

SEZIONE II

ACCOGLIERE LE RICHIESTE DI UNA SOCIETÀ CHE CAMBIA:
LA SFIDA DELLA SCUOLA

Patrizia Giuliano

(Università degli Studi di Napoli Federico II)

Fattore età, input di esposizione e fattori socio-biografici nel processo di apprendimento di una lingua seconda: quale peso dare a ciascuno di essi?

1. Introduzione

Nell'ambito dell'apprendimento di una lingua seconda, da anni si discute della diversità di risultati che si constata tra le produzioni infantili e quelle di soggetti adulti. Normalmente, ci si riferisce a tale dibattito attraverso l'espressione "punto critico" o "età critica", con cui si intende in realtà l'*età ottimale* per apprendere una seconda lingua e il linguaggio verbale in generale.

Al fine di spiegare la diversità di risultati tra adulti e bambini apprendenti di L2, gli autori hanno addotto ragioni diverse. Nella tradizione chomskyana, l'apprendimento linguistico infantile di una L1 o di una L2 sarebbe essenzialmente guidato da un potenziale specificamente linguistico detto *Language Acquisition Device* (Dispositivo per l'Acquisizione del Linguaggio, già in Chomsky 1965), che da solo basterebbe a spiegare il successo linguistico del bambino. Per altri autori (per esempio, Wong Fillmore 1991; Cummins 1991), altri fattori, interni ed esterni all'individuo, sarebbero ugualmente cruciali.

Appoggiando quest'ultimo orientamento, l'opinione di chi scrive è che il successo normalmente constatato nell'apprendimento infantile di una lingua seconda sia riportabile a cause sia esterne che interne all'individuo, ed è questo appunto che si cercherà di dimostrare con i dati da noi raccolti. Dimosteremo, in particolare, che:

- a. il bambino sicuramente possiede un'abilità neuro-fisiologica che, per quanto decrescente nel corso dell'infanzia, intorno agli 8 anni circa si rivela ancora molto potente;
- b. il fattore (a) non può però fare astrazione di fattori psico-sociali e biografici quali la motivazione, la predisposizione all'interazione, la qualità e quantità dell'input;
- c. cruciale è anche la minore o maggiore distanza tipologica tra la L1 dei piccoli apprendenti e la L2 in corso di acquisizione.

Quanto al punto (a), le ricerche e le sperimentazioni degli ultimi anni nell'ambito della neurofisiologia del cervello inducono a pensare che il *Language Acquisition Device* di Chomsky possa essere, perlomeno per alcuni versi, attribuito

al potenziale di quel tipo di memoria che si definisce implicita o procedurale (neurologicamente correlata al cervelletto, al corpo striato, ai gangli basali e ad aree circoscritte della regione corticale perisilviana sinistra) e che presiede alla memorizzazione e all'automatizzazione delle informazioni linguistiche, soprattutto morfo-sintattiche (Paradis 1994; Ullman 2001). Esperimenti con strumenti quali, ad esempio, la risonanza magnetica funzionale su soggetti che hanno appreso una L2 in età diverse dimostrano che la memoria procedurale viene attivata in maniera maggiore da parte dei soggetti che hanno iniziato l'apprendimento di una L2 molto precocemente o in maniera simultanea alla L1; Kovelman / Baker / Petitto (2008) dimostrano, in particolare, che, a parità di test linguistici, solo i bilingui molto precoci presentano un livello di ossigenazione della corteccia frontale inferiore sinistra che è superiore ai monolingui e ai bilingui tardivi: una sorta di "firma" neuronale del bilinguismo¹.

L'apprendimento tardivo di una L2 (dopo i 10 anni) sembra invece risiedere in misura maggiore in strategie mnemoniche di tipo esplicito, in virtù del ricorso dell'individuo alla memoria dichiarativa (neurologicamente correlata, bilateralmente, al sistema dell'ippocampo, ai lobi temporali mediali e a larghe aree della corteccia terziaria): si tratta di strategie per esempio di tipo pragmatico-contestuale, di strategie cognitive di risoluzione di problemi non necessariamente di tipo linguistico (ragionamento induttivo, inferenziale, ecc.). Il ricorso a strategie cognitive di quest'ultimo tipo spiegherebbe la minore attivazione, nel corso dell'apprendimento adulto di una L2, della memoria procedurale a vantaggio di altre aree.

In definitiva, mentre la lingua madre e l'apprendimento molto precoce di una L2 hanno una rappresentazione corticale più centrale nell'emisfero sinistro (maggiormente perisilviana), le lingue apprese in seguito hanno una rappresentazione corticale cerebralmente più estesa rispetto alla prima lingua, con un uso prioritario della memoria dichiarativa sia in relazione all'acquisizione del lessico che degli altri domini grammaticali. Coll'aumentare dell'età, la memoria procedurale diventerebbe via via meno attivabile ai fini della memorizzazione della grammatica di una lingua straniera, con conseguenze cruciali ai fini dell'apprendimento di una L2.

Per ciò che concerne il punto (b) (fattori psicosociali e biografici), studi su bambini in età scolare, soprattutto bambini immigrati, hanno già da diversi anni evidenziato che, nell'apprendimento linguistico di una L2, i fattori psicosociali e biografici sono determinanti così come lo sono per gli adulti (Bialystock 1991). Tali fattori sono riassumibili come segue:

¹ I test dei tre autori sono di tipo morfosintattico e sono stati eseguiti su bilingui precoci di inglese e spagnolo e su monolingui anglofoni.

1. l'*atteggiamento cognitivo* dell'apprendente e del parlante nativo, che devono essere di *reciproca disponibilità*;
2. la *quantità e qualità dell'input* fornito: l'insegnante deve adottare pratiche didattiche che rendano l'input *accessibile* per il bambino straniero sia in termini semantico-pragmatici (forte contestualizzazione) che formali (strutturalmente più semplice, più ridondante e ripetitivo);
3. il bambino deve essere circondato in modo preponderante da *parlanti nativi* della L2, per cui si dovrà evitare l'inserimento del bambino straniero in classi a preponderanza straniera;
4. la *motivazione all'apprendimento*, necessaria per il bambino come per l'adulto apprendente di L2, poiché è in definitiva da essa che scaturiscono la pratica interattiva e l'osservazione dell'input;
5. la *personalità* più o meno estroversa;
6. la *pregressa scolarizzazione*, la quale, in virtù delle abilità linguistico-cognitive sollecitate, può contribuire alla migliore riuscita scolastica di molte attività in L2 perfino quando la L1 è tipologicamente molto distante dalla L2.

