Materiali Linguistici. Collana a cura dell'Università di Pavia, Dipartimento di Linguistica

La collana, fondata originariamente per accogliere lavori nati nell'ambito degli insegnamenti linguistici dell'Università di Pavia, è di fatto aperta anche a contributi di studiosi di altre sedi e colma così un'oggettiva lacuna della pubblicistica a carattere linguistico.
Data la complessità del fenomeno linguaggio, è inevitabile che la linguistica sia oggi al centro di una rete di rapporti interdisciplinari che la collegano alla critica letteraria, alla sociologia, alla psicologia, alla filosofia, all'informatica, secondo una molteplicità di punti di vista teorici e metodologici. Il confronto tra approcci diversi è un momento essenziale per lo sviluppo degli studi linguistici e in questa convinzione la collana non intende porsi alcuna restrizione tematica e non intende riflettere alcuna «scuola», ma è pronta ad ospitare lavori scientifici su qualsiasi argomento riguardante il linguaggio.
In questa prospettiva la collana si propone di pubblicare ricerche e raccolte di saggi dal taglio assai diverso, dibattiti sullo stato della ricerca in particolari settori, studi monografici e contributi originali che si rivolgono sia agli specialisti sia al largo pubblico interessato alla materia.

I lettori che desiderano informarsi sui libri e le riviste da noi pubblicati
possono consultare il nostro sito Internet: *www.francoangeli.it* e iscriversi nella home page
al servizio "Informatemi" per ricevere via e-mail le segnalazioni delle novità
o scrivere, inviando il loro indirizzo a: "FrancoAngeli, viale Monza 106, 20127 Milano"

Sandro Caruana

MEZZI DI COMUNICAZIONE E INPUT LINGUISTICO

L'acquisizione dell'italiano L2 a Malta

Premessa di Giuseppe Brincat

FRANCOANGELI

Comitato di direzione: Anna Giacalone Ramat, Giuliano Bernini, Marina Chini, Sonia Cristofaro, Pierluigi Cuzzolin, Silvia Luraghi, Gianguido Manzelli, Maria Pavesi, Michele Prandi, Paolo Ramat, Massimo Vedovelli

Segreteria: Elisa Roma

Dipartimento di Linguistica. Corso Strada Nuova 65, I-27100 Pavia (tel. 0382/504484)

Il volume è stato pubblicato con un contributo dell'Università di Malta



Copyright © 2003 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy

Edizione
1ª 2ª 3ª 4ª 5ª 6ª 7ª

Anno
2003 2004 2005 2006 2007

È vietata la riproduzione, anche parziale o ad uso interno o didattico, con qualsiasi mezzo effettuata, compresa la fotocopia, non autorizzata. Per legge la fotocopia è lecita solo per uso personale *purché non danneggi l'autore*. Ogni fotocopia che eviti l'acquisto di un libro è illecita ed è punita con una sanzione penale (art. 171 legge n. 633/41). Chi fotocopia un libro, chi mette a disposizione i mezzi per fotocopiare, chi comunque favorisce questa pratica commette un furto e opera ai danni della cultura.
Stampa: Tipomonza, via Merano 18, Milano.

A mio padre

Indice generale

Presentazione, di *Giuseppe Brincat* (Università di Malta) pag. 13

Premessa » 17

1. Il quadro linguistico maltese » 23
1.1. Introduzione » 23
1.1.1. L'isola di Malta » 23
1.2. Considerazioni Diacroniche sul Quadro Linguistico Maltese » 25
1.2.1. Le Origini » 25
1.2.2. Dal periodo arabo al periodo dei Cavalieri Gerosolimitani » 26
1.2.3. Il periodo inglese e il dopoguerra » 27
1.3. La situazione linguistica odierna » 30
1.3.1. Il maltese » 30
1.3.2. Il *Maltese English* » 31
1.3.3 Aspetti sociolinguistici » 31
1.4. Il sistema educativo maltese » 33
1.4.1. L'insegnamento dell'italiano a Malta » 35
1.4.1.1. Aspetti storici » 35
1.4.1.2. La situazione odierna » 37
1.5. I mezzi di comunicazione italiani che si ricevono a Malta » 40

2. Mezzi di comunicazione e acquisizione di L2 » 44
2.1. Introduzione » 44
2.2. Input e acquisizione di L2 » 46
2.2.1. Introduzione » 46
2.2.2. Contesti guidati e contesti spontanei » 48
2.2.3. Input interattivo e input non interattivo » 52
2.2.4. Input comprensibile o input incomprensibile? » 53

