati per la costruzione del corpus*

<i>Rilevaz.</i>	<i>Task/Test</i>	<i>Struttura da elicitare</i>
1	<i>Autoritratto</i>	Nessuna in particolare
	<i>Le mie vacanze</i>	Passato prossimo; passato prossimo e imperfetto
	<i>Differenza tra la vita al liceo e la vita all'università</i>	Opposizione presente imperfetto
2	<i>La mia vita da bambino</i>	Opposizione presente imperfetto
	<i>Perché Fantozzi è in ritardo a lavoro?</i>	Passato prossimo; passato prossimo e imperfetto
	<i>Il mio primo giorno di università</i>	Passato prossimo e imperfetto
3	<i>Una giornata che ha cambiato la mia vita</i>	Passato prossimo e imperfetto
	<i>La mia vita in Italia</i>	Futuro
	<i>Per un mondo migliore</i>	Condizionale
4	<i>Come è cambiata la tua vita all'università</i>	Opposizione presente imperfetto
	<i>La mia ultima vacanza</i>	Passato prossimo e imperfetto

3.1. *La classe campione*

Al momento della prima rilevazione tutti gli studenti avevano già frequentato circa 315 ore di lezione di lingua italiana e avevano studiato l'inglese per tredici anni (in percorsi scolastici, a partire dalle scuole elementari). La scelta di costruire il corpus dalle produzioni degli studenti del secondo anno è stata dettata da diversi fattori: omogeneità del percorso di studi, contesto di apprendimento, livello di interlingua. Fino alla fine del secondo anno di corso a SISU, il percorso di studio dell'italiano degli apprendenti è molto omogeneo: tutti cominciano nello stesso momento, senza alcuna pregressa conoscenza dell'italiano, e seguono gli stessi corsi in un contesto di apprendimento guidato. Alla fine del secondo anno si attivano i progetti di mobilità in Italia, tra Palermo e Milano, per i quali non tutti gli studenti della classe sono coinvolti; questa situazione porta a differenziare il percorso di studi e il contesto di apprendimento. Nell'indirizzare la scelta della raccolta dei dati verso gli studenti del secondo anno, ha contribuito, naturalmente, una valutazione del livello di interlingua generale della classe, la quale si attesta tra la varietà basica e quella postbasica, ovvero un segmento molto interessante per l'osservazione del processo di acquisizione della morfologia verbale e delle categorie di aspetto e di tempo (cfr. tab. 5). Va infine considerato che il programma di studi del secondo anno del corso di laurea di SISU comincia grossomodo dal livello A2 del *Quadro Comune Europeo di Riferimento per la conoscenza delle lingue. Volume complementare* (QCER; Consiglio d'Europa, 2020), un livello in cui tra gli argomenti centrali vi è proprio l'uso del verbo nelle narrazioni al passato e dunque la gestione dell'aspetto e del tempo (Lo Duca, 2006).

Tabella 5. *Composizione delle classi del corso di laurea in italiano di SISU*

<i>Anno di corso</i>	<i>Numero studenti</i>	<i>Percorso di studio dell'italiano</i>	<i>Contesto di apprendimento</i>	<i>Varietà di interlingua</i>
<i>Primo</i>	30	Omogeneo	LS Guidato	Prebasica Basica
<i>Secondo</i>	30	Omogeneo	LS Guidato	Basica Postbasica
<i>Progetti di mobilità in Italia (Palermo e Milano)</i>				
<i>Terzo</i>	Variabile	Variabile	LS e/o L2 Guidato e/o spontaneo	Postbasica
<i>Quarto</i>	Variabile	Variabile	LS e/o L2 Guidato e/o spontaneo	Postbasica

4. LA COSTRUZIONE DEL CORPUS IN CLASSE

Come spiegato nel paragrafo precedente, il primo ciclo di lezioni si è aperto con un test di ingresso che è coinciso con il primo momento di rilevazione dei dati. Agli studenti sono stati somministrati in successione tre task, per ognuno dei quali è stato dato un limite di 30 minuti di tempo e nessun limite di parole; tra la fine di un task e l'assegnazione del successivo sono trascorsi circa 10 minuti di pausa. Le consegne sono state proiettate su un grande schermo e le produzioni sono state scritte su fogli autonomamente scelti dagli studenti.

Tutti e tre i task sono stati svolti individualmente senza l'ausilio di libri, dizionari, appunti e dispositivi elettronici; la stessa modalità è stata applicata per i due test di controllo, mentre per il test di uscita, essendo coincidente con l'esame di fine semestre, le consegne sono state scritte nel foglio di esame ufficiale fornito da SISU e sul quale gli studenti hanno svolto il compito.

