

LINGUISTICA ACQUISIZIONALE E SILLABO: ALCUNE RIFLESSIONI PRELIMINARI

Gabriele Luoni¹

1. SILLABO: NOZIONI PRELIMINARI

Nell'insegnamento della L2 il termine *sillabo* indica l'insieme del materiale linguistico in ordine non progressivo cui l'apprendente è esposto in un corso di lingua e che deve imparare ad usare in diverse attività comunicative: il docente o l'autore di un libro di testo seleziona gli item *linguistici* e li organizza in attività e compiti che l'apprendente dovrà affrontare (Lo Duca, 2006; Vedovelli, 2010; Spinelli *et alii*, 2010). L'espressione item *linguistico* si riferisce agli item *lessicali*, cioè parole, espressioni idiomatiche ed espressioni fisse con una chiara funzione pragmatica, ma anche agli item *grammaticali* come gli affissi della flessione verbale e nominale, i complementatori e gli altri elementi linguistici che sono utilizzati per segnalare i rapporti sintattici come, ad esempio, le preposizioni per le strutture argomentali, i pronomi per i legami anaforici e la categoria dei determinanti (Sag *et alii*, 2003; Pawley, Syder, 1983).

Solitamente si immagina che il redattore del sillabo decida quali item inserire e quali item non inserire; tuttavia nulla assicura che gli item contenuti nel sillabo entrino a far parte delle competenze dell'apprendente nello stesso modo. Ad esempio molti item utilizzati per funzioni comunicative di *routine* come *salutare* o *chiedere l'ora*, costituiti da formule fisse, sono molto più facili da memorizzare e riutilizzare in eventi comunicativi (Spinelli *et alii*, 2010). La stesura di una lettera di presentazione o la preparazione di un intervento a un dibattito richiede, invece, la conoscenza di un certo numero di item lessicali non frequenti e una buona competenza nell'uso di item grammaticali (ad esempio: morfologia dei tempi verbali, item che indicano la modalità ed item che segnalano rapporti sintattici complessi): in questo caso è evidente come gli apprendenti debbano ricorrere a strategie e competenze molto più articolate della semplice memorizzazione.

In molti casi, gli apprendenti non devono elaborare tutti gli item linguistici nello stesso modo. Nelle attività di ricezione di testi scritti ed orali devono elaborare gli item che costituiscono il messaggio in entrata; nelle attività di produzione devono elaborare e poi utilizzare gli item per generare materiale linguistico (*output*); nelle attività sul lessico o su strutture linguistiche particolari devono invece saper produrre soltanto una certa tipologia di item. Molto spesso, in compiti comunicativi particolarmente articolati, lo stesso item viene elaborato in tutte le tre modalità descritte sopra.

Nella lingua non esiste una corrispondenza univoca tra item linguistici e attività comunicative: anche se i manuali di lingua tendono ad associare determinati item linguistici a particolari funzioni è vero invece il contrario e cioè che, per un parlante, è

¹ Swansea University, U.K.

possibile *fare* le stesse cose con item linguistici diversi. Ogni parlante agisce infatti con la lingua secondo modalità molto complesse.

Per costruire un sillabo è dunque importante rispondere ad alcune domande preliminari: che cosa l'apprendente è in grado di imparare, immagazzinare e inserire tra le sue conoscenze? Che cosa l'apprendente sarà realmente in grado di fare con queste sue conoscenze?

L'apprendente adatta la L2 alle sue conoscenze del mondo, ai parlanti e alle diverse situazioni comunicative, basandosi sull'esperienza fatta come parlante L1. Come ricorda Hudson, infatti, ci si può immaginare un parlante come:

[...] qualcuno che si costruisce una mappa mentale – più o meno inconscia – della comunità in cui vive, nella quale le persone intorno a lui sono disposte in uno spazio “pluridimensionale”, in modo cioè da manifestare somiglianze e differenze reciproche in un gran numero di dimensioni o parametri. Alcune di queste dimensioni interessano le differenze linguistiche [...] e di conseguenza la mappa coprirà parametri linguistici accanto a variabili di altri tipi. (Hudson, 1998: 32)

Il sillabo non è pertanto un contenitore in cui *mettere* un inventario di item linguistici, ma un contenitore nel quale *organizzare* gli item tenendo conto della complessità dei processi comunicativi e dei meccanismi che li supportano.

2. ACQUISIZIONE E APPRENDIMENTO

Benché acquisizione e apprendimento siano concetti presenti nella teoria didattica da tempo è utile una breve definizione preliminare. Per *apprendimento* linguistico si intende lo studio e la riflessione sulla lingua effettuati in modo cosciente: il risultato è costituito da conoscenze esplicite, che sono organizzate come entrate del lessico mentale e riguardano il funzionamento degli item linguistici. Ad esempio, un apprendente sa che la flessione del verbo *andare* comprende le forme *vado*, *vai* e *va* e sa che il plurale di *tavolo* è *tavoli*, anche se questo non garantisce che sappia utilizzare queste conoscenze in modo appropriato negli eventi comunicativi. Le conoscenze esplicite tendono, infatti, ad emergere nelle fasi di elaborazione in cui l'apprendente ha il tempo per riflettere e l'opportunità di prestare attenzione alla forma (*off line*) (Ellis, 2005). Per *acquisizione* si intende un processo di interiorizzazione della lingua non consapevole, a condizione però che sia presente un minimo grado di attenzione da parte dell'apprendente e che *l'input* sia, almeno in parte, comprensibile: il risultato dell'acquisizione è costituito da conoscenze implicite, automatiche e interiorizzate. Ad esempio, un apprendente è in grado di utilizzare fluentemente le forme *vado* e *va* per segnalare l'accordo alla prima e alla terza persona ogni volta che l'evento comunicativo richiede di segnalare un diverso referente. Le conoscenze implicite tendono, infatti, ad emergere nella comunicazione linguistica fluente e regolare e permettono di elaborare la lingua in tempo reale (*on line*) (Ellis, 2005; Ellis, 2007).

Non è semplice determinare con precisione se l'apprendente ha immagazzinato gli item linguistici come conoscenze esplicite o come conoscenze implicite. Quando, ad esempio, un apprendente utilizza un enunciato come *dovresti mangiare meno cioccolato* le domande che possiamo porci, su quale sia realmente la natura delle conoscenze che gli hanno permesso di produrre l'espressione, sono davvero numerose (Pienemann, 2005;

Chini, 2005; Ellis, 1996; Bresnan, Kaplan, 1982). Un possibile, ma non definitivo elenco, potrebbe essere:

1. L'apprendente ha interiorizzato e automatizzato tutte le regole morfosintattiche sul condizionale del verbo *dovere* ed è in grado di formare, senza sforzo, altri enunciati simili: *dovrebbe lavorare meno ore, dovrei iniziare una dieta, dovrei smetterla di bere vino*, etc.?
2. L'apprendente ha una conoscenza esplicita della flessione del modo condizionale del verbo *dovere*, della funzione comunicativa, ma ha automatizzato e usa in modo automatico – implicito – la formula *dovresti + infinito* per dare un consiglio?
3. L'apprendente utilizza la formula *dovresti mangiare + sostantivo* per dare un consiglio perché la ricorda come un singolo item a seguito di una determinata attività didattica?
4. L'apprendente utilizza la formula *dovresti mangiare meno + sostantivo* per dare un consiglio e lo sa utilizzare solo in una precisa attività comunicativa?