2.2.5. Input e mezzi di comunicazione pag. 54
2.3. Input e italiano L2 » 56
2.4. Aspetti dell'input linguistico dei mezzi di comunicazione italiani » 59
2.4.1. Input dei media: varietà diamesica » 59
2.4.2. Input dei media: considerazioni diacroniche » 60
2.4.2.1. La radio e le canzoni » 60
2.4.2.2. La televisione e il cinema » 62
2.4.2.3. La pubblicità » 64
2.4.2.4. La stampa » 65
2.5 Input in italiano a Malta » 65
2.5.1. Introduzione » 65
2.5.2. Una rassegna delle indagini sull'italiano L2 a Malta » 66
2.6. Dall'input all'*intake* all'*output* » 69
2.6.1. Introduzione » 69
2.6.2. *Output* e acquisizione di L2 » 70
2.6.3. L'*output* nei lavori sull'italiano L2 a Malta » 71

3. Metodologia » 74
3.1. Obiettivi » 74
3.2. La scelta del campione e la raccolta dei dati » 75
3.2.1. Fase 1 » 75
3.2.2. Fase 2 » 76
3.2.2.1. I soggetti e le variabili » 76
3.2.2.2. La raccolta dei dati di produzione attiva » 77
3.2.2.2.1. L'intervista » 79
3.2.2.2.2. La narrazione di un film » 79
3.2.2.2.3. Gli esercizi scritti » 81
3.3. La segmentazione dei dati » 82

4. I risultati del questionario » 86
4.1. Introduzione » 86
4.2. Il questionario » 86
4.2.1. Le L2 che i soggetti apprendono formalmente » 87
4.2.2. Input dai mezzi di comunicazione » 89
4.2.3. L'autovalutazione » 92

5. L'analisi linguistica » 96
5.1. Il sistema TMA » 96
5.1.1. Introduzione » 96
5.1.2. Il sistema TMA dei soggetti » 96
5.1.2.1. Sistema TMA a livello di sviluppo avanzato » 101
5.1.2.2. Sistema TMA a livello di sviluppo medio » 102

5.1.2.3. Sistema TMA poco sviluppato pag. 104
5.1.3. L'uso del passato remoto, del condizionale e del congiuntivo » 107
5.2. La complessità sintattica » 111
5.2.1. Introduzione » 111
5.2.2. I dati della narrazione » 115
5.2.2.1. La subordinazione » 123
5.2.2.1.1. Le argomentali esplicite » 124
5.2.2.1.2. Le relative esplicite e le pseudorelative » 128
5.2.2.1.3. Le temporali e le causali esplicite » 132
5.2.2.1.4. Le altre avverbiali esplicite » 134
5.2.2.1.5. Sintesi delle osservazioni sulle forme subordinate esplicite » 135
5.2.2.1.6. Le argomentali implicite » 136
5.2.2.1.7. Le relative implicite e le forme implicite dipendenti da verbi di percezione » 139
5.2.2.1.8. Le forme verbali perifrastiche » 141
5.2.2.1.9. Le completive finali » 142
5.2.2.1.10. Le finali implicite » 142
5.2.2.1.11. Le altre avverbiali implicite » 145
5.2.2.1.12. Sintesi delle osservazioni sulle forme subordinate implicite » 147
5.2.3 Gli esercizi scritti » 148
5.2.3.1. L'esercizio di completamento » 148
5.2.3.2. L'esercizio di collegamento » 153
5.2.4. Quadro riassuntivo e valutazione » 157
5.3. La commutazione di codice » 161
5.3.1. Introduzione » 161
5.3.2. Esempi di ricorso alla commutazione di codice nei dati orali » 163
5.3.3. I criteri per la valutazione dei casi di commutazione di codice » 167
5.3.4. La classificazione delle forme di commutazione di codice » 170
5.3.4.1. Gli ibridismi occasionali » 170
5.3.4.2. La commutazione intrafrasale » 173
5.3.4.3. La commutazione interfrasale » 180
5.3.4.4. Il *discourse marker switching* » 181
5.3.4.5. Quadro riassuntivo della commutazione di codice » 182
5.3.5. La valutazione » 182

6. La relazione tra le variabili della ricerca e l'interpretazione dei risultati pag. 186
6.1. Il questionario » 186
6.2. La relazione tra apprendimento e interlingua » 187
6.2.1. Introduzione » 187
6.2.2. Apprendimento e sistema TMA, complessità sintattica e commutazione di codice » 188
6.3. La relazione tra input linguistico dai mezzi di comunicazione e interlingua » 191
6.3.1. Introduzione » 191
6.3.2. Input dalla radio, dalla musica e dalla lettura » 191
6.3.3. Input dalla televisione » 193
6.4 La relazione tra le variabili e la quantità di proposizioni subordinate nella narrazione » 198
6.4.1. Introduzione » 198
6.4.2. Apprendimento, input e quantità di proposizioni subordinate nella narrazione » 199
6.5. Considerazioni conclusive » 201
6.6. Considerazioni didattiche » 204