I primi tre task, usati come test di ingresso e primo momento di raccolta dati, sono stati: "Le mie vacanze", "Differenza tra la vita al liceo e la vita all'università", "Autoritratto".

Il primo compito ha avuto come obiettivo specifico l'elicitazione di un racconto al passato in cui fosse possibile l'uso alternato del passato prossimo e dell'imperfetto; il secondo task, chiedendo un confronto tra azioni abituali al presente e a passato, ha avuto l'obiettivo di verificare l'uso dell'imperfetto indicativo in opposizione al presente. Non conoscendo le esatte competenze della classe, "Autoritratto" ha offerto a qualunque studente la possibilità di produrre un testo articolato, nel caso in cui gli altri due compiti fossero risultati troppo complicati. I task così somministrati hanno prodotto i risultati mostrati nella Tabella 6.

Tabella 6. *Dati del test di ingresso*

Studente ⁶	Forma base	Sovraest. del pres. sul pp.	Participio passato	Passato prossimo completo	Opposizione pp./pres. (sovrasteso su imp.)	Opposizione pp./imp.
Serena		+	+			
Stella			+			
Lorenza			+			
Ambrogio	+	+ (testuale)		+		
Liliana		+		+	+	
Chiara		+ - misto		+		
Sofia				+		
Simona				+	?	
Letizia				+		
Carlotta				+		
Silvia			+		+	
Felicia		+ (testuale)			+	
Franco					+	
Cinzia		+ (testuale)	+		+	+
Luisa		+ - misto			+	+
Viola					+	+
Vanessa					+	+
Valentina					+	+
Elio			+		+	+
Camilla					+	+
Calista					+	+
Cris	+	+ (testuale)				+
Michela	+					+
Margherita		+ (testuale)				+
Alessio		+ (testuale)				+
Veronica						+
Serafino						+
Patricia						+
Bianca						+
Aurora						+

I dati ci dicono che al momento della rilevazione tutti gli apprendenti stavano in varia misura acquisendo la morfologia verbale e che, nel compito di narrazione al passato, 17 studenti su 30 producono l'opposizione tra passato prossimo e imperfetto, ma soltanto in

⁶ Gli studenti sono presentati con il proprio nome italiano che viene comunemente assunto all'inizio del percorso di studi.

5 in modo esclusivo. Dalla tabella vediamo infatti che la maggior parte di coloro che oppongono passato prossimo e imperfetto, nello stesso testo oppongono anche passato prossimo e presente; quest'ultimo perde il suo valore temporale e mantiene solo quello aspettuale, sostituendosi all'imperfetto. Nella prima parte del testo proposto nell'esempio 1 lo studente dimostra di saper gestire l'alternanza tra passato prossimo e imperfetto, individuandone correttamente i valori aspettuativi: il testo si apre con due frasi con verbi perfettivi, che descrivono l'inizio di un viaggio, e continua con un breve periodo in cui si alternano passato prossimo e imperfetto per raccontare l'arrivo alla destinazione del viaggio e per descrivere lo stato d'animo personale e il clima del luogo. Il testo prosegue con altre descrizioni del paesaggio che questa volta però vengono prodotte con il presente indicativo, in frasi singole alternate a frasi con il passato prossimo.

- (1) Questa' state io e la mia famiglia siamo andati a Yazhuang in Vietnam, una città di mare. Siamo stati per un paio di giorni (5 giorni). Quando siamo arrivati l'aereo, ero allegro molto perché il cielo e il mare erano molti azzurri. Il mare è bellissimo e a me il mare piace molto. E l'albergo è fantastico, c'è una piscina bella. Ho passato il tempo a giocare sulla spiaggia con la mia famiglia e i bambini. Ci sono molti gabbiani sul cielo azzurro. Il venticello è la cosa che mi piace di più. E abbiamo mangiato i cibi di locale negozi. Amo Yazhuang! Amo questa città di mare! (task_01_02_Eli)

Tra gli apprendenti, 10 non producono mai alcun tipo di opposizione aspettuale e si limitano all'uso del passato prossimo, usato sempre con il suo valore perfettivo, senza mai sovraestendersi all'imperfetto. È possibile che lo studente scelga di raccontare le vacanze con il solo utilizzo del passato prossimo, producendo comunque un testo coerente, come si può vedere nell'esempio 2. Dato il valore implicazionale delle sequenze di acquisizione (par. 2), il solo uso del passato prossimo non permette di capire se l'assenza dell'imperfetto sia imputabile al fatto che questo verbo non faccia ancora parte del sistema verbale dell'apprendente oppure sia frutto di una scelta narrativa. In un caso come questo è utile analizzare il secondo task, "Differenza tra la vita al liceo e la vita all'università", per verificare se lo studente sia in grado o no di produrre l'imperfetto. Confrontando gli esempi 2 e 3, produzioni del medesimo studente rilevate a distanza di pochi minuti l'una dall'altra, vediamo che in 2 compare solo il passato prossimo, ma in 3 lo spazio che dovrebbe essere occupato dall'imperfetto è ancora dominato dal presente, coerentemente con la fase 2 del sistema di complessificazione del verbo (par. 2.1.2).