2. *Gli informatori e i dati*

I soggetti intervistati sono 7: 6 bambini e una ragazzina di 18 anni, con diverse L1 (ucraino, cinese wù, romeno). Provengono tutti da famiglie immigrate stabilitesi in Italia in maniera stabile o comunque con progetti familiari a lungo termine.

Tranne che per l'informatrice diciottenne, tutti i bambini sono stati osservati longitudinalmente (ovvero diacronicamente) con interviste periodiche a cadenza trisettimanale. I compiti considerati sono i seguenti:

1. due cartoni animati muti, con sottofondo sonoro, di cui uno tratto dalla famosa serie televisiva polacca *Reksio*, del regista Lechosław Marszałek, che narra delle avventure di un cagnolino e del suo padroncino; l'altro, consistente in 30 video clip, creato da Dimroth (2006), in cui tre omini playmobil (il Signor Blu, il Signor Rosso e il Signor Verde) sono vittime di un incendio notturno;
2. due storie basate su immagini in successione senza commenti scritti, ovvero la storia del gatto e quella del cavallo (cfr. appendice).

I compiti elencati sono stati ripetuti nel corso del periodo di osservazione, al fine di osservare, in relazione ad uno stesso tipo di compito, l'evoluzione linguistica dei soggetti.

Tra i bambini, due sinofoni sono stati reintervistati dopo 4 anni dal primo periodo di osservazione, il che ha permesso di valutare appieno l'intervento di

variabili socio-biografiche quali la motivazione e la personalità, ma anche l'influenza della distanza tipologica tra L1 e L2, il ruolo dell'input ecc.

3. Gli obiettivi dell'analisi

Sulla base di racconti prodotti dai nostri informatori e di confronti tra gli stessi, valuteremo alcuni elementi relativi all'evoluzione della *morfologia e della sintassi del sintagma verbale* nel corso del periodo in cui i soggetti sono stati osservati. Correleremo il maggiore o minore successo nell'apprendimento linguistico di tali elementi in relazione alle seguenti variabili:

1. l'età
2. la distanza tipologica
3. l'input
4. la personalità e la motivazione.

3.1. Il parametro età (a parità di motivazione, personalità ed input)

Per il punto (1) in § 2, il confronto tra un bambino di 8 anni (Martin) e un soggetto adulto molto giovane (Alina, 18 anni) mostrerà la rilevanza estrema del parametro "età", malgrado la L1 di partenza (ucraino) sia per i due informatori la stessa.

Martin (8:6, 3 mesi e mezzo di soggiorno in Italia al momento della prima intervista), pratica l'italiano a scuola e solo un pochino con la nonna ucraina, che vive già da alcuni anni in Italia, mentre i genitori parlano solo ucraino. Di seguito alcuni dei racconti eseguiti da Martin nel corso del primo incontro²:

(1) Cartone omini playmobil, Martin, 1a intervista

- *SBJ: C'erano due bambini
*INV: di che colore?
*SBJ: uno verde uno blu e uno rosso
*INV: sì
*SBJ: e: <erano> [//] avevano andati a casa a dormire
*INV: bravo

² Le convenzioni di trascrizioni impiegate sono le seguenti: *INV: intervistatore; *SBJ: informatore; # = pausa; [/] = ripetizione; [//] auto-riformulazione; +// = auto-interruzione; <_ _> = osservazioni extra-testuali; & = trascrizione fonetica; : = allungamento vocalico o consonantico; ? = parola di incerta comprensione; XXX parola o passaggio incomprensibile; [=] racchiude commenti extralinguistici; S: fricativa prepalatale sonora.

- *SBJ: poi e: avevano XXX fuoco il bambino blu e: ha sentito e si è svegliato
<ha chiamato> i [/] m:
- *INV: pompieri
- *SBJ: i pompieri...
- *INV: bravo... vediamo cosa succede se si salvano
- *SBJ: e: il bambino blu che: vede che nella sua stanzetta c'è il fuoco # vede che
che nella stanza c'è il fuoco e: <il bam>[/] e: <avev>[/] avevano venuti
i pompieri e hanno preso # ha detto al bambino rosso vieni e lui detto
"no" # poi detto al bambino verde e: "vieni" # hanno detto al bambino
blu e lui si è andato # poi e: il bambino rosso e verde hanno visto che c'è
e: nella sua stanzetta c'erano il fuoco e: è uscito fuori
- *INV: quindi i pompieri hanno salvato tutti e tre bambini
- *SBJ: poi hanno e: con l'acqua <hanno> [/] messo il fuoco e: come si dice [= !
ride]
- *INV: hanno spento il fuoco
- *SBJ: hanno spento il fuoco

(2) Storia del cavallo, Martin, 1° intervista

- *INV: Allora Martin adesso raccontami
- *SBJ: allora c'è un cavallo che sta correndo
- *INV: bravissimo
- *SBJ: poi si è fermato e visto e: mucca <il>[/] l'uccello ha fatto una corsa e se
ne è e: uscito <a fa> [/] a fare il salto
- *INV: bravissimo
- *SBJ: ha fatto male sulla gamba poi mucca ha preso # e:
- *INV: una fascetta
- *SBJ: e l'ha e:
- *INV: medicato
- *SBJ: e: poi lui è andato e detto grazie [= ! ride]

(3) Storia del gatto, Martin, 1a intervista

- *INV: E qua?
- *SBJ: c'è un uccello <che aveva i suoi figli> [/] che aveva tre figli
- *INV: dove stanno questi uccelli?
- *SBJ: # e: sull'albero
- *INV: bravissimo
- *SBJ: poi e: <l'> [/] l'uccello se ne è andato per mangiare e: l'uccelli e: ##
- *INV: si bravo ## poi che vuoi <dirmi> [/] dimmi io ti aiuto cosa vuoi dirmi?