Conclusione » 209

Appendice A Il questionario » 211
Appendice B Gli esercizi scritti » 221
Appendice C La scheda » 225
Appendice D La narrazione del film *Modern Times* di quattro apprendenti guidati e di quattro apprendenti spontanei » 229

Bibliografia » 247

Indice delle tabelle

Tabella 1.1 Etimologia dei lemmi maltesi pag. 30
Tabella 1.2 Esempio di maltese standard » 31
Tabella 1.3 Aspetti sociolinguistici » 32
Tabella 2.1 Contesti in cui si svolge l'apprendimento » 50
Tabella 4.1 Suddivisione dei soggetti (n = 363) a seconda delle lingue studiate formalmente » 87
Tabella 5.1 Il sistema TMA degli apprendenti guidati » 98
Tabella 5.2 Il sistema TMA degli apprendenti spontanei » 99
Tabella 5.3 La complessità sintattica nella narrazione degli apprendenti guidati » 119
Tabella 5.4 La complessità sintattica nella narrazione degli apprendenti spontanei » 120
Tabella 5.5 Le forme subordinate usate dagli apprendenti guidati nella narrazione » 123
Tabella 5.6 Le forme subordinate usate dagli apprendenti spontanei nella narrazione » 124
Tabella 5.7 Verbi che reggono proposizioni argomentali esplicite » 125
Tabella 5.8 Verbi che reggono proposizioni argomentali implicite » 137
Tabella 5.9 Subordinate implicite nelle forme verbali perifrastiche » 141
Tabella 5.10 Subordinate finali implicite » 143
Tabella 5.11 I dati degli apprendenti guidati relativi all'esercizio di completamento » 148
Tabella 5.12 I dati degli apprendenti spontanei relativi all'esercizio di completamento » 149
Tabella 5.13 I dati degli apprendenti guidati relativi all'esercizio di collegamento » 153
Tabella 5.14 I dati degli apprendenti spontanei relativi all'esercizio di collegamento » 154
Tabella 5.15 La complessità sintattica nei dati degli apprendenti guidati » 158
Tabella 5.16 La complessità sintattica nei dati degli apprendenti spontanei » 159
Tabella 5.17 Formazione dell'imperfettivo in maltese » 168
Tabella 5.18 La commutazione di codice nei dati degli apprendenti guidati » 183
Tabella 5.19 La commutazione di codice nei dati degli apprendenti spontanei » 183

Indice dei grafici

Grafico 4.1	Visione dei programmi televisivi in italiano, in inglese e in maltese (n = 363)	pag.	90
Grafico 4.2	Autovalutazione delle capacità di comprensione dell'italiano L2	»	93
Grafico 4.3	Autovalutazione delle capacità di comunicare/esprimersi in italiano L2	»	94
Grafico 6.1	Valutazione del sistema TMA degli apprendenti guidati/spontanei (n = 52)	»	189
Grafico 6.2	Valutazione della complessità sintattica nei dati degli apprendenti guidati/spontanei (n = 52)	»	189
Grafico 6.3	Valutazione del ricorso alla commutazione di codice nei dati degli apprendenti guidati/spontanei (n = 52)	»	190
Grafico 6.4	Valutazione del sistema TMA dei soggetti in relazione con l'input quotidiano dalla TV italiana durante gli anni di scuola elementare (n = 52)	»	194
Grafico 6.5	Valutazione del ricorso alla commutazione di codice in relazione con l'input quotidiano dalla TV italiana durante gli anni di scuola elementare (n = 52)	»	195
Grafico 6.6	Valutazione della complessità sintattica nei dati in relazione con l'input quotidiano dalla TV italiana durante gli anni di scuola elementare (n = 52)	»	196
Grafico 6.7	Quantità di forme subordinate presenti nella narrazione degli apprendenti guidati/spontanei (n = 52)	»	199
Grafico 6.8	Quantità di forme subordinate presenti nella narrazione in relazione con l'input quotidiano dalla TV italiana durante gli anni di scuola elementare (n = 52)	»	200
Grafico 6.9	I mezzi di comunicazione a disposizione dell'apprendente	»	207

Presentazione
La vocazione plurilingue

Uno dei temi più affascinanti della linguistica storica è il processo che porta intere comunità a cambiare lingua. È facile presumere che l'adozione di una lingua e l'abbandono di un'altra passi attraverso un periodo di bilinguismo, ma il processo con cui una comunità analfabeta acquisisce una nuova lingua senza l'istruzione formale resta difficile da spiegare. Non meno misterioso è il fatto che il fenomeno può arrestarsi in una tappa particolare del passaggio dall'una all'altra lingua.