- (2) Le mie vacanze estive sono state un po' impegnate. A luglio, sono restata a Chongqing a studiare l'inglese insieme agli studenti di diverse università. Dopo un mese, siamo diventati familiari e ho fatto amicizia con loro. Ma ho dimenticato quasi tutto l'italiano che ho imparato. al contempo, non ho imparato bene l'inglese. Nei restanti dieci giorni, sono tornata a casa per rilassarmi, ho guardato qualche film, ho letto un libro si chiama "il nome della Rosa", sicuramente in cinese, è difficile leggerlo in italiano per me. Insomma, è stata una bella estate. (task_01_02_Car)
- (3) Secondo me, la grande differenza tra la vita al liceo e la vita all'università è che il tempo è più libero. al liceo, ho potuto fare le lezioni quasi tutti i giorni. A dire la verità, per ottenere superiori score (scusami), ho bisogno di studiare molto tempo libero, ma all'università, Quando ho finito la mia lezione, ci sono molto tempo, posso decidere cosa faccio, (sempre studiare, solo dipendo quale materia prima). Poi, posso fare amicizia con gli studenti di diverse scuola provincia, al liceo, sono solo familiare con i compagni.

Alla fine, all'università, posso acquisire conoscenze di più al liceo.
(task_01_03_Car)

È interessante notare che sovraestensioni del presente sul passato prossimo compaiono trasversalmente in tutti i livelli, apparentemente in contraddizione con l'ordine delle sequenze di acquisizione. Tuttavia, da un'analisi qualitativa in prospettiva testuale, si nota che nella maggior parte dei casi la sovraestensione viene prodotta in specifiche porzioni del testo (immediatamente all'inizio o alla fine) e sempre con la stessa intenzione comunicativa di esprimere una valutazione globale del contenuto dell'intero testo. In questi casi, esemplificati nell'esempio 4, sembra che la produzione del presente al posto del passato prossimo risponda all'architettura del testo e non all'acquisizione del verbo che dimostra di essere avanzata. Lo studente è in grado di gestire l'uso dei verbi in modo molto articolato, infatti apre il testo con una valutazione complessiva dell'evento passato che sta per raccontare, affidando a elementi lessicali la localizzazione temporale e mantenendo il verbo al presente; la narrazione continua con un uso alternato del passato prossimo e dell'imperfetto, pur con alcune imprecisioni nella distribuzione dei valori perfettivi e imperfettivi; il testo si conclude con una valutazione complessiva, introdotta da un connettivo marcato da una virgola, espressa ancora una volta al presente e con un desiderio espresso correttamente al futuro.

- (4) La vacanza estive passata è buona per me anche se non ho fatto qualcosa di speciale. Sono tornato a Wuhan, la casa mia, e il tempo faceva caldo molto e poi non avevo voglia di uscire oppure fare un viaggio. Sono stato a casa e ho letto i libri e anch'io ho guardato la TV con i miei nonni. Ma. sono andato da Yu yinong, un mio amico perché lui è studiato in Australia e ha avuto bisogno di partire. Siamo mangiati al ristorante e abbiamo guardato un film insieme. Inoltre, ero uscito per fare quattro passi dopo finivo la cena con il mio nonno e dormivo alle 11 da solito. Insomma, è una vacanza buona. e voglio la vacanza prossima andrà subito! (Task_01_02_Ale)

Al di là della specificità di questo fenomeno che riguarda il presente, i dati sembrano dunque essere complessivamente coerenti con il sistema di complessificazione del verbo.