Un sillabo, quindi, non può essere organizzato esclusivamente come un elenco di materiale linguistico: è necessario infatti che i processi di apprendimento e di acquisizione siano alla base della scelta degli elementi linguistici da inserire, per dare indicazioni su come, realmente, un apprendente potrà elaborare gli item, in quale tipo di eventi comunicativi, in quale tipo di attività e con quale grado di competenza.

A fronte della quantità di studi sull'acquisizione, e sull'apprendimento e della complessità dei risultati prodotti, è necessario considerare i punti meno controversi e sui quali i risultati sperimentali hanno fornito indicazioni precise e sicure (Rastelli, 2013; Rastelli, Nuzzo, 2011; Robinson, Ellis, 2008; Chini *et alii*, 2007; Bernini *et alii*, 2006).

Per quanto riguarda l'apprendimento e le conoscenze esplicite che ne derivano, i dati indicano in generale che sono legate al grado di consapevolezza e di controllo che gli apprendenti hanno sull'*input* linguistico.

Se gli apprendenti devono verbalizzare una regola o l'uso di un costrutto è verosimile che immagazzinino conoscenze esplicite: le conoscenze esplicite infatti possono essere verbalizzate con più facilità e precisione². È verosimile che gli apprendenti immagazzinino, in larga parte, conoscenze esplicite se (Ellis, 2009):

1. hanno tempo a disposizione per decidere quale strategia utilizzare durante un evento comunicativo;
2. l'evento comunicativo richiede agli apprendenti di produrre un messaggio in termini di correttezza e accuratezza;
3. il compito comunicativo richiede una sistematicità molto articolata e complessa;
4. il compito comunicativo richiede conoscenza metalinguistica.

L'apprendimento implicito si basa sull'analisi e la computazione (*tallying*) di una grande quantità di dati linguistici: è una misurazione automatica ed inconscia della frequenza e della probabilità di occorrenze degli item in determinati usi linguistici (Ellis, 2005). Nella lingua italiana, ad esempio, dopo la lettera *c* è molto più probabile che occorra la lettera *a* che la lettera *t* (e che, dunque, la sequenza *ca* sia molto più frequente

² È necessario sottolineare che, teoricamente, esiste la possibilità di verbalizzare anche conoscenze implicite, cfr. Ellis, 2009.

della sequenza *ci*). Alla parola *libro* possono seguire solo una serie particolare di aggettivi ed ogni parlante ha interiorizzato che il sintagma *libro affettuoso* oltre ad essere molto meno frequente di *libro interessante* è anche alquanto improbabile.

La frequenza delle forme linguistiche può essere misurata in due modi diversi (Bybee, 2008): in primo luogo, in base al numero di occorrenze di un singolo item nella lingua (ad esempio, quante volte compare la forma verbale *andavate* nella lingua italiana o anche in un determinato *corpus* di testi). È una misura assoluta e viene indicata con il termine *token frequency*. Un altro modo per misurare la frequenza consiste nel calcolare il numero di item lessicali che entrano a far di una struttura linguistica o, meglio, quali sono gli item che possono essere sostituiti senza che la struttura linguistica debba essere cambiata. È una misura basata sulla co-occorrenza delle parole e viene indicata con il termine *type frequency*. Ad esempio, nella costruzione *c'è/ci sono* + *sostantivo* gli item lessicali che possono occupare la posizione a destra del verbo *essere* mostrano una *type frequency* altissima (praticamente tutti i sostantivi: *c'è un gatto*, *c'è una situazione*, *c'è acetilcolina*, etc.), mentre le unità lessicali che possono seguire il clitico locativo *ci* mostrano una *type frequency* molto minore, limitata alle forme del verbo *essere*. Una buona parte dell'acquisizione linguistica della L2 è basata sull'analisi delle *sequenze* dei suoni e degli item lessicali più frequenti (Ellis, 1996): un'alta *type frequency* indica, infatti, che una certa struttura è usata frequentemente nella lingua, rendendola molto accessibile nell'*input* e applicabile ad un alto numero di item lessicali.

In conclusione, più un item è frequente nell'*input*, più un apprendente ha possibilità di elaborarlo, ricordarlo e automatizzarlo: si tratta di un procedimento complesso e lungo, che richiede, come ricorda Ellis:

che ci sia un numero di osservazioni sufficientemente ampio: si tratta di un meccanismo lento perché ha bisogno di un vasto numero di esempi e, maggiore è il numero di variabili rilevanti e salienti, maggiore è la quantità di esempi richiesti per la *misurazione* e l'elaborazione di validi e affidabili procedimenti di calcolo (Ellis, 2005: 321).

Per quanto riguarda il ruolo della L1, quando un apprendente comincia ad imparare una nuova lingua la sua L1 ha evidentemente un ruolo nei processi di acquisizione. Nelle prime fasi ci sono una forte interazione e una competizione tra il sistema della L1 e il nuovo sistema della L2 (MacWhinney, 2008). Per prima cosa c'è un ampio trasferimento del sistema articolatorio della L2 alla L1: l'apprendente pronuncia gli items della L2 utilizzando gran parte delle conoscenze fonetiche della L1. È una strategia che garantisce, in una prima fase almeno, un livello di comunicazione accettabile. Inoltre per quanto riguarda il lessico, ogni nuova parola della L2 viene affiancata alla corrispondente parola della L1 (Hudson, 2008) ed aggiunta alla stessa mappa lessicale. Per buona parte del lessico il trasferimento avviene senza particolari problemi, soprattutto in lingue che hanno categorie concettuali simili. Ci sono tuttavia associazioni complesse che richiedono un tempo estremamente lungo: ad esempio per un apprendente inglese di lingua italiana è complesso trasferire il significato del verbo *to know* ai due verbi italiani *sapere* e *conoscere*. In generale, però, a mano a mano che lo studio della lingua procede, gli apprendenti tendono a sopprimere, in modo autonomo, un buon numero di trasferimenti ambigui o incorretti.

2.1. *Acquisizione della lingua italiana: i dati.*

Per la lingua italiana, i dati raccolti (Bernini *et alii*, 2006; Chini, 2005; Giacalone Ramat, 2003) forniscono un quadro articolato che è stato suddiviso in tre diverse fasi.

Nella prima fase, detta pragmatica, gli apprendenti utilizzano item lessicali spesso privi di accordo morfosintattico e/o dotati di morfemi errati e li organizzano in enunciati dal contenuto informativo semplice e basilare. Si tratta di item lessicali già morfologicamente completi, spesso estremamente prototipici di una particolare funzione linguistica, utilizzati in enunciati molto semplici: l'ordine dei costituenti è solitamente *setting-topic-comment*. Il *setting* è costituito da espressioni di tempo e di luogo semplici e memorizzate, spesso riutilizzate direttamente dal contesto; il *topic* è costituito da item che servono per ancorare il messaggio al contesto e il *comment* da item che contengono l'informazione principale. È in questa prima fase che l'apprendente inizia a elaborare e *misurare* le variabili più salienti, per usare la terminologia di Ellis (2005). Il numero di item a disposizione è molto basso: spesso si tratta di formule prototipiche con un chiaro scopo pragmatico che hanno, tendenzialmente, un'alta *type frequency*.

Dopo questa prima fase di *misurazione*, gli apprendenti iniziano ad elaborare i primi tratti morfologici, in modo semplice: la *type frequency* e il trasferimento dalla L1 garantiscono che vengano immagazzinati solo i tratti morfologici più salienti e i costituenti sintattici più semplici. Ad esempio il plurale viene espresso con i quantificatori più diffusi (*molto giochi, tre cane, tanto mese*) e il tempo con avverbi (*prima e adesso*) e le parole vengono distinte su base funzionale: il verbo compare distinto dal nome nella forma standard del presente, spesso alla terza persona utilizzata senza accordo e, per le forme in cui i madrelingua userebbero modi diversi dall'indicativo, prevale la forma base all'infinito.