Situata precisamente al centro del Mediterraneo, Malta è una tipica isola di frontiera e ha sempre vissuto l'uso di più lingue. La prima colonia che conosceva la scrittura, quella fenicia-cartaginese, visse a lungo accanto agli abitanti dell'età del bronzo prima di assorbirli verso il 700 a.C. La conquista romana introdusse l'uso del greco e del latino come acroletti, e l'isola conobbe almeno tre secoli di trilinguismo ufficiale, attestato dalle iscrizioni, ma non si sa se gli abitanti avessero adottato il latino, o il greco, negli ultimi tre secoli del dominio romano. Il greco tornò a essere acroletto nel periodo bizantino, e forse era anche parlato, ma se l'870 segna la fine della comunità bizantina e il 1048 vede l'affermazione dell'arabo (di Sicilia), nel periodo intermedio avrebbero potuto convivere due piccole comunità, da una parte i sopravvissuti, dall'altra una guarnigione musulmana e gli occasionali visitatori menzionati da al-Himyari. I discendenti dei sopravvissuti alla razzia dell'870 sarebbero stati comunque troppo pochi per incidere sulla lingua della colonia arabofona sbarcata nel 1048. Al contrario il periodo normanno-svevo ristabilisce i contatti con le lingue romanze, il latino diventa acroletto e il siciliano penetra dal basso e dall'alto, iniziando un processo di latinizzazione linguistica lento, ma duraturo, che viene rafforzato con l'uso dell'italiano che i Cavalieri adottano dal 1530 come la lingua dell'amministrazione e della cultura, e che mantiene questa funzione per gran parte del dominio britannico. L'introduzione dell'inglese nell'Ottocento riporta il trilinguismo che sembra il destino linguistico di Malta.

La diglossia, con l'uso parallelo del maltese come lingua parlata e del siciliano e poi dell'italiano come lingua scritta, ha arricchito il lessico del maltese portando l'elemento romanzo al 52,5% del totale, ma non ha compiuto la sostituzione della lingua parlata. Il ruolo della scuola in questo processo è stato scarso perché le scuole primarie erano poche e organizzate male. Il collegio dei Gesuiti fondato nel 1593, il seminario diocesano nel 1703 e l'Università nel 1769 avevano pochi allievi e per conseguenza l'italiano rimase una lingua elitaria. Tra il 1842 e il 1931 la conoscenza dell'italiano rimase stabile, passando dall'11% al 13,5% della popolazione, mentre l'inglese, promosso dalle autorità, passò dal 4,5% al 22,6%, effettuando il sorpasso solo nel 1911. L'introduzione della scuola elementare obbligatoria nel 1947 ha cambiato drasticamente la situazione linguistica dell'isola perché da oltre mezzo secolo il maltese e l'inglese s'insegnano a tutti.

È in questo quadro che si colloca la ricerca di Sandro Caruana. La Costituzione della Repubblica di Malta decreta il maltese e l'inglese come lingue ufficiali, e il Curricolo Minimo Nazionale (1999) decreta il bilinguismo come la base del sistema scolastico, ponendosi lo scopo di portare ogni allievo a una buona competenza in entrambe, non solo con lezioni formali delle rispettive lingue ma anche attraverso il loro uso veicolare in materie diverse. Per questo motivo la ricerca di Caruana non poteva avere come oggetto l'insegnamento dell'inglese o del maltese. Invece l'italiano, non essendo una materia obbligatoria e insegnato solo al livello secondario, permette di distinguere tra apprendimento formale e acquisizione spontanea. Un altro fattore determinante è che nella situazione linguistica di Malta l'italiano occupa un posto speciale: è stato lingua ufficiale per quattro secoli, costituisce la metà del lessico maltese, e la società maltese è ancora in contatto diretto, quotidiano seppur passivo, con esso tramite la televisione (il 24% dell'audience di prima serata). Vale osservare che l'ultimo censimento indica che il 98% della popolazione di Malta conosce il maltese, il 76% conosce l'inglese mentre l'italiano è conosciuto dal 36%. Dunque non può considerarsi una semplice lingua straniera, come lo sono il francese (10%), il tedesco (2%) e l'arabo (2%). Per questo è possibile seguire il processo dell'apprendimento dell'italiano non solo sul piano individuale, ma anche su scala collettiva. Un altro fattore interessante è che si distingue dall'apprendimento degli immigrati in Italia perché l'ambiente maltese non offre l'immersione totale.