4.1. Uno sguardo alle lezioni task

In prospettiva didattica consideriamo che più di metà della classe dimostra di avere la consapevolezza di dover opporre un passato perfettivo ad uno imperfettivo in un compito di narrazione al passato; nella maggior parte dei casi si tratta, però, di una consapevolezza ancora imprecisa e anche gli apprendenti che stanno elaborando l'opposizione tra passato prossimo e imperfetto presentano errori di distribuzione degli ausiliari e dei valori perfettivi e imperfettivi. D'altro canto molti studenti si limitano ancora all'uso del passato prossimo, e quattro, di cui tre sistematicamente, non producono del tutto l'ausiliare. Per queste ragioni le successive 4 lezioni settimanali sono state progettate per elicitarne l'uso esclusivo del passato prossimo e l'uso dell'imperfetto in opposizione al presente, progettando *focus on form* pertinenti⁷. Questa scelta didattica permette agli studenti dalle competenze più avanzate di consolidare e affinare le strutture già acquisite; gli studenti meno avanzati hanno invece la possibilità di lavorare su nuove strutture che siano in linea con le sequenze acquisizionali e con il passo della classe. Per evitare che gli studenti

⁷ In questo paragrafo si propone solo un rapido sguardo al primo ciclo di lezioni, per mostrare come tutte le considerazioni precedentemente fatte siano state tradotte in pratica didattica.

reimpiegassero meccanicamente le conoscenze acquisite nella lezione precedente, le due strutture verbali target sono state alternate nell'arco delle quattro lezioni, come già riportato in generale nella Tabella 3 e in dettaglio per il primo ciclo nella Tabella 7.

Tabella 7. *Primo ciclo di lezioni task-based*

<i>Task</i>	<i>Lezione</i>	<i>Struttura da elicitare</i>	<i>Focus on form proposto</i>
01_a	<i>Le città ieri e oggi</i>	Opposizione presente/imperfetto	Opposizione presente/imperfetto
02_b	<i>Le avventure di Pinocchio</i>	Passato prossimo	Passato prossimo
03_a	<i>Da immagini a parole</i>	Opposizione presente/imperfetto	Lessico: abbigliamento e tecnologia
04_b	<i>Le scuse di Fantozzi</i>	Passato prossimo	Connettivi: prima, poi, dopo, infine

Per il task “Le città ieri e oggi”, in fase di *pre-task* il contesto è stato creato attraverso alcuni video che mostravano la città di Palermo durante gli anni '50 e oggi; in fase *task*, gli studenti (in gruppi di 3 o 4) hanno dovuto produrre un testo che descrivesse il cambiamento di una città cinese tra presente e passato. Circa la metà dei gruppi ha mostrato di non saper produrre l'imperfetto ma solo il passato prossimo (come esemplificato in 5) e, quindi, il *focus on form* della lezione è stato proprio sulla morfologia e sull'uso dell'imperfetto

- (5) In passato, le persona di Chongqing chi la vita e semplice. La maggior parte di persone hanno lavorato manuale, stano un po' povero, ma loro vità sono stato felici, le architetture sono molto bossi. ci solo un torre si chiama Jiefangbei è più alto.
Oggi, CHongQing è altrato molto, lo sviluppo di CQ è grande. Ci sono molto area per persona mangiare, fare la spesa, giocare, ett. la vità è spettacolare.
[...] (Task_1-a_Chi-Lui-Ser)

Nella lezione task “Le avventure di Pinocchio” in fase di *pre-task* sono state mostrate alcune illustrazioni dal celebre romanzo di Collodi e le si sono commentate insieme alla classe. Durante la fase *task*, gli studenti hanno dovuto scegliere una delle illustrazioni e, inventando, raccontare gli eventi che hanno condotto a quella determinata situazione di Pinocchio. Le produzioni scritte non hanno mostrato particolari problemi nell'uso del passato prossimo; di conseguenza, il *focus on form* di questa lezione si è concentrato sulla distribuzione degli ausiliari.

La terza lezione del ciclo, dal titolo “Da immagini a parole”, ha richiesto agli studenti di tradurre in testo scritto delle immagini che mostravano stili di vita a confronto tra passato e presente. In questa lezione tutti i gruppi hanno prodotto l'opposizione presente imperfetto e, dunque, il *focus on form* è stato orientato su un altro argomento. Nell'esempio 6 vediamo come lo stesso gruppo dell'esempio 5 abbia prodotto correttamente la struttura target.

- (6) In passato, i bambini si piacevano giocare con i loro amici fiori. I bambini giocavano sempre fino a tardi fiano a quando i genitori dicevano loro di andare a casa per la cena. Quando tornavano a casa erano sempre infelici.

Oggi, i bambini sempre stanno a casa e giocano i videogiochi, guardano la TV, parlano con i loro amici sul internet. Non fare la sport. Ma i genitoni si forzano a i bambini per uscire. Secondo noi, i cellulari che cambiato nostro vita ci sono molto agevolazione e interessante. Ma, usanno cellulari molto tempo è nocivo. (Task_3-a_Chi-Lui-Ser-Amb)

L'ultima lezione del ciclo, programmata inizialmente per l'analisi del passato prossimo ha mostrato una generale precisione nell'uso di questo tempo e quindi il *focus on form* è stato fatto sui connettivi di tempo *prima, poi, dopo, infine*.