*SBJ: che piangono

*INV: piangono

*SBJ: e il e: <gatto sta guardando> [//] poi il gatto si ne è messo con e: con le zampe e xxx albero è venuto il cane ha tirato la coda e: <è venuto> [/] è venuto <il>[/] l'uccello con mangiare e: # poi <il gatto> [/] il gatto vuole mangiare a: [//] il cane vuole mangiare al gatto

*INV: bravissimo

Nel corso della prima intervista di Martin appaiono già una forte ausiliazione e un ampio numero di giochi tempo-aspettuali, come dimostrano l'alternarsi di presente semplice e presente progressivo, passato prossimo e imperfetto o trapassato prossimo. Tutte e quattro le forme sono in chiara opposizione distintiva, con valori funzionali che perlopiù corrispondono a quelli dell'italiano L1. Nell'ambito del passato prossimo, in particolare, Martin annulla l'ausiliare raramente, a volte in contesti in cui l'annullamento è giustificabile perché anaforicamente la funzione tempo-aspettuale dell'ausiliare è recuperabile dal contesto immediatamente precedente (cfr. *poi si è fermato e visto e: mucca*, in es. 2). Inoltre, il piccolo locutore distingue già tra gli ausiliari *essere* e *avere*, nonostante qualche errore nella selezione dell'ausiliare del tipo *avevano andati, avevano venuti*, in es. (1).

In termini di accordo di numero e di genere della forma verbale, l'accordo di numero è quasi sempre rispettato (*c'erano due bambini, avevano andati*, es. 1; *ha fatto, sta correndo*, es. 2 ecc.), tranne un caso (*nella sua stanzetta c'erano il fuoco = nella loro stanzetta c'era il fuoco*, es. 1), mentre l'accordo di genere è sempre rispettato (*si è fermato*, es. 2; *se ne è andato*, es. 3; *avevano andati*, es. 1 ecc.).

Più in generale, Martin racconta in modo spedito, con poche esitazioni in relazione ai sintagmi verbali. Nell'insieme, perciò, il piccolo informatore mostra, solo dopo tre mesi e mezzo di soggiorno in Italia e di esposizione all'italiano nelle sole ore scolastiche una sensibilità morfo-sintattica nell'ambito del dominio verbale elevatissima, al punto che le differenze tra la prima intervista e quelle successive nell'arco dei 7 mesi di osservazione, in relazione agli stessi compiti, sono poco eclatanti.

Quanto all'informatrice Alina (18 anni), al momento dell'intervista è in Italia da 9 mesi e mezzo, da 6 mesi ha un fidanzatino italiano (che frequenta l'università), segue un corso di italiano bisettimanale; vive, inoltre, con la madre ucraina e un italofono di elevata istruzione. L'input a cui la giovane apprendente è esposta è dunque, per qualità e quantità, comparabile a quello del piccolo Martin. Si osservino i seguenti stralci narrativi:

(4) Cartone omini playmobil, Alina

*SBJ: Il signor verde *ho spento*: luci e anche *andavo a dormire* # il signor Rosso *ho preso* coperta <sopra sopra>[/] sopra... e: <ho:> [/] *ho spento* luci e

anche *andavo a dormire*... a signore Blu e: come casa: # sta fuocando? # il signor rosso anche sta dormendo # il signor blu e: lui *ho visto* che: si casa si prende fuoco # e lui: e: v+// # *ho spen+// <com'_e?> ho chiu+// no ho chiu ## ho svegliato?* no prima *ho svegliato* # *ho visto* che: casa si prende fuoco e: vuole come: # non lo so cosa lui vuol # ah signor blu *ho pensato* e: vuole chiamare a: persone che aiutano: a lui e: per per <com'_è?> # per per+//

- *INV: per spegnere il fuoco # queste persone si chiamano pompieri
 *SBJ: ... quando: signor blu *chiamavo* <a>[/] in pompieri e: il pompiere *andavo*: in bagno # e <non senti>[/] non senti <non_sentivo?> non *sentivo*: m: qualc+// m: chi qualcuno chiama a telefono # e lui come finalmente *ho sentito* che: qualcuno *chiamo* a telefono <e andav>[/] e *andavo*: ## <com'_è?> e *ho chiuso* bagno porta *ho chiudo* porta e: <e_non_vedo_niente> # e signor blu <*ho capito*>[/] e: <*ho capisc # hai capito ho capito*>[/] *ha capito?*... il pompiere non non può: andare o non *sento* che qualcuno chiama... subito lui [= Signor Blu] *andavo* <a a sopra sca>[/] no a scale giù a giù da suo: # persona che abita vicino... e *chiamavo* lui che lui *aiutavo*: a: m: a sp+// <com'_è?>

- INV: a spegnere
 *SBJ: però signor e: verde non m: mo+// come lui *dormivo* e non *sentivo*: che: qualcuno: +// <gesticola_perché_non_conosce_il_verbo_bussare>

- *INV: bussava
 *SBJ: bussava # dopo: signor blu *ho capisco* che: lui: dorme # e: lui *andavo* di un altro suo e: suo: <vi>[/] vicino e: lui andavo da signor <rossi>[/] rosso però anche lui non: non: non: *rispondevo* # e: così lui <*ho capi ho capito*>[/] *ha capito* che nessuna persona <non può>[/] non può <*aiuta:>*[/] *aiutare* e lui di nuovo *andavo* a casa sua a scale # e di nuovo lui: quando *tornava*: <*ha tor*>[/] *ha tornato* a casa sua lui di nuovo *chiamato*: a: # p+//

- *INV: i pompieri
 *SBJ: ... penso che: anche signor: m: verde <*ho sveglia*>[/] *ha svegliato* e <*ho sentito:>*[/] *ho sentito* odore di fuoco # <come ho:>[/] come *ho* <*accen*>[/] *accendo* luci <*accendo* luci>[/] *ho svegliato* e *ho sentito* qualcosa: odore di fuoco # <come_si_dice> # anche signor rossi... e questi come persone <che *aiu*>[/] *volevi aiutare* e: *anda:ti* a casa dove abita <signor ro>[/] signor verde e: e ha detto che <com'_è?> <gesticola_per_simulare_l'azione_di_lanciarsi>

- *INV: hanno detto al signor verde di lanciarsi
 *SBJ: però lui è paura e lui non *volevo* # dopo queste persone *andate* da un altro persone signor rosso e anche lui non voleva+//... dopo: pompieri: come *ho fatto* acqua sopra casa # m: e fuoco come: per per+//

*INV: Hanno spento il fuoco si dice spegnere il fuoco...