L'originalità del lavoro di Caruana sta nell'esame del rapporto tra *input, intake* e *output* con particolare riferimento all'esposizione fuori dell'aula scolastica. Dopo aver partecipato a un progetto guidato da me all'Università di Malta sulla comprensione dei programmi televisivi italiani da parte di vari settori della società maltese, nel quale gli toccò esaminare la comprensione dei bambini che non avevano frequentato corsi d'italiano, Caruana conseguì il Master in Education approfondendo gli effetti dell'istruzione formale degli stessi soggetti che erano nel frattempo passati alla secondaria, confrontando

la competenza passiva di coloro che studiano l'italiano a scuola con quella degli altri che non lo studiano. In questo lavoro, elaborato presso il Dipartimento di Linguistica dell'Università degli Studi di Pavia, Caruana investiga la competenza produttiva, esaminando dialoghi e racconti orali ed esercizi scritti di apprendenti guidati e di apprendenti spontanei, e raggiunge risultati scientificamente avanzati nell'analisi del sistema tempo, modo e aspetto e della complessità sintattica.

Giuseppe Brincat
Università di Malta

Premessa

In questa ricerca, che nasce dalla rielaborazione della mia tesi di dottorato, si studia l'acquisizione dell'italiano L2 a Malta, dove la lingua italiana ha un ruolo importante da molti secoli. Fino al 1936 l'italiano era una delle due lingue ufficiali dell'isola, ma negli anni del dopoguerra l'importanza dell'italiano a Malta è diminuita, in quanto l'isola era una colonia britannica e il governo ha adottato una politica che ha favorito l'inglese ed il maltese. Più recentemente, grazie alla popolarità dei mezzi di comunicazione italiani che si ricevono a Malta, la lingua è ritornata ad occupare un ruolo di rilievo nel quadro linguistico dell'isola. Tuttavia, a Malta si hanno poche opportunità per parlare in italiano e se si escludono i contatti occasionali con alcuni Italiani che visitano l'isola per scopi turistici o con i pochi Italiani che trascorrono dei periodi più lunghi a Malta per motivi di lavoro, l'italiano è diffuso esclusivamente tramite i mezzi di comunicazione, in particolare tramite i programmi televisivi.

Questa situazione particolare è di notevole interesse linguistico perché a Malta, oltre al maltese e all'inglese che sono le due lingue che si parlano sull'isola, è presente anche l'italiano. Infatti, l'input che si riceve dai mezzi di comunicazione italiani può essere all'origine dell'acquisizione della lingua al di fuori degli ambiti in cui viene insegnata formalmente. Nelle scuole elementari maltesi si sentono spesso delle battute in italiano durante la pausa ricreativa, anche se gli studenti che frequentano queste scuole non imparano la lingua italiana formalmente. Nelle scuole medie si ha l'impressione che molti studenti che non studiano l'italiano a scuola riescano a comprendere la lingua ed è possibile che alcuni di questi studenti siano anche capaci di esprimersi in italiano. In ambito extra-scolastico capita spesso di sentire turisti italiani che affermano che molti Maltesi parlano con loro in italiano e per questo motivo anche gli Italiani che hanno difficoltà per esprimersi in inglese non hanno problemi per comunicare con la maggior parte dei Maltesi durante il loro soggiorno nell'isola.

Questa situazione dà spunto a molti interrogativi: qual è la situazione attuale dell'italiano L2 a Malta e com'è l'italiano dei Maltesi? È possibile apprendere una seconda lingua (L2) in un contesto non guidato, in cui l'input nella L2 proviene quasi esclusivamente dai mezzi di comunicazione? Ci sono delle differenze tra coloro che imparano la lingua italiana in contesti guidati e coloro che apprendono la L2 direttamente dai mezzi di comunicazione? La quantità di esposizione alla L2 influisce sull'acquisizione della lingua?

Questi sono alcuni degli interrogativi a cui si tenta di dare una risposta in questo studio. A Malta è già stato confermato che l'esposizione regolare all'italiano televisivo può portare alla comprensione della L2. In questa ricerca si esamina se l'input regolare in italiano L2 possa anche comportare l'acquisizione della lingua e se questo input sia sufficiente non solamente per permettere agli apprendenti di comprendere la lingua ma anche per usarla nel parlato.

Nel primo capitolo di questa indagine si forniscono delle informazioni sul quadro linguistico maltese, sia da un punto di vista diacronico sia da un punto di vista sincronico, e ci si sofferma sul ruolo che ha avuto la lingua italiana a Malta nel corso dei secoli e sui mezzi di comunicazione italiani che si ricevono a Malta. Il secondo capitolo è di impostazione più strettamente teorica perché si prendono in considerazione gli studi che riguardano l'input nell'acquisizione di L2 per inserire in un contesto teorico la situazione attuale dell'italiano a Malta. Nel terzo capitolo si espone la metodologia seguita per svolgere la ricerca, cioè le procedure adoperate per raccogliere i dati e per scegliere un campione di soggetti dalle scuole medie maltesi.

Per la raccolta dei dati sull'input di italiano L2 si è adoperato un questionario che è stato distribuito a 363 studenti maltesi di 14-15 anni. I risultati del questionario vengono esposti nel quarto capitolo e si osserva che i programmi televisivi in italiano sono tuttora seguiti dai ragazzi maltesi di questa fascia d'età.