Durante ogni ciclo di lezioni la composizione dei gruppi è fissa: in termini didattici, questo permette di valutare una progressione nelle competenze e decidere se ripetere il focus della lezione precedente o proporre uno nuovo. Bisogna precisare che la produzione di gruppo ci offre indicazioni didattiche. Le indicazioni sull'interlingua potrebbero avere valore solo relativamente al gruppo: infatti produzioni come quelle proposte in 5 e 6 non ci permettono di affermare che tutti i componenti del gruppo abbiano lo stesso livello di interlingua o le stesse conoscenze. Possiamo tuttavia affermare che gli studenti siano stati d'accordo con le soluzioni adottate nelle produzioni. Ciò può essere dovuto ad un livello di interlingua effettivamente omogeneo oppure alla capacità di negoziazione di alcuni membri del gruppo che in fase di scrittura riescono a far valere le proprie proposte. Complessivamente l'analisi dei test e quella delle produzioni di gruppo permettono di orientare la scelta dei test di controllo/raccolta dati e, successivamente a questi, gli argomenti del successivo ciclo di lezioni.

4.2. *I task di raccolta dei dati e la lettura dei dati in uscita*

Il modello fino ad ora presentato è stato applicato secondo gli stessi principi anche negli altri due cicli di lezione, cercando di armonizzare ricerca e didattica. Alla ricerca principale sull'acquisizione del verbo al passato si sono via via aggiunti altri task per testare la presenza di altre forme verbali, sempre in linea con le sequenze acquisizionali, utili anche alla costruzione del sillabo del corso di lingua. Si tratta di rilevazioni effettuate ad un mese l'una dall'altra, quindi a breve distanza, rendendo possibile notare solo delle oscillazioni nell'acquisizione del sistema verbale. Per questo motivo e per l'economia di questo articolo si è già proposta la rassegna completa dei task utilizzati (tab. 4), ma si commenteranno solo i dati in uscita e non quelli intermedi e solo in relazione alla narrazione al passato.

Alla fine dei tre cicli di lezioni, l'ultimo momento di raccolta dei dati è coinciso con l'esame di fine semestre. La condizione dell'esame è stata ideale per la raccolta dei dati dal momento che l'esame è individuale e agli studenti non è concesso l'uso di alcun supporto digitale o cartaceo; tuttavia, per ragioni interne al corso, non è stato possibile somministrare tre task (come nelle rilevazioni precedenti) ma soltanto due. Per garantire una maggiore comparabilità tra i testi, i task dell'ultima rilevazione propongono gli stessi temi della prima, con una lieve riformulazione della consegna: "Come è cambiata la tua vita all'università?" e "La mia ultima vacanza". I dati così raccolti segnalano una netta progressione nella competenza d'uso del sistema verbale nella produzione scritta (tab. 8).

In particolare vediamo che 28 su 30 studenti producono l'opposizione tra passato prossimo e imperfetto nel compito di narrazione al passato, pur commettendo ancora errori nella distribuzione dei passati perfettivi e imperfettivi e degli ausiliari; per pochi studenti è ancora residuale la sovraestensione del presente sull'imperfetto, anche se questo già compare in opposizione al passato prossimo; una sola studentessa non produce mai

l'imperfetto e svolge il compito di narrazione al passato con il solo uso del passato prossimo. Anche in questa rilevazione si ripresenta la sovraestensione del presente sul passato prossimo in espressioni valutative poste in apertura o in chiusura del testo.

Tabella 8. *Dati del test di uscita*

Studente	Forma base	Sovraest. del pres. sul pp.	Participio passato	Passato prossimo completo	Opposizione pp./pres. (sovraesteso su imp)	Opposizione pp./imp.
Serena						+
Stella						+
Lorenza		+ (testuale)				+
Ambrogio					?	+
Liliana	Non rilevabile					
Chiara						+
Sofia				+		
Simona		+ (testuale)				+
Letizia						+
Carlotta						+
Silvia						+
Felicia						+
Franco		+ - misto			+	+
Cinzia						+
Luisa		+ - misto			+	+
Viola						+
Vanessa		+ (testuale)			?	+
Valentina						+
Elio						+
Camilla						+
Calista						+
Cris						+
Michela		+ (testuale)			+	+
Margherita						+
Alessio						+
Veronica						+
Serafino						+
Patricia						+
Bianca						+
Aurora	+					+