Se gli apprendenti hanno a disposizione un numero di osservazioni sufficientemente ampio, sono pronti a regolarizzare con più accuratezza i tratti morfosintattici, anche se in schemi ancora lontani dalla L2 e spesso sovraestesi (Giacalone Ramat, 2003).

3. ACQUISIZIONE E CONTENUTI DEL SILLABO

I processi che determinano l'acquisizione mostrano che, chiaramente, gli item linguistici che un apprendente può acquisire e gli item linguistici presenti nel sillabo non sono in una relazione di causa ed effetto. L'idea che una tale relazione fosse presente è stata, invece, alla base del sillabo di tipo strutturale: è un sillabo organizzato secondo un elenco di strutture linguistiche disposte nell'ordine in cui è previsto che vengano apprese dagli studenti (Ellis, 1993); nel sillabo strutturale le attività linguistiche sono basate sulle conoscenze esplicite e sull'apprendimento esplicito delle regole, come attività complementari allo sviluppo e al rafforzamento delle conoscenze implicite ed all'uso automatico della lingua. L'idea di fondo è che le conoscenze degli apprendenti possono passare dal sistema esplicito a quello implicito attraverso la pratica delle diverse strutture linguistiche (*interface position*).

Con il procedere degli studi sull'acquisizione linguistica altre ipotesi sono emerse. La prima, che risale ai primi lavori di Krashen (Krashen, 1982; Krashen, 2003) implica che ciò che viene acquisito è il risultato della sola esposizione ad un *input* dotato di significato comprensibile durante le attività comunicative, mentre ciò che viene appreso è il risultato dello studio delle regole morfosintattiche. In questo modello le conoscenze

esplicite funzionano esclusivamente come *monitor*: permettono cioè all'apprendente di controllare la conformità della propria L2 a quella dei parlanti nativi. Questo modello prevede che non vi sia un passaggio tra i due sistemi, implicito ed esplicito, ma che entrambi operino su materiali e processi diversi tra loro (*no interface position*).

La seconda ipotesi individua invece delle modalità di cooperazione tra i due sistemi di conoscenze. Come è emerso dal confronto tra le modalità di acquisizione e i dati sull'acquisizione della lingua italiana, in effetti è verosimile che nelle rappresentazioni linguistiche degli apprendenti si alternino item semplicemente memorizzati come conoscenze esplicite ad item che sono immagazzinati in modo implicito ed utilizzati in modo automatico, molto simile ai parlanti L1. È dunque possibile che conoscenze esplicite e conoscenze implicite operino sullo stesso materiale linguistico ma con risultati diversi. È ipotizzabile un modello secondo cui esiste un'interfaccia tra le conoscenze esplicite e quelle implicite (*weak interface position*)? Gli studi di N. Ellis (Ellis, 2002; Ellis, 2003; Ellis, 2005) e il modello dichiarativo procedurale elaborato da Ullman (2001) offrono i presupposti teorici per rispondere alla domanda in modo affermativo.

Secondo Ullman (2001) l'apprendimento di una lingua afferisce a due diversi sistemi di memoria: la memoria procedurale e la memoria dichiarativa. La memoria dichiarativa è utilizzata per creare connessioni tra le conoscenze ma non è specializzata per particolari contenuti informativi. Consiste nella capacità di apprendere e utilizzare consapevolmente fatti o eventi: in ambito linguistico significa immagazzinare item lessicali e poterli riutilizzare in diversi eventi comunicativi (Ullman, 2001).

La memoria procedurale invece è specializzata nell'apprendimento di sequenze ed è alla base dell'apprendimento implicito: è caratterizzata da procedure non consapevoli e si manifesta, in generale, nell'uso di abilità e abitudini cognitive e motorie, tra le quali anche l'elaborazione implicita ed automatica delle regole grammaticali, sia nella sintassi che nella morfologia (Ullman, 2001).

Secondo lo studioso, la memoria dichiarativa svolge un ruolo primario nelle prime fasi di apprendimento perché permette di accumulare conoscenze in modo molto più rapido; nello stesso tempo, ma in modo molto più lento, anche il sistema della memoria procedurale comincia a elaborare materiale linguistico. Un volta che il processo di apprendimento prosegue, i due sistemi di memoria lavorano assieme. Per elaborare una certa forma morfologica, ad esempio l'imperfetto *mangiavo*, si attivano entrambi i sistemi: se la forma viene trovata nella memoria dichiarativa il sistema procedurale viene inibito. Se invece non viene ritrovata alcuna forma, si attiva il sistema procedurale che applica la regola trasformazionale, ad esempio aggiungere *-av* alla forma *mangia-*. Per Ullman alcune caratteristiche degli individui, come l'età e il sesso, possono favorire un sistema più dell'altro. Negli apprendenti di età adulta è il sistema della memoria dichiarativa ad essere molto più attivo e a farsi carico di gran parte della competenza linguistica: in generale molti degli item che nei parlanti L1 sono elaborati dalla memoria procedurale sono invece elaborati dalla memoria dichiarativa dagli apprendenti L2³.

³ Il modello di Ullman si riferisce alle conoscenze immagazzinate nella memoria dichiarativa e procedurale. È bene precisare che, anche se i termini procedurale e dichiarativo appaiono molto simili a implicito ed esplicito, tuttavia c'è un'importante differenza: i termini *esplicito/implicito* indicano se l'apprendente ha una conoscenza consapevole o intuitiva, mentre i termini *dichiarativo/procedurale* indicano quanto l'apprendente è in grado di controllare le sue conoscenze. Quindi, anche se i binomi *esplicito/implicito* e *dichiarativo/procedurale* possono essere considerati ampiamente sovrapponibili e saranno così considerati nel resto dell'articolo, tuttavia alcune importanti differenze permangono (Ellis, 1993).

Il modello di interazione elaborato da N. Ellis (Ellis 2002; 2003; 2005) prevede due tipologie generali di comunicazione linguistica. Da un lato quella che avviene fluentemente e senza intoppi e in cui gli apprendenti utilizzano gli item linguistici velocemente ed in modo automatico. Dall'altro lato quella che richiede di negoziare il significato e in cui gli apprendenti ricorrono ad item che sono altamente prototipici, hanno una funzione comunicativa precisa e un chiaro e riconoscibile rapporto tra forma e significato.