L'indagine si basa su produzioni orali (un'intervista ed una narrazione) e scritte di 52 soggetti, dalle quali si fa una disamina del sistema del tempo, modo e aspetto (sistema TMA) dei soggetti, dell'uso della subordinazione e del ricorso alla commutazione di codice, strategia di espressione che usano molti apprendenti maltesi. Nell'analisi linguistica, che si presenta nel quinto capitolo, si paragona l'interlingua dei soggetti che imparano la lingua italiana in un contesto guidato a quella dei soggetti che imparano l'italiano esclusivamente in un contesto spontaneo. Nel sesto capitolo si interpretano e si discutono i risultati esposti nei due capitoli precedenti e si aggiungono delle considerazioni in chiave didattica alla luce dei risultati che sono stati ottenuti nell'indagine. In quest'ultimo capitolo si esamina la relazione tra le due variabili dello studio (apprendimento guidato/spontaneo

e input di italiano L2 dai mezzi di comunicazione) e le varietà d'apprendimento dei soggetti.

Dalla ricerca risulta che i mezzi di comunicazione sono strumenti che possono favorire l'apprendimento dell'italiano L2 a Malta. Si osserva che molti soggetti che hanno un'esposizione regolare alla lingua italiana possiedono una varietà d'apprendimento molto sviluppata e molti apprendenti spontanei sono capaci di esprimersi in italiano senza problemi. I risultati dimostrano che la televisione italiana che si riceve in molti paesi che circondano il mare Mediterraneo è un potente mezzo di diffusione della lingua italiana ed è uno strumento efficace per l'apprendimento dell'italiano L2.

Abbreviazioni principali

AG	apprendente guidato
ART	articolo
AS	apprendente spontaneo
aux	ausiliare
F	femminile
IMP	imperfetto
L1	lingua prima
L2	lingua seconda
M	maschile
NEG	negativo
PL	plurale
PF	perfetto
SG	singolare

Convenzioni per la trascrizione

+ ++ +++	pausa (di lunghezza crescente)
- alla fine di una parola	intonazione sospensiva (solitamente accompagnata da una vocale finale allungata)
/	autocorrezione del parlante
* ... *	elementi non in italiano
? ... ?	inizio e fine di enunciato interrogativo
% ... %	volume basso
" ... "	racchiude discorso riportato
(x) (xx) (xxx)	sillaba/e non comprensibile/i (ogni segno x rappresenta una sillaba)
(...)	omissioni
eh ehm	esitazioni
CNV	comunicazione non verbale

Ringraziamenti

Le fasi di studio e di stesura di questo lavoro sono state seguite dai professori del collegio docenti dell'Università di Pavia, sede amministrativa del dottorato in Linguistica. A tutti loro va un ringraziamento. Esprimo la mia sincera gratitudine ai professori Anna Giacalone Ramat, Maria Pavesi, Giuliano Bernini e Gaetano Berruto che hanno letto e commentato le versioni preliminari di questo lavoro. Ringrazio il professor Giuseppe Brincat, non solo per i consigli che mi ha rivolto durante lo svolgimento di questo lavoro, ma anche per l'aiuto e per l'incoraggiamento che mi ha dato durante tutti gli anni dei miei studi sia a Malta sia a Pavia.

Rivolgo un grazie di cuore a tutti gli amici e ai colleghi dell'Università di Pavia perché hanno reso davvero memorabili e redditizi gli anni che ho trascorso in Italia. In particolare, esprimo la mia sincera gratitudine a Elisa Roma che ha riletto il mio lavoro e ha migliorato e affinato il mio italiano L2.

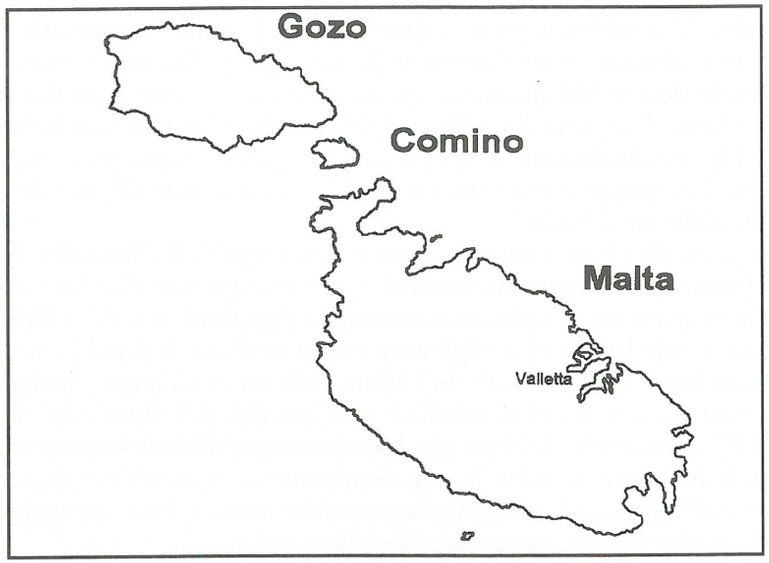
Un ringraziamento è anche dovuto all'Istituto Italiano di Cultura a Malta per avermi assegnato una borsa di studio e alle autorità dell'Università di Malta e del G.F. Abela Junior College che hanno reso possibile il periodo di studi in Italia. Indubbiamente, tutta la mia riconoscenza va ai miei colleghi del dipartimento d'italiano del Junior College, perché senza il loro appoggio non mi sarebbe stato possibile continuare gli studi in Italia.