5. CONCLUSIONI

Il metodo proposto si è basato sugli studi della LA, in particolare quelli sull'acquisizione del sistema verbale dell'italiano, e ha cercato di armonizzarli con i principi della DA, soprattutto in riferimento alla Teoria dell'insegnabilità. La raccolta dati per la costruzione del corpus è così stata effettuata nell'ambito di un corso di scrittura di italiano LS condotto interamente con il metodo TBLT, che è sembrato adatto a coniugare le esigenze della ricerca con quelle della didattica. Attraverso quattro cicli di lezioni sviluppati in poco più di quattro mesi, sono state raccolte 330 produzioni scritte individuali, che costituiscono il corpus per la ricerca, e 96 produzioni scritte di gruppo, che offrono preziose indicazioni per la didattica. Per cause di forza maggiore la ricerca è stata condotta nell'arco di un solo semestre accademico e non di un anno, come invece ci si era proposto e, per questo motivo, i dati in ingresso e quelli in uscita si distanziano di circa quattro mesi e mezzo. Ciononostante il corpus permette di analizzare un ampio numero di produzioni scritte rilevate in un momento chiave per lo sviluppo dell'interlingua, cioè quello delle prime fasi delle varietà postbasiche e, per alcuni apprendenti, anche il passaggio tra la varietà basica e la postbasica.

I momenti di raccolta dei dati e i cicli di lezioni hanno seguito le naturali sequenze di acquisizione del verbo e per questo motivo il corpus si presta molto all'osservazione della costruzione del sistema verbale, permettendo di osservare oscillazioni dell'acquisizione a breve termine e progressi più marcati a lungo termine. Il confronto tra i dati in ingresso e quelli in uscita ha messo in evidenza una certa progressione nella competenza degli apprendenti, anche se con un periodo di osservazione di un solo semestre accademico è difficile dire quanto questa competenza fosse profonda al momento dell'ultima rilevazione. In chiave didattica la lettura dei dati permette invece di rilevare le competenze in ingresso degli studenti, monitorarne l'apprendimento durante il corso, indirizzare l'input delle lezioni e valutare le competenze in uscita, alla fine del segmento di studi in esame.

Pur essendo stato progettato con lo scopo di osservare le sequenze di acquisizione del verbo, dato il buon numero di produzioni raccolte, il corpus permette anche altre chiavi di osservazione. L'analisi della struttura testuale ha ad esempio permesso di avanzare l'ipotesi della possibile influenza di alcuni particolari nuclei informativi nell'espressione della morfologia verbale. Si è osservata infatti una sovraestensione del presente sul passato prossimo, anche in apprendenti con varietà di interlingua più avanzate, che avviene in corrispondenza di enunciati con una chiara intenzione valutativa, posti sempre in apertura o in chiusura del testo. Per quanto questa ipotesi sia supportata dai dati del corpus, appare necessario approfondirla con ulteriori ricerche in chiave testuale.

Complessivamente, e nei suoi limiti, il metodo proposto in questo contributo ha messo in luce risultati generalmente coerenti con la ricerca e si è mantenuto rispettoso delle naturali sequenze di acquisizione del verbo all'interno del corso di italiano, fornendo spunti per ulteriori ricerche.