Ogni volta che questi item si ripresentano nell'*input* i costituenti che sono più salienti, che co-occorrono più spesso e che hanno legami morfosintattici più forti diventano più accessibili e disponibili nella memoria: l'apprendente riconosce prima l'item problematico come singola occorrenza (*token frequency*) e in seguito comincia a riconoscerne e smontarne le parti da cui è costituito diventando sempre più consapevole di quali elementi dell'item possono essere sostituiti e con quale frequenza (*type frequency*). Senza nessuna presunzione di reale validità psicologica ma con l'intento di chiarire meglio il procedimento con una certa plausibilità, si può ipotizzare il seguente percorso di acquisizione. Un apprendente incontra l'item *mi piace frequentare la palestra* e ricorda alcuni item prototipici – frequenti e con una chiara funzione pragmatica – come *mi piace andare al cinema*, *mi piace andare in montagna*, *mi piace guardare la TV*. A questo punto tra le sue conoscenze esplicite, dove sono già immagazzinati come semplici occorrenze gli item *mi piace andare al cinema*, *mi piace andare in montagna*, *mi piace guardare la TV* si aggiunge *mi piace frequentare la palestra*. Incontrando successivamente occorrenze di item simili nell'apprendente cresce la consapevolezza che alcuni costituenti sono legati tra loro più di altri. Ad esempio la sequenza sintattica “clitico + forma del verbo *piace*” in tutti gli item è sempre seguita da uno *slot* in cui è possibile inserire dei verbi all'infinito: è verosimile che proprio questa sequenza abbia una rappresentazione abbastanza solida per essere utilizzata in modo automatico e, con buona probabilità, diventare parte delle conoscenze procedurali dell'apprendente. Anche se il procedimento sembra essere del tutto simile al modello standard in cui la regola viene prima presentata e poi automatizzata attraverso la pratica, le differenze sono molte e sostanziali. Per prima cosa la conoscenza esplicita non è costituita da una regola morfologica ma da un item lessicale (la formula *mi piace frequentare*). I tratti grammaticali non emergono in base ad una spiegazione esplicita grammaticale, ma in base alla frequenza dell'item e a meccanismi non coscienti. Non essendoci nessun meccanismo cosciente e nessuna operazione esplicita, i tratti grammaticali che l'apprendente è in grado di automatizzare non possono essere determinati con precisione. Tornando all'esempio riportato sopra, è probabile infatti che l'apprendente memorizzi l'item *mi piace + verbo* solo alla 1^a persona ma non sia in grado di elaborare il tratto morfosintattico che indica l'accordo di genere (*gli/le*) e che ad esso sostituisca una forma non uguale a quella della L1 ma perfettamente funzionale e coerente con il sistema, ad esempio *lei/lui piace + verbo*. Si tratta di un percorso in cui l'apprendente elabora frammenti di lingua naturalmente, senza seguire istruzioni precise ma elaborando la lingua autonomamente in eventi comunicativi.

3.1. *Interfaccia e contenuti del sillabo*

I due modelli di N. Ellis (2002; 2003; 2005) e Ullman (2001) offrono indicazioni importanti su quali item inserire nel sillabo e in quale modalità.

Una prima indicazione è che le conoscenze esplicite possono essere, in larga parte, archiviate nella memoria dichiarativa come singoli item lessicali. In generale la conoscenza di molti item lessicali permette di comprendere ed elaborare più *input*: più item lessicali sono immagazzinati e più risorse ha a disposizione l'apprendente per isolare nuove costruzioni linguistiche.

Infatti, come abbiamo visto nel modello di N. C. Ellis (Ellis, 2002; 2003; 2005), le conoscenze esplicite degli item guidano e aiutano l'apprendente a notare meglio alcuni tratti morfosintattici. Abbiamo anche visto che non tutti i tratti vengono notati: la domanda a cui rispondere è quindi perché alcuni tratti vengono notati e altri no.

La risposta più semplice e generale è che non tutti sono ugualmente *visibili* nell'*input*: alcuni sono molto *visibili*, altri sufficientemente *visibili* e altri poco *visibili*.

Gli item con un significato solo grammaticale (le parole funzione) sono solitamente meno visibili degli item con un significato referenziale: i significati grammaticali hanno infatti un contenuto informativo non legato a referenti concreti ma a concetti altamente astratti come l'aspetto, i rapporti temporali e i rapporti grammaticali. Anche dal punto di vista fonetico gli item con un significato grammaticale sono spesso poco salienti, e quindi poco visibili: per la lingua italiana, ad esempio, i complementatori *che, di, a* e alcuni tratti che esprimono la modalità (la flessione del congiuntivo). Va sottolineato che non tutti gli item grammaticali sono poco salienti e poco visibili: ad esempio la categoria dei costituenti pronominali (Schwarze, 2009) contiene anche item con maggiore salienza come, ad esempio i quantificatori relativi (*molt-, poc-, parecchi-, divers-, tropp-, tant-*). Anche alcuni suffissi che esprimono l'aspetto verbale hanno una struttura fonetica facilmente individuabile, come ad esempio il suffisso *-to* per indicare il participio passato.

Anche la sintassi ha un ruolo importante in termini di *visibilità*: in generale la posizione nella parte finale dell'enunciato riceve di solito una forte marcatura prosodica ma, in contesti particolari, anche la posizione iniziale risulta fonologicamente ben marcata; inoltre anche l'alternanza dei nuclei informativi secondo lo schema *topic-comment* (Andorno, 2005) e i fenomeni di sintassi marcata (Schwarze, 2008; Salvi, Vanelli, 2004; Sag *et alii.*, 2003) rendono gli item linguistici più o meno *visibili* a seconda della loro posizione nella struttura dell'enunciato.

In termini di *visibilità* dei tratti linguistici, il modello elaborato da VanPatten (2004) offre indicazioni estremamente utili: lo studioso ha elaborato una serie di principi raccolti nella *Input Processing Theory* che rendono conto delle capacità degli apprendenti di segmentare l'*input* elaborando gli item linguistici che ne fanno parte: va sottolineato che il modello è stato e continua ad essere sottoposto ad una lunga serie di studi sperimentali e si è dimostrato valido per spiegare alcuni fenomeni.

Il principio generale della *Input Processing Theory* è che gli apprendenti tendono a elaborare l'*input* utilizzando per primi gli item lessicali e tralasciando i tratti grammaticali perché, spesso, aggiungono informazioni con un basso valore comunicativo. Per quanto riguarda la lingua italiana, nelle frasi dipendenti, la flessione verbale nel modo congiuntivo presente aggiunge poco alle informazioni sulla modalità dell'enunciato; inoltre, nel caso del congiuntivo presente, la forma è foneticamente molto poco *visibile* per un apprendente⁴. Ad esempio, nell'enunciato *sembra un buon prezzo, non credo che su*

⁴ Nel modello di VanPatten i tratti grammaticali sono classificati nella categoria ridondante e non ridondante non solo sulla base delle proprietà fonetiche ma anche, e soprattutto, sulla base delle proprietà semantiche: è utile ricordare che nel modello della *Input Processing Theory* possono rientrare, quindi, anche le frasi dipendenti con il congiuntivo imperfetto. Il fenomeno della ridondanza semantica è simile a quello osservato per il congiuntivo presente: anche se, in termini di contenuto comunicativo, le informazioni

quella tratta si trovi un volo più economico la modalità della supposizione (Schwarze, 1998) è già chiaramente espressa dall'item lessicale *non credo che* e la forma verbale *trovi* differisce dalla forma all'indicativo per la sola vocale finale.

In generale, molto spesso i tratti morfosintattici aggiungono a un enunciato un significato che è già presente nel significato degli altri item lessicali: sono ridondanti e i tratti ridondanti vengono elaborati dopo quelli non ridondanti (VanPatten, 1996). Per questo l'apprendente, per interpretare la modalità e il riferimento temporale, si servirà prima di espressioni come, ad esempio, *nonostante, è impossibile che, non è un caso che, mentre, l'anno scorso, ieri*, etc. perché sono ben più salienti e *visibili* della forma verbale al congiuntivo.

Ci sono anche item grammaticali che segnalano esclusivamente rapporti sintattici o rapporti grammaticali e sono quindi, in un certo senso, privi di significato. In enunciati che contengono la costruzione ditransitiva⁵, come i seguenti:

- a) Ho dato le chiavi della macchina a Luca.
- b) Ho consegnato le lettere al direttore dell'azienda.
- c) Ho offerto il caffè a tutti i miei colleghi

le informazioni grammaticali della preposizione *a*, ad esempio, *non* codificano alcun significato ma servono per segnalare l'oggetto indiretto che è parte della struttura argomentale di alcuni verbi. Almeno nelle prime fasi di studio della lingua è quindi normale che vengano prodotti enunciati come *Vado in Milano poi do amico mio libro*, in cui la preposizione *a* è omessa e il verbo dare (*do*) è seguito direttamente dall'oggetto indiretto (*amico*).