La mia gratitudine va anche a tutti gli informanti che hanno contribuito a questo lavoro e ai presidi delle scuole in cui ho svolto la raccolta dei dati.

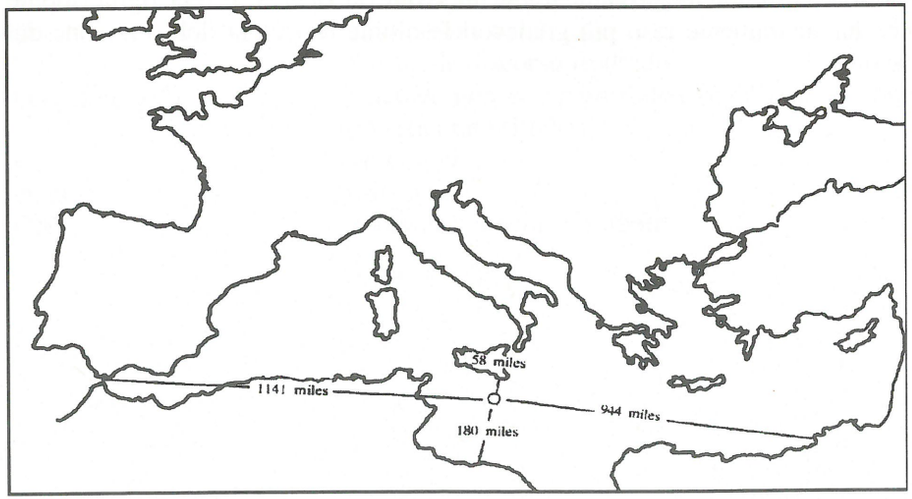
Infine, ringrazio i miei cari, in particolare mia moglie Marika, per il sostegno datomi durante gli anni in cui ho svolto la ricerca, e mia figlia Sophie che ha sicuramente reso più gradevoli le ultime fasi della rielaborazione del lavoro.

Carte geografiche dell'isola di Malta

L'isola di Malta



Posizione geografica di Malta nel mare Mediterraneo



(cartine geografiche fornite dal *Department of Information*, Valletta, Malta, già proposte in Camilleri, 1995:66-67)

1. Il quadro linguistico maltese

1.1. Introduzione

La lingua e la cultura italiana hanno un ruolo di rilievo a Malta. In passato questo era dovuto principalmente alla prossimità geografica dell'Italia e ad una serie di eventi storici. Nei tempi più recenti i contatti tra i due paesi si sono intensificati perché a Malta si possono seguire programmi televisivi in italiano e si ricevono gli altri mezzi di comunicazione italiani. Questi contatti hanno avuto degli effetti molto significativi sulla situazione linguistica di Malta che è stata soggetta a molti cambiamenti riconducibili alle potenze dominatrici che nel corso della storia hanno messo piede sull'isola.

1.1.1. *L'isola di Malta*[1]

L'arcipelago maltese, composto principalmente da tre isole – Malta, Gozo e Comino – si trova al centro del Mediterraneo ed ha un'estensione di 313 chilometri quadrati. Le distanze che intercorrono tra Malta e i punti più vicini della Sicilia e del Nord Africa sono rispettivamente di 96 e di 288 chilometri. La città capitale di Malta è Valletta, detta comunemente *Il-Belt*, cioè 'La Città'.

Il clima di Malta è tipicamente mediterraneo. Durante i mesi invernali le temperature hanno una media di 12 °C (54 °F), mentre tra aprile e settembre comincia un lungo periodo assolato e molto secco, con temperature che raggiungono i 40 °C (104 °F) durante i mesi di luglio e di agosto.