*SBJ: così questa storia *si finiscono* bene

(5) Storia del cavallo

*SBJ: ... lui ho visto prato e non sapevo come lui può: +//

*INV: Vuoi dire che voleva saltare

*SBJ: Sì voleva saltare # e lui ho <com'è?> <ho>[/] *ha saltavo* # però successo così <com'è?> che lui <*ho fatto male*>[/] # *ha fatto male* # e: una mucca che ha visto questa cosa # cosa successo con questo cavallo # e: <com'è?> e: *ho chiamavo* <una:>[/] un uccello...

Nei passaggi appena proposti appaiono molte esitazioni: nella fattispecie, Alina vi ricorre quasi sempre in prossimità dei sintagmi verbali, a dimostrazione che la morfosintassi del verbo è per lei un'area particolarmente problematica. Le forme verbali spesso non rispettano:

- la concordanza con la persona, poiché c'è una prevalenza assoluta della prima persona singolare per riferire alle azioni dei protagonisti (*ho svegliato, andavo* ecc. = si è svegliato, ha sentito, andava, in es. 4);
- la relazione col numero (*i pompieri ho fatto acqua* = *hanno spento*; *questi persone volevi aiutare* = *volevano aiutare*; *questa storia si finiscono bene* = *finisce bene* ecc., tutti in es. 4).

Alina mostra talora esitazioni pure rispetto alla valenza aspettuale del verbo, in particolare tra imperfetto e passato composto (*il pompieri... ho sentito: # e non senti non senti <non sentivo?> non sentivo; e di nuovo lui: quando tornava: <ha tor>[/] ha tornato a casa sua* in es. 4).

In verità, l'impiego dell'imperfetto sembra in taluni casi accostabile alla funzione di "imperfetto narrativo" (e: *andavo lui andavo di un altro suo e: suo: <vi>[/] vicino; e finalmente questa persona: rispondeva e: # e parlava con lui*, in es. 4), sebbene sembri del tutto improbabile che l'apprendente ne conosca l'impiego – anche perché raro nell'input –, per cui attribuiremmo la presenza di imperfetti in tali contesti ad ipotesi interlinguistiche o *transfer* dall'ucraino (cfr. Giuliano 2010, 2011 per una discussione più approfondita di tale punto).

Altro fenomeno constatabile nell'intervista di Alina è l'annullamento frequente degli ausiliari nell'uso del passato prossimo ma, soprattutto, l'accostamento di un ausiliare finito a forme pure finite del presente o dell'imperfetto (*ho accendo* = ha acceso; *ho chiudo* = ha chiuso; *ho capisco* = ha capito; *ho chiamavo* = ha chiamato, tutti in es. 4; *ha saltavo* = ha saltato, in es. 5).

In conclusione, sebbene Alina, similmente a Martin, mostri di conoscere già svariate forme tempo-aspettuali del verbo italiano, ella commette errori continui e più "grossolani" rispetto al numero, alla persona, all'ausiliazione e all'aspetto.

Al confronto, gli errori di numero, persona e ausiliare commessi da Martin sono assolutamente meno frequenti; quelli relativi all'aspetto sono talora simili agli errori dei bambini italo-foni (es. *avevano andati a dormire* in es. 1 per *sono andati a dormire*, ovvero il trapassato prossimo in luogo del passato prossimo; per questo punto cfr. anche § 5); ancor più significativa, però, è l'assenza, nelle produzioni del piccolo apprendente, di combinazioni del tipo ausiliare finito + verbo finito³.

In definitiva, il confronto tra Martin e Alina dimostra che a parità di L1 (ucraino), di motivazione e di input in italiano standard, l'età gioca un ruolo assolutamente cruciale nell'ambito della morfo-sintassi del verbo, ovvero di un dominio la cui memorizzazione ed automatizzazione sono fortemente legate alle modalità della memoria procedurale.

3.2. La distanza tipologica (a parità di età e input)

La diversità di distanza tipologica tra La L1 e la L2 mostra, nei nostri dati, un apprendimento più o meno rapido anche laddove l'apprendente si trova in piena "età critica" e dunque nel periodo ottimale per l'acquisizione di una lingua straniera.

Per questo secondo punto presenteremo, in primo luogo, dei racconti prodotti da una bambina di 6 anni, Valentina, la cui L1 è il cinese wú, parlato a Shangai e provincia di Zhèijāng. Si tratta di una lingua isolante in cui il verbo non segnala né il soggetto della frase, né come si configurano l'azione, il processo, lo stato designati dal verbo, né dove questi si collocano nel tempo rispetto al momento in cui si parla (cfr. Bernini 2008). In cinese wú la situazione designata da un verbo può dipendere perciò: (a) dal contesto; (b) dall'impiego di particelle suffissate al verbo, indicanti la conclusione o la durata; (c) da verbi che vanno ad affiancare il primo verbo dando vita a costruzioni dette seriali. Gli esempi che seguono sono tratti da Bernini (2008: 48):

(6) Tā zài Xiānggǎng zuò shēngyī
Lui/lei trovarsi Hong Kong fare lavoro
'Lavora a Hong Kong'

(7) Guō Xiǎojiě yào gěi wǒ-men zuò Zhōngguo fàn
Guo signorina volere dare io-Plurale fare Cina pasto
'La signorina Guo vuole prepararci un pasto cinese'

³ Per il livello più propriamente testuale, va notato che Martin non ripete in modo insistente *lui* quando c'è una continuità tematica del soggetto-topic – cosa che invece Alina fa – mostrando in tal modo una sensibilità già forte per le caratteristiche *pro-drop* dell'italiano.