Infine la teoria di VanPatten (1996) rende conto di un fenomeno sintattico molto importante: gli apprendenti tendono ad elaborare la sintassi e i rapporti sintattici tra i costituenti a partire dalla prima parola che incontrano nella frase. Per la lingua italiana, come per molte altre lingue, la prima parola incontrata tende ad assumere il ruolo *default* di soggetto e di agente. Come spiega lo studioso:

Infine sappiamo anche, attraverso la ricerca tipologica, che gli ordini SVO e SOV sono assolutamente le strutture base preferite in moltissime lingue del

veicolate dal congiuntivo imperfetto sono solitamente più marcate nel contesto e segnalate da suffissi foneticamente ben marcati, il valore comunicativo è comunque già espresso dall'item della frase matrice. Così nell'esempio: *pensavo che l'Inghilterra fosse un paese più freddo* la modalità controfattuale è già ben marcata nell'item "pensavo che".

⁵ Nella lingua italiana la costruzione ditransitiva non ha le proprietà che esistono invece in altre lingue. Ad esempio, nella lingua inglese, la traduzione dell'enunciato (a) avrebbe una costruzione con l'obliquo come in italiano e una con due complementi oggetti:

- 1) I gave the keys to Luca
- 2) I gave Luca the keys

Nell'enunciato 2 Luca diventa il vero complemento oggetto: *Luca was given the keys* è infatti completamente grammaticale per la lingua inglese. Nella lingua italiana il tipo 2 non sarebbe accettabile (* *ho dato Luca le chiavi*) e nemmeno la corrispondente forma passiva: * *Luca è stato dato le chiavi*). La differenza è che in inglese l'obliquo viene promosso nella funzione di oggetto, mentre in italiano questo non accade.

Il fatto che con verbi come dare, offrire, consegnare etc. in molte lingue (Kroeger 2008, pp. 53-88), l'obliquo possa essere promosso ad oggetto è una importante indicazione che la preposizione *a*, con una particolare classe di verbi, indica esclusivamente una relazione grammaticale. Sul fatto che le preposizioni siano molto spesso dei semplici marcatori di relazioni grammaticali cfr., in particolare, Sag I. A., Wasow T., Bender E., 2003 (pp. 131-164 e pp. 242-240).

mondo; ciò suggerisce che la mente umana sia verosimilmente predisposta a inserire, nella posizione occupata dal primo sostantivo, l'agente e il soggetto della frase» (VanPatten 2003, p. 15).

Per questo motivo, in costruzioni linguistiche diverse, come, ad esempio, le costruzioni come *mi piace* e *mi sembra* che hanno il soggetto dopo la forma verbale (nella posizione solitamente occupata dall'oggetto) gli apprendenti mostrano spesso difficoltà assegnando, automaticamente, la prima posizione a sinistra del verbo al soggetto. Sono ben noti errori tipici come *io piace*, *lei piace andare a mare*. Va ricordato però che, in generale, gli apprendenti si affidano anche a conoscenze semantiche generali per elaborare l'*input*. Ad esempio in un fenomeno complesso come quello della frase passiva, che presenta l'oggetto nella posizione di soggetto, gli apprendenti tendono ad elaborare il primo sintagma nominale come soggetto agente della frase. Ma in enunciati particolari, con tratti semantici chiari e plausibili come, ad esempio, *il ladro è stato catturato dalla polizia* è evidente che, anche a fronte di una difficoltà di elaborazione della struttura passiva, il ladro non può essere l'agente anche se si trova in prima posizione (VanPatten, 1996).

4. UN CASO DI STUDIO: I PRONOMI CLITICI

Dopo aver descritto i processi di apprendimento esplicito ed implicito, si illustra ora un tentativo di applicazione pratica dei concetti analizzati ad un item grammaticale piuttosto problematico per gli apprendenti di lingua italiana: i pronomi clitici.

I clitici sono item grammaticali molto poco *visibili*: sono formati da 2/3 lettere, pronunciate come un'unica stringa fonetica assieme al verbo (perciò risultano sempre atoni); hanno, quindi, una salienza fonetica molto bassa e non è facile per l'apprendente sentirli nell'*input* orale – e vederli nell'*input* scritto. La scarsa salienza fonetica non è l'unico elemento di complessità e ad essa si aggiunge anche la complessità sintattica.

In molte costruzioni i pronomi clitici indicano relazioni sintattiche tra costituenti piuttosto complesse: la relazione può essere all'interno dello stesso enunciato nel caso dei pronomi riflessivi (1a, 1b), ma comprendere elementi di enunciati diversi (1b). Negli esempi:

1a) [Luca si prepara per l'esame di economia].

1b) Carlo ha chiesto a [Maria di non stancarsi].

1c) [C'è chi va a raccogliere i grappoli], ma [ci sono anche persone che li trasportano al cantiere di lavoro].

In 1a) il clitico *si* è riferito a Luca che è il soggetto della frase; in 1b) il pronome *si* della forma *stancarsi* è riferito a Maria che è il soggetto della frase subordinata introdotta da *ha chiesto*. Invece in 1c) il clitico *li* ha lo stesso referente dell'item *grappoli*.

Per un apprendente, tuttavia, il legame tra gli enunciati è già chiaro dal contesto e il pronome risulta essere, in moltissimi casi come questo, un tratto grammaticale a cui non è strettamente necessario ricorrere per comprendere il significato dell'enunciato. Ad esempio nell'enunciato 1a) il clitico *si* – che ricopre la funzione sintattica di oggetto – ha lo stesso referente del soggetto Luca alla 3^a persona singolare già segnalata nel tratto grammaticale *-a* del verbo *prepar-a*: in pratica l'informazione grammaticale 3^a persona singolare è codificata nel sostantivo che è il soggetto e nella forma flessa del verbo,

entrambi *item* lessicali foneticamente ben marcati e quindi più facili da elaborare; per questo l'informazione grammaticale portata dal clitico può apparire, per un apprendente, ridondante e poco *visibile*.

Ci sono, inoltre, dei casi in cui, alla bassa salienza fonetica, si aggiunge anche una struttura sintattica complessa in cui le relazioni grammaticali (soggetto, oggetto e obliquo) non sono allineate con i ruoli tematici⁶. Si notino gli esempi 2a) e 2b):

2a) A Luca piace molto la birra.

2b) Gli piace molto la birra.

In 2a) e in 2b) nel ruolo tematico⁷ di stimolo si trova un oggetto inanimato (*una birra*) che ricopre anche la funzione di soggetto, mentre nel ruolo di esperiente si trova il clitico *gli* che ha la funzione di obliquo: rispetto alla situazione non marcata della frase italiana è evidente che ruoli tematici e funzioni grammaticali non sono allineati. Il soggetto è nella posizione dell'oggetto ed è legato ad un ruolo tematico solitamente allineato con la funzione di oggetto; l'obliquo è nella posizione del soggetto ed è legato ad un ruolo tematico che solitamente è allineato al ruolo di soggetto.