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- Andorno C. (2001), *Banca dati di Italiano L2. Progetto di Pavia*, CD-Rom, Università di Pavia, Dipartimento di Linguistica.
- Andorno C. (2010), “Lo sviluppo della morfologia in studenti cinesi”, in Rastelli S. (a cura di), *Italiano di cinesi, italiano per cinesi. Dalla prospettiva della didattica acquisizionale*, Guerra Edizioni, Perugia, pp. 89-122.
- Andorno C., Bernini G. (2003), “Premesse teoriche e metodologiche”, in Giacalone Ramat (a cura di), *Verso l'italiano. Percorsi e strategie di acquisizione*, Carocci editore, Roma, pp. 27-36.
- Balboni P. (1999), *Dizionario di glottodidattica*, Guerra Edizioni, Perugia.
- Banfi E., (a cura di) (2003), *Italiano/L2 di cinesi. Percorsi acquisizionali*, FrancoAngeli, Milano.
- Bernini G., Giacalone Ramat A. (a cura di) (1990), *La temporalità nell'acquisizione di lingue seconde*, FrancoAngeli, Milano.
- Bonvino E., Rastelli S. (a cura di) (2010), *La didattica dell'italiano a studenti cinesi e il progetto Marco Polo*. Atti del XV seminario AICLU Roma, 19 febbraio 2010, Pavia University Press, Pavia.
- Chen Y., D'Agostino M., Pinello V., Yang L. (a cura di) (2018), *Fra cinese e italiano. Esperienze didattiche*, Palermo University Press, Palermo.
- Chini M. (2010) (a cura di), *Topic, struttura dell'informazione e acquisizione linguistica*, FrancoAngeli, Milano.
- Chini M. (2016), “Elementi utili per una didattica dell'italiano L2 alla luce della ricerca acquisizionale”, in *Italiano LinguaDue*, 8, 2, pp. 1-18:
<https://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/8172>.
- Consalvo G. (2012), “L'influenza delle differenze culturali nell'apprendimento dell'italiano L2 da parte di sinofoni: il metodo di studio e l'insegnamento della lingua straniera in Cina”, in *Italiano LinguaDue*, 4, 1, pp. 31-45:
<https://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/2269>.
- Consiglio d'Europa (2020), *Common European Framework of Reference for Languages: learning, teaching, assessment. Companion volume*, Strasbourg: <https://rm.coe.int/common-european-framework-of-reference-for-languages-learning-teaching/16809ea0d4>.
 Trad. it. a cura di Barsi M., Lugarini E., *Quadro comune europeo di riferimento per le lingue: apprendimento, insegnamento, valutazione. Volume complementare*, in *Italiano LinguaDue*, 12, 2, 2020: <https://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/15120>.
- Corino E., Marengo C. (2009), “Elicitare scritti a partire da storie disegnate: il corpus di apprendenti VALICO”, in Andorno, C., Rastelli, S. (a cura di), *Corpora di italiano L2: tecnologie, metodi, spunti*, Guerra Edizioni, Perugia, pp. 113-138.
- Della Putta P. (2008), “Insegnare l'italiano ai sinofoni: contributi acquisizionali, tipologici e glottodidattici”, in *Studi di Glottodidattica*, 2, pp. 52-67.
- Ellis R. (2003), *Task-based Language Learning and Teaching*, Oxford University Press, Oxford.
- Ellis R. (2009), “Task-based language teaching: sorting out the misunderstandings”, in *International Journal of Applied Linguistics*, XIX, 3, pp. 221-246.
- Ferrari A. (2014), *Linguistica del testo. Principi, fenomeni, strutture*, Carocci editore, Roma.
- Ferrari A., Lala L., Zampese L. (2021), *Le strutture del testo scritto. Teoria e esercizi*, Carocci, Roma.
- Ferrari S., Nuzzo E. (2009), “Task per l'elicitazione di strutture opzionali in italiano L2”, in *Rassegna italiana di linguistica applicata*, XLI, 1, pp. 235-249.
- Ferrari S., Nuzzo E. (2010), “Facilitare l'apprendimento della grammatica: dalla teoria della processabilità alla didattica per task”, in Caon F. (a cura di), *Facilitare l'apprendimento dell'italiano e delle altre lingue*, UTET, Torino, pp. 168-179.