Al momento della prima intervista, Valentina frequenta la scuola italiana solo da due mesi, pur essendo in Italia da due anni (non ha frequentato la scuola dell'infanzia); in famiglia parla solo wú. Ecco il modo in cui la bambina riporta la trama del cartone sul bambino e il cagnolino:

(8) Cartone bambino e cagnolino, Valentina, 1a intervista

- *SBJ: <la ca>[/] la cane esce letto ###
*INV: sì ### che cosa fa?
*SBJ: m: m: ###
*INV: cosa fa? # Il cane sente freddo e il bambino che cosa fa?
*SBJ: ha fleddo
*INV: pure il bambino
*SBJ: sì
*INV: sì ## cosa ti ricordi?
*SBJ: m: ##
*INV: sentono freddo tutti e due # poi il bambino che cosa fa?
*SBJ: il bambino la acqua
*INV: sì ## va nell'acqua il bambino vero? E il cane cosa fa? # Piange
si dispiace e quindi?
*SBJ: ?da bambi+// bambino ## ?da bambino la acqua
*INV: sì ## poi? ## lo prende e dove vanno dopo?
*SBJ: e dopo la casa
*INV: arriva a casa e il bambino che fa?
*SBJ: bambino ha fleddo
*INV: brava ha freddo e quindi? # perché è bagnato
*SBJ: ?tutto bagnato
*INV: ha freddo # e cosa fa?
*SBJ: m:
*INV: cosa si mette?
*SBJ: m: ##...
*INV: e dove va?
*SBJ: a questa casa

Valentina riesce a produrre solo brevi enunciati, alcuni di natura nominale con struttura del tipo topic/ fuoco: *il bambino la acqua* (= il bambino cade nell'acqua), *e dopo la casa* (= e dopo vanno/va a casa), qualche altro con la presenza di un verbo: *la cane esce letto* (= il cane esce dal letto), *bambino ha fleddo* (= il bambino ha freddo). Inoltre, la piccola informatrice non sempre sembra capire le domande che l'intervistatrice le pone nel tentativo di aiutarla.

Dopo sette mesi di frequenza della scuola italiana, Valentina riporta il racconto dello stesso cartone nel modo che segue:

(9) Cartone bambino e cagnolino, Valentina, 7a intervista

SBJ: <Cane>[/] cane *fa la sveglia*... poi <cane>[/] cane: a casa e: sveglia # poi fa la pipì + poi cane fa cartella poi: # bimbo ha detto “che c’è?” m: cane ha detto m: “voglio giocare” # poi il cane ?ha fleddo # poi e: bimba alla casa prende maglie # poi m: il cane *fare giocare* # poi # <ca>[/] cane bimba ha detto “bellissimo”... il bambino non *si metti* # poi: m: erba *fatto*: una cosa poi: m: bimba *fa la acqua dentro* ## poi: # m: # poi m: cane piange # poi m: e poi: cane+// bimba ha detto “vieni!” e poi: bimba *fa la acqua dentro* poi *prendi* scala poi: m: ##... poi m: cane: m: va là sopra e *prendi* + poi: m: bimba va sua casa poi bere poi: ha detto “ciao” poi *bere* m: # cane va la sua casa

L'esempio 9 presenta sicuramente dei progressi rispetto alla prima intervista, poiché emergono in primo luogo diversi verbi, di cui solo qualcuno è però accordato con la persona; emerge pure in modo incipiente l'ausiliazione con *avere*. Tuttavia, la differenza con il livello di competenza del bambino ucraino commentato in precedenza è più che evidente. Sebbene Valentina sia più giovane di età di due anni e mezzo rispetto a Martin, e si trovi dunque in una fase “più ottimale” per l'apprendimento di una lingua straniera, e nonostante il secondo racconto venga prodotto dopo più di 7 mesi dal suo inserimento nella scuola italiana, sono presenti alcune maggiori difficoltà a livello del verbo (e non solo del verbo), come del resto mostrano le continue esitazioni. In particolare, per effetto del carattere isolante della lingua materna, la bambina tende a produrre strutture verbali analitiche, qualcuna delle quali sembra comparabile alle strutture seriali della L1 come in *fare giocare*: ‘gioca’. Il verbo *fare* sembra però, più in generale, funzionare come strumento atto a colmare lacune lessicali⁴: *cane fa la sveglia*: ‘il cane sveglia [il bambino]’, *bambino fa la acqua dentro*: ‘il bambino cade nell’acqua’, *erba fatto una cosa*: ‘ha messo l’erba [nel pattino]’. Si riscontra anche la presenza di alcuni infiniti “basici” (poi *bere*), che attribuiremmo all’influsso isolante della lingua materna e non ad un input deviante quale il *foreigner talk*, che spesso gli italiani usano con gli adulti stranieri ma che non mi sembra ipotizzabile per un input indirizzato a bambini in corso di scolarizzazione.

In ciò che segue porremo a confronto quanto osservato per la bambina sino-fona con i racconti prodotti da una bambina romena di 5 anni e mezzo, Antonia,

⁴ Per questo punto, cfr. anche Valentini (2005).

per mostrare la maggiore velocità di apprendimento nel caso di un soggetto molto giovane che ha una lingua materna neolatina, quale il romeno, molto vicina all'italiano ma anche piuttosto differente per le molte influenze slave e per l'uso dei casi, assenti in italiano.

Il primo racconto è fornito da Antonia dopo un mese e mezzo di frequenza della scuola italiana:

(10) Cartone bambino e cagnolino, Antonia, 1a intervista

- *INV: Ora che il cartone animato è finito, vuoi raccontare alla tua amichetta cosa è successo?
*SBJ: Un bambino ## cane ##
*INV: E poi?
*SBJ: cane e: bimbi <le:>[/] le ha aiutato e: cane <lo>[/] lo <conduza> e: una casa ##
*INV: Poi?
*SBJ: Poi cane ?so <conduzo> e: casa lui
*INV: E poi?
*SBJ: Poi: madre lui gli ho fatto arrivederci

L'ultimo racconto, fornito nell'esempio 11, è invece prodotto dalla piccola locutrice dopo 7 mesi e mezzo dall'inizio dell'anno scolastico.

(11) Cartone bambino e cagnolino, Antonia, 9° intervista

- *INV: Cosa succede in questo cartone?
*SBJ: Allora # un bambino e un cane sta giocando e il cane non può camminare perché c'è il ghiaccio # andava col bambino andava sul ghiaccio a giocare # il bambino è caduto giù in acqua e il cane lo ha salvato e è andato a casa ## poi ha bevuto <un>[/] una camomila

Il racconto in 11 presenta una enorme fluenza e, come dimostra la scarsa presenza di pause e l'assenza di allungamenti vocalici, la bimba procede in modo spigliato e sicuro senza interferenze con la L1. Appare il modale *potere*, gli ausiliari *essere* e *avere* si alternano nella formazione del passato composto, che a sua volta si oppone a forme all'imperfetto. L'unica *défaillance* è data dalla mancanza di accordo con la persona nel sintagma verbale *un bambino e un cane sta giocando*.