In questo caso l'apprendente sembra dover affrontare due problemi di elaborazione: da un lato fatica ad elaborare il clitico e a inserire un pronome non clitico o un sostantivo nella posizione che nelle strutture non marcate è solitamente quella del soggetto-agente dell'enunciato – e considera, nello stesso tempo, il sostantivo che è il soggetto come l'oggetto dell'enunciato. Dall'altro, la bassa salienza fonetica del clitico rende ulteriormente complesso identificare a quale relazione grammaticale è legato l'argomento espresso dal pronome. Sono errori tipici enunciati come *Luca piace la birra* o *lei piace birra*.

La categoria dei pronomi clitici è molto complessa per gli apprendenti, che faticano a padroneggiare l'intero sistema almeno fino al livello intermedio. Abbiamo provato ad esaminare tre manuali tra i più diffusi osservando il sillabo delle strutture grammaticali per capire se i clitici vengono considerati e trattati tenendo conto dei processi di acquisizione e delle differenze tra acquisizione e apprendimento. L'indagine è stata svolta su tre dei più diffusi manuali di lingua: *Domani 1*, a cura di Guastalla C., Naddeo C.M. (2010); *Contatto A1*, a cura di Bozzone Costa R., Ghezzi C., Piantoni M. (2013); *Campus A1/A2* a cura di Errico R. (2008). L'esame ha dato i seguenti risultati:

- in *Domani 1*, nel sillabo grammaticale del Livello A1, i pronomi clitici riflessivi compaiono all'unità 10; i clitici con la funzione di oggetto (nelle forme *lo, la, li e le*) compaiono all'unità 13; *mi piace* nell'unità 14. Il manuale è suddiviso in 16 unità e gli autori quantificano la durata complessiva del corso in circa 70-90 ore, cui andrebbero aggiunte alcune attività che gli apprendenti possono svolgere in autonomia ricorrendo ai materiali didattici allegati al manuale. Con un calcolo approssimativo, le prime attività linguistiche che riguardano i clitici compaiono a partire quindi dalle prime 60-70 ore di lezione.
- in *Contatto A1*, nel sillabo grammaticale del livello A1, i pronomi clitici riflessivi compaiono all'unità 3; l'item lessicale *mi piace* compare nell'unità 4, mentre nel livello A1 non compaiono i clitici con la funzione di oggetto. Il manuale è suddiviso

⁶ Per quanto riguarda l'allineamento tra struttura sintattica e struttura argomentale, il modello seguito è quello tipico del Lexical Functional Grammar. Cfr., in particolare, Kroeger 2008 pp. 1-21.

⁷ La terminologia utilizzata per indicare i ruoli tematici è basata su Kroeger 2008, pp. 9-12.

in 5 ampie unità con una durata del corso quantificata dagli autori in circa 60 ore di lavoro, cui bisogna aggiungere circa 40 ore di attività che l'apprendente può svolgere in autonomia. Anche in questo caso, con un calcolo approssimativo, le prime attività linguistiche in cui è previsto l'uso dei clitici compaiono dopo circa 40-50 ore di lezione.

- in *Campus A1/A2*, nel sillabo grammaticale del livello A1, i pronomi clitici con funzione di oggetto (lo, la, li, le e ne) compaiono all'unità 4; l'item lessicale *mi piace* compare nell'unità 5 e i pronomi clitici riflessivi nell'unità 6. Il manuale è suddiviso in 6 unità ed ha una durata che gli autori quantificano in circa 70-80 ore: calcolando in modo approssimativo, le prime attività in cui sono presenti i pronomi clitici compaiono dopo circa 40 ore.

In *Domani 1* i clitici riflessivi sono introdotti in attività diverse: un esercizio di completamento in cui si devono inserire i verbi riflessivi che sono forniti in un elenco come singoli item lessicali formati dal clitico e il verbo; un'attività molto libera che prevede anche *input* non linguistico, disegni, e una riflessione metalinguistica che prevede l'inserimento delle diverse forme dei clitici in una tabella. L'attività di riflessione metalinguistica opera – con l'aiuto di immagini – sulla differenza tra i referenti della struttura argomentale: i riflessivi hanno lo stesso referente del sostantivo che ha la funzione di soggetto. Per i corrispondenti verbi non riflessivi ci sono due referenti diversi: uno per il sostantivo che ha la funzione di soggetto, e l'altro per il sostantivo che ha la funzione di oggetto.

Per i clitici oggetto – introdotti nell'unità 13 – lavorando su un estratto di un testo scritto che gli apprendenti hanno già elaborato in una precedente attività di ascolto, il compito linguistico richiesto è individuare, nel testo, l'antecedente dei clitici. Segue poi un esercizio orale in cui gli apprendenti “recitano” una parte dello stesso testo su cui hanno svolto l'attività precedente cambiando l'antecedente e, di conseguenza, anche la morfologia del clitico ad esso legato (genere e numero). La riflessione metalinguistica esplicita è praticamente assente.

In *Contatto A1* i clitici riflessivi compaiono prima in un esercizio a seguito di una attività di ascolto: sono gli item da utilizzare in un esercizio di riordino. Successivamente, nella sezione del manuale appositamente dedicata alla grammatica c'è una prima attività analoga a quella del manuale 1, in cui gli apprendenti, con l'aiuto di immagini, devono notare che i riflessivi hanno lo stesso referente del soggetto. Seguono attività morfologiche ed esercizi di sostituzione.

In *Campus A1/A2* i clitici compaiono in un esercizio strutturale che prevede l'utilizzo delle due formule “*ce l'ho*”, “*ce li/le ho*” e della risposta “*eccolo/-li/-la/-le*”. Segue un'attività di *noticing* sull'uso del clitico *ne* basata su 3 esempi. Completano il quadro, nella parte del manuale da svolgere in autoapprendimento, due soli esercizi di trasformazione. Nell'unità successiva, a partire dal testo di un'attività di lettura, una attività di *noticing* grammaticale prevede di individuare tutte le categorie dei clitici, quelli oggetto diretto, oggetto indiretto e riflessivi: nella categoria dei riflessivi viene richiesta anche una ulteriore classificazione dei riflessivi reciproci. Seguono tre soli esercizi di trasformazione e a scelta multipla nei quali gli studenti lavorano con l'item *mi piace/mi piacciono*.

Con una leggera differenza nella tempistica che riguarda il manuale *Domani A1*, il sistema dei clitici viene quindi introdotto fin dalle prime fasi di apprendimento e,

quando compaiono, la tendenza per tutti e tre i manuali è quella di mostrare l'intero sistema morfosintattico abbastanza velocemente.

Il quadro generale che emerge è quello di una metodologia che non distingue con precisione tra conoscenze esplicite e implicite e non sembra proporre, in modo sistematico, attività o compiti volti a favorire una eventuale interazione tra i due sistemi.

Innanzitutto bisogna avere ben chiaro che, nelle prime fasi, le conoscenze implicite degli apprendenti sono molto fragili e ancora lontane dalla L1: permettono loro di formare enunciati con una sintassi regolare, soggetto-agente in prima posizione seguito da sintagma verbale ed eventuali modificatori. Secondo Giacalone Ramat (2003) a questo stadio l'apprendente è pronto a trovare lo spazio sintattico in cui inserire le prime forme di pronomi, che però non sono i pronomi clitici ma le forme regolari *lui* e *lei*: il fatto che forme pronominali siano presenti evidenzia come i semplici rapporti anaforici facciano già parte delle rappresentazioni grammaticali degli apprendenti.