- Ferrari S., Nuzzo E. (2011), "Insegnare la grammatica italiana con i task", in Corrà L., Peschetto W. (a cura di), *Grammatica a scuola*, FrancoAngeli, Milano pp. 284-295.
- Giacalone Ramat A. (a cura di) (2003), *Verso l'italiano. Percorsi e strategie di acquisizione*, Carocci editore, Roma.
- Giacalone Ramat A., Banfi E. (1990), "The acquisition of temporality. A second language perspective", in *Folia Linguistica*, 24 pp. 405-428.
- Grassi R. (2008), "Dalla Linguistica acquisizionale alla Didattica acquisizionale: una strada percorribile?", in Grassi R., Bozzone Costa R., Ghezzi C. (a cura di), *Dagli studi sulle sequenze di acquisizione alla classe di italiano L2*, Guerra, Perugia, pp. 9-20.
- Jin L., Cortazzi M. (a cura di) (2011), *Researching Chinese Learners: Skills, Perceptions and Intercultural Adaptations*, Palgrave Macmillan, Basingstoke.
- Klein W., Perdue C. (1997), "The Basic Variety (or: Couldn't natural languages be much simpler?)", in *Second Language Research*, XIII, pp. 301-347.
- Limonta G. (2009), "Analisi degli errori in produzioni scritte di apprendenti sinofoni", in *Italiano LinguaDue*, 1, 1, pp. 29-54:
<https://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/429>.
- Liu Y., Mishan F., Chambers A. (2018), "Investigating EFL teachers' perceptions of task-based language teaching in higher education in China", in *The Language Learning Journal*, XLIX, 2, pp. 131-146, DOI: [10.1080/09571736.2018.1465110](https://doi.org/10.1080/09571736.2018.1465110).
- Lo Duca M. G. (2006), *Sillabo di italiano L2*, Carocci, Roma.
- Long M. (1985), "A role for instruction in second language acquisition: task-based language teaching", in Hyltenstam K., Pienemann M. (eds.), *Modelling and Assessing Second Language Acquisition*, Multilingua Matters, Clevedon, pp. 77-99.
- Long M. (1991), "Focus on form: a design feature in language teaching methodology", in de Bot K., Ginsberg R., Kramsch C. (eds.), *Foreign language research in cross-cultural perspective*, Benjamins, Amsterdam.
- Long M. (2015), *Second Language Acquisition and Task-Based Language Teaching*, Wiley-Blackwell.
- Mocciaro E. (2020), *The development of L2 Italian morphosyntax in adult learners with limited literacy*, Palermo University Press, Palermo.
- Nunan D. (1989), *Designing Tasks for the Communicative Classroom*, Cambridge University Press, Cambridge.
- Pallotti G., Ferrari S., Nuzzo E., Bettoni C. (2010), "Una procedura sistematica per osservare la variabilità nell'interlingua", in *Studi italiani di Linguistica teorica e applicata*, XXXIX, 2, pp. 215-241.
- Pallotti G., Zedda A. G. (2006), "Le implicazioni didattiche della Teoria della processabilità", in *Revista De Italianística*, 12, pp. 47-64.
- Pallotti G. (2005), "Le ricadute didattiche delle ricerche sull'interlingua", in Jafrancesco E. (a cura di), *L'acquisizione dell'italiano L2 da parte di immigrati adulti*, Edilingua, Atene, pp. 43-59.
- Pienemann M. (1986), "L'effetto dell'insegnamento sugli orientamenti degli apprendenti nell'acquisizione di L2", in Giacalone Ramat A. (a cura di), *L'apprendimento spontaneo di una seconda lingua*, il Mulino, Bologna, pp. 307-326.
- Pienemann M. (1998), *Language processing and second language development: processability theory*, Benjamins, Amsterdam.
- Pienemann M. (ed.) (2005), *Cross-linguistic aspects of Processability Theory*, Benjamins, Amsterdam.
- Prabhu N. S. (1987), *Second Language Pedagogy*, Oxford University Press, Oxford.
- Rastelli S. (2009), *Che cos'è la didattica acquisizionale*, Carocci, Roma.
- Rastelli S. (a cura di) (2010), *Italiano di cinesi, italiano per cinesi. Dalla prospettiva della didattica acquisizionale*, Guerra Edizioni, Perugia.

- Spina S. (2019), “The development of phraseological errors in Chinese learner Italian: A longitudinal study”, in Abel A., Glaznieks A., Lyding V., Nicolas L. (eds.), *Widening the scope of learner corpus research. Selected papers from the fourth Learner Corpus Research Conference*, Presses Universitaires de Louvain, Louvain, pp. 95-119.
- Skehan P. (1998), *A Cognitive Approach to Language Learning*, Oxford University Press, Oxford.
- Thomas M., Reinders H. (2015) (eds.), *Contemporary Task-Based Language Teaching in Asia*, Bloomsbury Publishing, London.
- Toth Z. (2020), *Tense and Aspect in Italian Interlanguage*, De Gruyter, Berlin.
- Valentini A. (1992), *L'italiano dei cinesi. Questioni di sintassi*, Guerini, Milano.
- Vedovelli M. (2003), “Note sulla glottodidattica italiana oggi: problemi e prospettive”, in *Studi Italiani di Linguistica Teorica e Applicata*, XVIII, 2, pp. 173-197.
- Vedovelli M., Villarini A. (2003), “Dalla linguistica acquisizionale alla didattica acquisizionale: le sequenze sintattiche nei materiali per l'italiano L2 destinati agli immigrati stranieri”, in Giacalone Ramat A. (a cura di), *Verso l'italiano. Percorsi e strategie di acquisizione*, Carocci, Roma, pp. 270-304.
- Williams M., Burden R. (1997), *Psychology for language teachers*, Cambridge University Press, Cambridge.
- Willis D., Willis J. (2007), *Doing Task-based Teaching*, Oxford University Press, Oxford.
- Willis J. (1996), *A Framework for Task-based Learning*, Longman Pearson Education, Harlow.
- Yang L., Cui W. (2022), “Prospettive dell'insegnamento dell'italiano nelle università cinesi nel contesto della riforma delle discipline umanistiche”, in *In Verbis, Lingue Literature Culture*, 1, pp. 43-55.
- Yuan Y. (2016), “Application of Task-based Learning in Chinese Context”, in *Theory and Practice in Language Studies*, VI, 2, pp. 392-398.