La resa della bambina romena, per quanto breve a causa della giovane età, è dunque sicuramente molto più comparabile a quella del bambino ucraino che non al racconto della bambina sinofona; tuttavia, Antonia, per effetto della maggiore vicinanza tipologica della sua L1 all'italiano, mostra una più rapida padronanza di fenomeni quali, ad esempio, l'inserimento di alcuni clitici nel sintagma verbale

(*le ha aiutato, lo conduza, lo ha salvato*), a cui invece Martin sembra essere meno sensibile.

3.3. Età o personalità? (a parità di rapporto tipologico tra L1 e L2)

Presenteremo ora dati prodotti da due bambini sinofoni, per i quali ci si è chiesta, a parità di rapporto tipologico tra L1 e L2 (italiano vs cinese wù), quale fattore, tra l'età e la personalità, potesse aver influito di più sulla differente resa constatata per tali informatori.

Il primo bambino, Andrea, è stato inserito nella scuola italiana all'età di 6 anni, pur vivendo già da due in Italia; il secondo, Simone, delle stessa età, ha invece frequentato anche la scuola dell'infanzia italiana. La situazione di partenza differente al momento di ingresso nella scuola primaria è evidente dalla diversa resa che essi fanno dello stesso cartone animato dopo otto mesi di scuola elementare:

(12) Cartone bambino e cagnolino, Andrea, 10a intervista

*SBJ: cane per terra # cane fa pipì # va a giocare bambino + bambino detto cane "che cosa giocare?" # cane detto "qua sotto freddo" XXX bambino capito # va ?a prendere la XXX + bambino va bene # e lui + e lui due va ?a giocare... cane va ?a giocare # bambino ha detto "vieni!"... bambino va ?a giocare # cane non giocare ?ma piangere # bambino XXX erba XXX bambino a terra ## ?dentro acqua ## bambino ha detto "aiuto aiuto" ## cane visto ha preso sciappa # aiuta bambino m: # m: bambino # m: non si prendere # cane va XXX # bambino va sopra la sciappa # XXX anche cane va lui casa

(13) Cartone bambino e cagnolino, Simone, 10a intervista

*SBJ: Vedo cane sveglia # il cane XXX è uscito da casa è scivolato # è andato sulla scala e poi è caduto ## poi cane ha bussato il campanello # e il bambino ha uscito ## il bambino ha caduto # anche il cane ## il bambino preso un poco di ghiaccio e buttato per terra ## e il <bam>[/] e: cane ha freddo ## il bambino ha preso ## giubbotto# e preso anche la sciarpa # il bambino *vado* a prendere pattini ## e *vado* a scivolare # <bam>[/] bambino preso uno dei pattini # anche cane # bambino XXX ha preso <un poco>[/] un poco di erba # e messo dentro pattini # e *vado* a scivolare # e cane *ha tornando* # ha caduto e # e pattini ha preso ?ora? # bambino # e lui messo mano dentro # ha preso erba # e &ha buttato ## m: ## e: ### e bambino *ha fatto caduto* nel ghiaccio ## e cane va a prendere # la

scala # e ha aiutato # loro due vanno a casa ## e: ### e: ### è andato a casa # il bambino ha detto “ciao” anche cane ha detto “ciao”

Nel racconto di Simone è evidente il livello già abbastanza elevato del piccolo informatore, come dimostra, per ciò che concerne il verbo, l’ausiliazione, seppure con errori frequenti nella selezione tra *essere* e *avere*, perfino nella struttura progressiva *ha tornando*. Non mancano le forme prive di ausiliare, com’è tipico delle interlingue dell’italiano L2, così come non mancano le forme non accordate alla persona (vado a prendere = va a prendere, *vado a scivolare* = va a pattinare). Sono del resto evidenti due fenomeni tipici delle interlingue di tutti i bambini sinofoni visti fin ora: scarso gioco aspettuale per assenza dell’imperfetto (fortemente presente, per esempio, nei racconti di Martin, ucraino, e Antonia, romena) e costruzioni analitiche (*ha fatto caduto*).

Sia Andrea che Simone sono stati reintervistati dopo 4 anni, ovvero alla fine della quarta elementare, allorquando, perlomeno in linea teorica, ci si aspettava, per effetto dei diversi anni di scolarizzazione, una resa linguistica pressoché identica. Contro invece tale aspettativa, Andrea presenta ancora una varietà interlinguistica molto lontana dalla varietà di italiano (regionale) parlata dai nativi, come è evidente nel racconto che segue:

(14) Cartone bambino e cagnolino, Andrea, 9 anni

*SBJ: <prima>[/] prima quello cane è uscito # là è molto freddo e: tutto acqua è *congelato* # primo cane di ?ghettare da bambino di uscire # gioca insieme con lui # primo # cane *hanno* freddo e: che è stato:+// anche lui volio un <giuo>[/] giubbino e: quello bambino <and venu and>[/] tonato &Kassa e preso un giubbino da lui # poi *uscito da giocare* # poi c’ha uno: uno &?somme congelato # loro *andare giocare* e poi: poi: quello+// poi: bambino *andare giocare* m: che è stato anche cane *venire giocare* # cane non c’ho quello scappe: che *si vole*: e: cane non c’ho giocare e: piange così bimbo *tornare prendero* però &kjattSo è rotto e *caduto*: acqua # la cane *visto*: <pren>[/] *prendi* uno scale e: *andare &savaro* # e: e: XXX mani troppo: m: no lungo e non *si prendi* la scale e <an>[/] anche cane *andare &savaro prendi* quello m: quello si:+// e: e bambino *si prendi* e: <sa>[/] sali sulle scale e tornato cassa e fatto la doccia e così fi+// e ca+// e: e: e cane è tornato casa e finito

Si guardi adesso il racconto di Simone:

(15) Cartone bambino e cagnolino, Simone, 9 anni

*SBJ: <C’è>[/] e: c’era un cane: poi la sua tana e: non può camminare # ha chiamato il suo padrone e: il suo padrone si è scivolato dalle scale # poi:

- il cane ha avuto freddo # poi il padrone gli ha dato un: giubbotto e una sciarpa # poi si +// il padrone ha preso dei:+//
- *INV: dimmi tu
- *SBJ: e ha messo sul ghiaccio così possono camminare # il padrone ha preso i:+//
- *INV: ah i pattini
- *SBJ: i pattini e sono andati a scivolare # quando il padrone sta mettendo: i pattini il cane si è preso una # e: e si è si è andato sul ghiaccio ma non sa: pattinare # si è caduto e la scarpa è caduta in mano del padrone # e il padrone si è: e si è andato a pattinare # e poi il cane ha pianto perché: non può pattinare # poi il padrone quando voi ritornare si è : il ghiaccio si è sciolto e il padrone si è caduto # e: <il can>[/] il cane: m: visto vicino <c'è>[/] che c'è una scala l'ha preso e l'ha messo sul ghiaccio # per tirare il suo padrone sopra ma non ci arriva perciò il cane: <sa>[/] sale sulle scale # e: non ci arriva ancora # poi si toglie la: sciarpa # così ci arriva # e: il cane ha tirato su il suo padrone # così sono partiti tutti e due e sono tornati a casa

Semplicisticamente, si potrebbe affermare che avendo Simone frequentato la scuola dell'infanzia italiana, ciò spiega il motivo della sua resa quasi-nativa del cartone animato all'età di 9 anni. Tuttavia, a nostro parere, tale variabile interagisce in modo determinante con quelle biografiche della personalità e della motivazione: Andrea è definito dagli insegnanti come un bambino estremamente riservato e introverso, che si esprime al meglio attraverso la matematica e i giochi fondati sul movimento; un bambino che interagisce solo di rado con i compagni (in classe ci sono sia bambini cinesi che italiani); Simone, al contrario, è socievole e aperto e dichiara di avere amici italiani. Quanto alla variabile input, non sembrano esserci differenze per i due soggetti: entrambi parlano cinese wù in famiglia e prendono lezioni di cinese per alcune ore a settimana. Senza ovviamente negare il contributo cruciale che l'inserimento scolastico più precoce, tra i 3 e i 4 anni, può aver avuto per Simone, a nostro parere il carattere estremamente timido e introverso di Andrea può spiegare una buona parte della sua resa linguistica lacunosa, poiché, benché più tardivo, il suo contatto intenso e costante con la scuola italiana ha comunque avuto inizio ad un'età (6 anni) che di fatto è ancora decisamente ottimale per giungere ad una competenza bilingue.

4. *Che cosa si ricava dai punti che precedono?*

La teoria dell' "età critica" è ovviamente fondata e per tanti versi del tutto incontestabile, ma essa va integrata con altri parametri oltre all'età e perciò

necessariamente intesa come una teoria multifattoriale. I risultati ottimali in L2 sono sicuramente legati in modo cruciale alla variabile età e all'alto potenziale della memoria procedurale, che, per quasi tutti i bambini osservati, permette di memorizzare in tempi molto rapidi le dinamiche grammaticali morfo-sintattiche a tutto vantaggio di:

- una rapida grammaticalizzazione dell'interlingua infantile
- del veloce emergere delle categorie "funzionali" (morfologia flessiva, articoli, preposizioni ecc.).

I nostri dati danno, tuttavia, sostegno alla tesi per la quale non si può contare esclusivamente sul parametro età per spiegare i progressi infantili più o meno rapidi. Un caso come quello del bambino sinofono Andrea sembra addirittura provare che i fenomeni di fossilizzazione, ovvero di stabilizzazione ad un livello interlinguistico non particolarmente elevato – normalmente associati all'apprendimento adulto di una L2 – non siano impossibili nel corso dell'infanzia laddove alcune fattori si rivelano carenti. Di conseguenza, un insegnante non può non tener conto dell'insieme delle variabili che, oltre all'età, intervengono nell'apprendimento infantile e precoce di una L2: personalità, motivazione, distanza tipologica tra L1 e L2, quantità e qualità dell'input, dimensione semantica e pragmatica in cui l'apprendimento linguistico si realizza (per quest'ultimo punto, cfr. anche Pinker 1984; Slobin 1985).

Se è vero, inoltre, che distanza tipologica, input, personalità e motivazione sono ugualmente centrali nel favorire la rapidità del processo acquisizionale, personalità e motivazione sembrano però esserlo in modo più cruciale, poiché:

- malgrado la distanza tipologica tra L1 e L2, anche i bambini sinofoni e ucraini giungono a risultati ottimali quando sostenuti dalla forte motivazione (oltre che da un input buono);
- un input buono, quale quello fornito nelle ore della scolarizzazione quotidiana, può non essere sufficiente se non affiancato da una profonda motivazione (così il bambino sinofono Andrea).

5. *Quali punti di contatto tra l'acquisizione dell'italiano L2 nell'età critica e l'acquisizione dell'italiano L2 in età adulta?*

I dati dei piccoli locutori considerati mostrano alcune analogie con quelli di apprendenti adulti dell'italiano L2. Nella fattispecie:

- alcuni fenomeni di transfer simili per effetto della stessa L1 parlata da adulti e bambini (cfr. perifrasi verbali di tipo analitico per apprendenti con cinese L1);
- regolarizzazioni analogiche (cfr. Martin: *piangono*, in es. 3, § 2.1.);

- normalmente, tuttavia, le produzioni infantili procedono ad una rapida grammaticalizzazione, con risultati eccellenti nell'ambito, ad esempio, della morfosintassi del verbo ed assenza di errori grossolani, il che dimostra la loro maggiore attenzione per i parametri tipologici della L2;
- le produzioni infantili e quelle adulte in italiano L2 appaiono più fortemente confrontabili laddove l'apprendimento infantile della L2 avviene in condizioni di scarsa motivazione in unione ad una forte distanza tipologica tra L1 e L2; in tal caso, il processo di grammaticalizzazione, così come per l'adulto, sembra orientarsi verso uno stadio di fossilizzazione.