Gli apprendenti sanno dove inserire le forme pronominali ma devono compiere altre due operazioni cognitive: individuare la struttura argomentale dei diversi item e elaborare l'accordo di genere e numero secondo il sistema della L1. Sono operazioni estremamente complesse che richiedono uno sforzo notevole agli apprendenti in termini di tempo e di ristrutturazione della sintassi della loro interlingua.

Infatti, come visto in precedenza, i clitici sono difficilmente visibili sia per la bassa salienza fonetica sia per il basso contenuto informativo che veicolano (VanPatten, 1996; Talmy, 2008). Gli apprendenti li trovano dopo 50-60 ore circa, una fase in cui sono ancora molto forti proprio le difficoltà nella discriminazione dei suoni, le difficoltà con le strutture sintattiche più basilari e le difficoltà con la distinzione dei diversi tipi di item.

Inoltre, la differenza tra i tipi di clitici è dovuta al fenomeno sintattico della sottocategorizzazione: quali verbi hanno quali argomenti. Un apprendente, per essere in grado di capire dove inserire *gli* o *lo*, deve conoscere qual è il quadro di sottocategorizzazione del verbo, quanti argomenti ha e a quali funzioni grammaticali corrispondono. Ad esempio, per i verbi *dare* e *ascoltare* il quadro di sottocategorizzazione è il seguente:

<i>dare</i>	agente	ricevente	tema
	SOGGETTO	OBLIQUO-A	OGGETTO
<i>ascoltare</i>	esperienza	Stimolo	
	SOGGETTO	OGGETTO	

Solo quando rappresentazioni di questo tipo sono interiorizzate l'apprendente è pronto per sostituire il tema di *dare* con i clitici *lo/la/li/le*, il ricevente con il clitico *gli/le* e lo stimolo di *ascoltare* con i clitici *lo/la/li/le*.

Ma per un apprendente individuare con precisione i ruoli tematici e le relative strutture sintattiche è un procedimento complesso che richiede esposizione frequente all'*input*. Abbiamo visto in precedenza che, secondo il modello di Ellis, la capacità di interiorizzare e automatizzare strutture grammaticali dipende dalla frequenza degli item che gli apprendenti riescono a processare in modo ottimale.

La questione importante è capire se dopo circa 50-60 ore gli apprendenti hanno già accumulato un numero così alto di occorrenze di item per elaborare strutture linguistiche complesse come quelle che contengono i clitici. La domanda diventa pertanto come organizzare un sillabo che tenga conto delle difficoltà di acquisizione

degli apprendenti e del ruolo che le conoscenze esplicite possono avere per diminuire tali difficoltà.

Una risposta e una possibile soluzione arrivano dal recente *Profilo della Lingua Italiana* (Spinelli, Parizzi, 2010): negli inventari linguistici per i diversi livelli di apprendimento, a differenza di molti dei manuali in uso, il *Profilo* ha tenuto conto dell'interfaccia tra conoscenze esplicite e implicite. Nel livello A1 infatti il *Profilo*, riguardo ai pronomi, contiene:

- pronomi personali con particolare riferimento alle 3e persone singolari: soggetto e complemento (tonici e atoni);
- pronomi riflessivi.

Per le due categorie i redattori del *Profilo* specificano, in nota, chiaramente che:

- i pronomi tonici preceduti da preposizione (es. *per me*) e i pronomi atoni in alcune strutture (es. *lo so*) vengono acquisiti a livello A1 quali formule non analizzate;
- i pronomi riflessivi a livello A1 vengono acquisiti quali formule non analizzate (es. *mi chiamo*).

Il termine “formule non analizzate” si adatta bene alle caratteristiche delle prime fasi, quando tutto il materiale linguistico viene elaborato come materiale lessicale.

Se si considerano le attività richieste agli apprendenti di livello A1 si può decidere di inserire solo le forme dei pronomi clitici indiretti nella costruzione del verbo *piacere* alla 1^a e 3^a persona, alcune forme lessicalizzate dei verbi riflessivi e i clitici presenti in espressioni con forte funzione pragmatica. Un possibile sillabo più dettagliato per apprendenti di livello A1 potrebbe quindi essere:

Livello A1:

- pronomi personali usati in costruzioni semplici e di *routine*: *lui abita a Roma, lei è italiana*, etc.
- pronomi clitici indiretti nella costruzione del verbo *piacere* alla 1^a e 3^a persona (*mi piace e gli/le piace*);
- alcune forme lessicalizzate dei verbi riflessivi alla 1^a e 3^a persona;
- clitici presenti in espressioni a forte funzione pragmatica (*non lo so, lo vuoi, ti va di, non ci credo*, etc.);
- individuare l'antecedente dei clitici in enunciati semplici e in testi brevi su argomenti di *routine*.

Un ulteriore suggerimento è di preparare attività didattiche che aiutino gli apprendenti a notare da subito quali sono gli item grammaticali che segnalano la struttura argomentale dei verbi: normalmente nelle prime fasi sono memorizzati interi *item* e per l'apprendente non è molto diverso, come costo cognitivo, memorizzare *ha dato* a rispetto a *ha dato*. Questi *item*, che contengono il sintagma verbale e la preposizione, costituiranno le conoscenze esplicite che, nel modello di Ellis, saranno d'aiuto per automatizzare *item* linguistici contenenti anche gli indicatori della relazione grammaticale – le preposizioni. È necessario però che si lavori su strutture sintattiche con un chiaro

rapporto tra ruoli tematici e ruoli sintattici. Si è visto come, secondo la teoria di VanPatten, gli apprendenti sovrappongono i ruoli di agente e di soggetto: pertanto è utile partire da verbi ad alta frequenza che presentano il soggetto/agente in prima posizione e poi ampliare le conoscenze verso forme verbali con strutture argomentali meno lineari. Una volta che molte costruzioni sono state automatizzate e interiorizzate è verosimile che nell'apprendente la sequenza formata dal verbo *dare*, la preposizione *a* e un sostantivo sia rappresentata come un item lessicale con delle parti fisse e delle parti non fisse: posizionare la coppia di clitici *gli* o *le* con la struttura *verbo + a + sostantivo* può risultare un procedimento meno costoso se l'apprendente la elabora come un unico item già in parte automatizzato. Come evidenziato, infatti, da VanPatten:

Per massimizzare l'efficienza, solo una funzione o una tratto grammaticale dovrebbe essere il focus di una spiegazione. [...]. Questo significa solo una regola d'uso o una solo tratto grammaticale alla volta dovrebbero essere presentati. La ragione per questo è semplice: quando ci sono meno elementi linguistici su cui concentrare l'attenzione è più facile concentrarsi su dei tratti particolari. Visto che gli apprendenti hanno una capacità limitata nel processare le informazioni, è necessario assicurarsi che le loro risorse non vengano sfruttate oltre il limite (VanPatten 2003, p. 38).

In conclusione il criterio di inserimento degli *item* nel sillabo descritto in questo lavoro può essere quello di tenere conto dei processi di acquisizione: un'attenzione profonda ai meccanismi di acquisizione e alle caratteristiche linguistiche e cognitive permettono infatti di organizzare gli *item* in modo che le conoscenze esplicite possano essere utilizzate al meglio dagli apprendenti per elaborare un maggior numero di *item* linguistici nell'*input* e per migliorare le strategie di *processing*. In questo modo è più probabile che vengano attivati i processi di acquisizione.

Una prima importante indicazione è di inserire nel sillabo prima gli *item* lessicali che sono gli *item* che gli studenti tendono per primi a memorizzare e processare: formule, espressioni, frammenti già morfologicamente completi e pronti per essere riutilizzati. I processi di apprendimento sono basati infatti, nelle prime fasi, su conoscenze dichiarative ed esplicite di frammenti di lingua: è importante quindi ampliare la conoscenza di *item* lessicali in modo da facilitare la segmentazione dell'*input* in modo più efficace (Ellis 1996).