6. *Acquisizione dell'italiano L2 nell'età critica vs acquisizione dell'italiano L1*

Per l'italiano L1, si suppone che l'emergenza dell'aspetto verbale preceda quello del tempo (cfr. Calleri *et al.* 2003). Ora, per i nostri piccoli apprendenti, l'emergere precoce dell'aspetto sembra essere ugualmente valido ma non nella stessa misura: per Martin, il bambino ucraino, che ha una L1 fortemente caratterizzata in senso aspettuale, si osserva un rapido emergere delle opposizioni del tipo presente vs presente progressivo e passato prossimo vs imperfetto/trapassato prossimo; tale rapidità nell'emergere dell'aspetto si osserva anche per la bambina romena, la cui L1 è tipologicamente vicina all'italiano; per i bambini sinofoni, invece, la L1 isolante influisce in maniera tale da creare resistenze verso l'acquisizione dei contrasti aspettuativi, un risultato che si impone in modo prorompente poiché nei racconti di Valentina e Andrea gli imperfetti mancano, mentre in quello di Simone appare un'unica occorrenza di *c'era*.

Indipendentemente dalla L1, tutti i soggetti mostrano però sensibilità per l'ausiliazione, con una rapida acquisizione di *essere* e *avere* e sovraestensioni del primo sul secondo come accade in italiano L1. Rapido è anche l'accordo dei participi per il numero e per il genere, a testimonianza della sensibilità del bambino – tanto straniero quanto nativo – per le informazioni linguistiche formali.

Questi dati L2 di bambini mostrano, in definitiva, un percorso acquisizionale maggiormente paragonabile a quello dei bambini italofofoni laddove le caratteristiche tipologiche della L1 predispongono i piccoli apprendenti a prestare attenzione a certe caratteristiche (tempo-)aspettuative dell'italiano; queste stesse caratteristiche richiamano l'attenzione del bambino, italiano o straniero, per motivi che non sembrano essere legati solo alla "sensibilità grammaticale infantile" bensì anche, e crucialmente, per il carattere obbligatorio e abbondante delle marche flessionali dell'italiano.

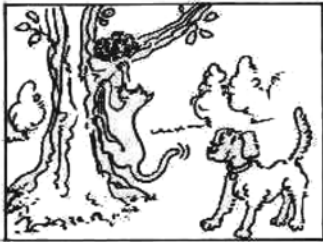
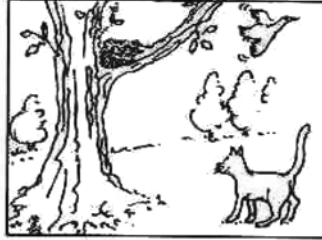
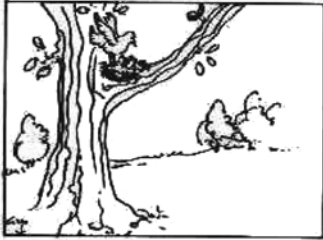
BIBLIOGRAFIA

- BERNINI, GIULIANO (2008) “La lingua cinese e i suoi dialetti: una mappa linguistica”. In Casti, Emanuela / Bernini, Giuliano (a c. di), *Atlante dell’Immigrazione a Bergamo*, Ancona, Il Lavoro Editoriale / Università: 33-52.
- BIALYSTOK, ELLEN (ed.), (1991) *Language Processing in Bilingual Children*, Cambridge, Cambridge University Press.
- CALLERI, DANIELA ET ALII (2003) “Confronti tra l’acquisizione di italiano L1 e l’acquisizione di italiano L2”. In Giacalone Ramat, Anna (a c. di), *Verso l’Italiano*, Roma, Carocci: 220-253.
- CHOMSKY, NOAM (1965) *Aspects of the Theory of Syntax*, Cambridge MA, MIT Press.
- CUMMINS, JIM (1991) “Interdependence of first- and second-language proficiency in bilingual children”. In Bialystock, Ellen (ed.): 70-89.
- DIMROTH, CHRISTINE (2006) *The Finite Story*, Max-Planck-Institute for Psycholinguistics, http://corpus1.mpi.nl/ds/imdi_browser?openpath=MPI560350%23.
- GIULIANO, PATRIZIA (2010) “Abilità narrativa, integrazione sociale e percorsi didattici. Il caso degli immigrati sudamericani, ucraini e singalesi a Napoli”. In Cennamo, Michela / Lamarra, Annamaria / Tamponi, Anna Rita / Cavaliere, Loredana (a c. di), *Plurilinguismo e Integrazione. Abilità e Competenze Linguistiche in una Società Multietnica*, Roma, Edizioni Scientifiche: 505-528.
- GIULIANO, PATRIZIA (2011) “Imparare a narrare in Italiano L2: le difficoltà morfologiche e discorsive dei livelli medio-avanzati”. In La Marra, Annamaria / Cennamo, Michela (a c. di), *Scuola di Formazione di Italiano Lingua Seconda / Straniera: Competenze d’Uso e Integrazione. 7-9 ottobre 2010*, Roma, Edizioni Scientifiche Italiane: 109-124.
- KOVELMAN, IOULIA / BAKER, S. A. / PETITTO, LAURE-ANN (2008) “Bilingual and monolingual brains compared: a functional magnetic resonance imaging investigation of syntactic processing and a possible ‘neural signature’ of bilingualism”. *Journal of Cognitive Neuroscience* 20/1: 153-169.
- PARADIS, MICHEL (1994) “Neurolinguistic aspects of implicit and explicit memory: implications for bilingualism and second language acquisition”. In Ellis, Nick (a c. di), *Implicit and Explicit Language Learning*, Academic Press, London: 393-419.
- PINKER, STEVEN (1984) *Language Learnability and Language Development*, Cambridge (MA), Harvard University Press.
- SLOBIN, DAN I. (1985) “Crosslinguistic evidence for the language-making capacity”. In Slobin, Dan I. (ed.), *The Crosslinguistic Study of Language Acquisition*, Hillsdale, Erlbaum: 1157-1256.
- ULLMAN, MICHAEL (2001) “The neural basis of lexicon and grammar in first and second language”: the declarative/procedural model”. *Bilingualism. Language and Cognition* 4/1: 327-369.

- VALENTINI, ADA (2005), “Da *giardino vacanza* a *campeggio*: il ruolo delle parole composte in italiano L2”. In Grandi, Nicola (a c. di), *Morfologia e Dintorni. Studi di Linguistica Tipologica e Acquisizionale* (Giornata di Studio, Milano-Bicocca, 30 maggio 2003), Milano, Franco Angeli: 141-157.
- WONG FILLMORE, LILY (1991) “Second-language learning in children: a model of language learning in social context”. In Bialystock, Ellen (ed): 49-69.

APPENDICE

La storia del gatto



La storia del cavallo