È solo dopo questa lunga fase lessicale si può immaginare che gli apprendenti siano pronti ai processi di computazione e automatizzazione tipici delle conoscenze implicite. Verosimilmente si può ipotizzare che parte del sistema dei clitici sia in una buona fase di acquisizione a partire dal livello B1 e solo in questa fase si può, se necessario in termini di correttezza formale, spostare una parte del lavoro sulle attività rivolte alla correttezza e alla precisione della struttura morfologica (Andorno, Bosc e Ribotta, 2003).

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

Andorno C., Bosc F., Ribotta (2003), *Grammatica. Insegnarla e impararla*, Guerra Edizioni, Perugia.

- Bernini G., Spreafico L., Valentini A. (2006), *Competenze Lessicali e Discorsive nell'Acquisizione di Lingue Seconde*. Atti del Convegno-Seminario Bergamo, 8-10 giugno 2006, Guerra Edizioni, Perugia.
- Bozzone Costa R., Ghezzi C., Piantoni M. (2013), *Nuovo Contatto*, Loescher, Torino.
- Bresnan J., Kaplan R. M. (1982), "Introduction: Grammars as Mental Representations of Language", in J. Bresnan (1982), *The Mental Representation of Grammatical Relations*, Mit Press, Cambridge.
- Bybee J. (2008), *Usage-based grammar and Second Language Acquisition*, in N. Ellis & P. Robinson (Eds.), *Handbook of cognitive linguistics and second language acquisition*, Routledge, New York.
- Chini M. (2005), *Che cos'è la linguistica acquisizionale*, Carocci, Roma.
- Chini M., Desideri P., Favilla M., Pallotti G. (2007), *Imparare una lingua: recenti sviluppi teorici e proposte applicative. Atti del VI Congresso Internazionale dell'Associazione di Linguistica Applicata*, Guerra Edizioni, Perugia.
- Ellis N. C. (2005), *Constructions, chunking, and connectionism: The emergence of second language structure* in C. J. Doughty, M.H. Long (2005), *Handbook of Second Language Acquisition*, Blackwell Publishing, Oxford.
- Ellis N. C. (2005), "At the interface: Dynamic interactions of explicit and implicit language knowledge", in *Studies in Second Language Acquisition* 27, pp. 305-352.
- N. C. Ellis (2007), "Implicit and explicit knowledge about language", in Nancy H. Hornberger (ed), *Encyclopedia of Language and Education, Second Edition, Volume 6: Knowledge about Language*, Springer, Berlin, pp. 119-132.
- Ellis N. C. (1996), "Sequencing in SLA, Phonological Memory, Chunking, and Points of Order", in *SSLA* 18, pp. 91-126.
- Ellis N. C., Sinclair S. G. (1996), "Working Memory in the Acquisition of Vocabulary and Syntax: Putting Language in Good Order", in *The Quarterly journal of experimental psychology*, 49A (1), pp. 234-250.
- Ellis R. (1993), "The Structural Syllabus and Second Language Acquisition", in *Tesol Quarterly*, 27 (1), Spring, pp. 91-113.
- Ellis R. (2006), "Current Issues in the Teaching of Grammar: An SLA Perspective", in *Tesol Quarterly*, (40), 1, pp. 83-107.
- Rod Ellis et alii (2009), *Implicit and Explicit Knowledge in Second Language Learning, Testing and Teaching*, Multilingual Matters, Bristol.
- Errico R. (2008), *Campus A1-A2*, Guerra Edizioni, Perugia.
- Giacalone Ramat A. et alii (2003), *Verso l'italiano. Percorsi e strategie di acquisizione*, Carocci, Roma.
- Guastalla C., Naddeo C. M. (2010), *Domani 1*, Alma Edizioni, Firenze.
- Hudson R. (2008), "Word Grammar, Cognitive Linguistics and Second Language Learning and Teaching", in N. Ellis & P. Robinson (Eds.) *Handbook of cognitive linguistics and second language acquisition*, Routledge, New York.
- Krashen S. D. (2003), *Explorations in Language Acquisition and Use: The Taipei Lectures*, Heinemann, Portsmouth.
- Krashen S. D. (1982), *Principles and Practice in Second Language Acquisition*, Pergamon, Oxford.
- Levelt W. J. M., Roelofs A., Meyer A. S. (1999), "A theory of lexical access in speech production", in *Behavioral and brain sciences*, 22, pp. 1-75.
- MacWhinney B. (2008), "A Unified Model", in N. Ellis, P. Robinson (Eds.) *Handbook of cognitive linguistics and second language acquisition*, Routledge, New York.

- Lo Duca M. G. (2006), *Sillabo di italiano L2*, Carocci, Roma.
- Nattinger J. R., DeCarrico J. S. (1992), *Lexical phrases and language teaching*, Oxford University Press, Oxford.
- Pawley, A., Syder, F. (1983), "Two problems for linguistic theory: Nativelike selection and nativelike fluency", in J. Richards & R. Schmidt, *Language and communication*, Routledge, London.
- Pienemann M. (2005), "An introduction to processability theory", in M. Pienemann *et alii*, *Cross-linguistic Aspects of Processability Theory*, Benjamins Publishing Company, Amsterdam.
- Rastelli S., Nuzzo E. (2011), *Glottodidattica Sperimentale*, Carocci, Roma.
- Rastelli S. (2013), *Il Processing nella Seconda Lingua, Teorie, Dati sperimentali, Didattica*, Carocci, Roma.
- Robinson P., Ellis N. C. (2008), *Handbook of Cognitive Linguistics and Second Language Acquisition*, Routledge, New York.
- Sag I. A., Wasow T., Bender E. (2003), *Syntactic Theory: A Formal Introduction (Second Edition)*, CSLI Publications, Stanford.
- Sag I. A., Wasow T. (2011), "Performance-Compatible Competence Grammar", in Robert D. Borsley, Kersti Börjars (eds.), *Non-Transformational Syntax: Formal and Explicit Models of Grammar*, Wiley-Blackwell, Hoboken, pp. 359-377.
- Salvi G., Vanelli L. (2004), *Nuova grammatica italiana*, il Mulino, Bologna.
- Schwarze C. (2009), *Grammatica della lingua italiana. Edizione italiana interamente riveduta dall'autore*, a cura di A. Colombo, Carocci, Roma.
- Spinelli B., Parizzi F. (2010), *Profilo della lingua italiana. Livelli di riferimento del QCER A1, A2, B1, B2*, La Nuova Italia, Firenze.
- Talmy L. (2008), "Aspects of attention in language", in N. Elli, P. Robinson (Eds.) *Handbook of cognitive linguistics and second language acquisition*, Routledge, New York.
- Ullman M. T. (2001), "The Declarative/Procedural Model of Lexicon and Grammar", in *Journal of Psycholinguistic Research*, 30, 1, pp. 37-69.
- VanPatten B. (2004), *Processing Instruction: Theory, Research and Commentary*, Lawrence Erlbaum Associates, Mahwah.
- VanPatten B., Benati A. (2010), *Key Terms in Second Language Acquisition*, Continuum International Publishing Group, London.
- Van Valin R. D. (2001), *An introduction to Syntax*, Cambridge University Press, Cambridge.
- Vedovelli M. (2010), *Guida all'italiano per stranieri, dal Quadro comune europeo per le lingue alla Sfida salutare*, Carocci, Roma.