Malta è molto densamente popolata: la popolazione nel 1995 era di circa 376.000 abitanti, con un tasso di natalità ancora in crescita, tanto che si ipo-

1. Le informazioni riportate in questo paragrafo sono tratte da varie fonti, tra cui il *Department of Information*, Valletta. Tra le altre fonti si segnalano Boulton (1994) e Boswell/Beeley (1998) per le informazioni geografiche e Bradford (1975) e Cassar (2000) per le informazioni storiche.

tizza che nei primi decenni del nuovo millennio la popolazione potrebbe superare le 400.000 unità. Negli ultimi anni l'isola è stata caratterizzata da una massiccia urbanizzazione, in particolar modo nella parte centrale in prossimità della penisola di Valletta.

L'economia del paese si basa soprattutto sul turismo che copre il 24,3% del Prodotto Interno Lordo[2]. La maggior parte dei turisti proviene dalla Gran Bretagna. Il settore industriale e agricolo è molto attivo, ma non essendo in grado di coprire tutte le necessità della popolazione, molti beni vengono importati dall'estero. Le elezioni politiche si tengono ogni cinque anni, e si eleggono i membri che fanno parte del Parlamento di Malta, ovvero la Camera dei Deputati, di cui fa parte anche il Primo Ministro. Il Presidente della Repubblica viene nominato ed eletto dai membri del Parlamento.

La storia di Malta è particolarmente interessante, a causa del fatto che l'isola è stata conquistata da molti popoli durante i secoli. Tra le prime testimonianze di insediamenti a Malta ci sono dei templi neolitici, che risalgono al 4000 a.C. Dopo il periodo in cui Malta fu dominata da Fenici e Cartaginesi (circa 800-218 a.C.), l'isola fu conquistata dai Romani, sostituiti poi dai Bizantini dopo la fine dell'Impero d'Occidente. A questo periodo seguì quello arabo (870 d.C.-1090) che fu di particolare rilievo da un punto di vista linguistico, come si illustrerà nel paragrafo 1.2.2. Gli Arabi furono definitivamente cacciati dall'isola dai Normanni nel 1224, dopodiché seguì un periodo in cui l'isola dipende direttamente dal Regno di Sicilia. Nel 1530 Malta fu concessa in feudo dal re Carlo V di Spagna all'Ordine dei Cavalieri Gerosolimitani, che si era ritirato dall'isola di Rodi nel 1523 in seguito alla pressione turca (Solimano II). Il periodo dei Cavalieri a Malta fu uno dei periodi più gloriosi della storia dell'isola. I Cavalieri difesero l'isola dagli attacchi dei Turchi durante il Grande Assedio del 1565, costruirono la città di Valletta ed eseguirono innumerevoli opere architettoniche. Il periodo dell'Ordine terminò nel 1798, quando arrivarono a Malta i Francesi guidati da Napoleone Bonaparte. Questo dominio durò lo spazio di appena due anni, perché nel 1800 d.C. l'isola passò sotto il protettorato dell'Impero Britannico e ne diventò una colonia. Con il passare degli anni il legame tra i Maltesi e l'amministrazione britannica diventò sempre più forte, raggiungendo il suo apice durante la Seconda Guerra Mondiale, quando l'isola fu difesa con successo dagli attacchi delle forze naziste e fasciste. L'isola ottenne l'indipendenza il 21 settembre 1964 e diventò una repubblica il 13 dicembre 1974.

2. Questa cifra è riportata nella pubblicazione dal *National Tourism Organisation* (1999).

1.2. Considerazioni Diacroniche sul Quadro Linguistico Maltese

1.2.1. *Le Origini*

Uno dei temi linguistici più controversi a Malta riguarda le ipotesi a proposito della lingua parlata nell'isola prima del dominio arabo, periodo in cui si posero le basi della lingua maltese di oggi. Alcuni studiosi illustri[3] hanno sostenuto che il sostrato del maltese fosse fenicio-punico, motivo per cui sarebbe stato semplice per gli abitanti dell'isola imparare la varietà dell'arabo degli invasori aglabiti che nell'870 conquistarono l'isola:

> I must add that when I say that the Semitic basis of Maltese has nothing in it exclusively Punic I do not deny *a priori* the possibility of Punic lexical substrata.
> (Aquilina, 1961:44, *corsivo nell'originale*)

Negli studi di Grech (1961) e di Borg (1978), oltre a confermare il fatto che nel maltese di oggi non c'è nessuna traccia del punico, si mette in rilievo l'inconsistenza scientifica della teoria del sostrato fenicio-punico che si è diffusa ed ha resistito tanto a lungo a Malta anche per motivi politici[4].

A proposito dell'epoca che precede il dominio arabo, Mifsud (1995) afferma che tracce della cultura punica dovevano essere ancora presenti nell'isola quando fu annessa all'impero romano nel 218 a.C. Però, nel periodo romano, come confermano Brincat (1992a:1, 1995:3-5) e lo stesso Mifsud (1995:22), il latino era la lingua ufficiale dell'isola, mentre si può solo ipotizzare che il popolo usasse un dialetto punico. Infatti, in assenza di una documentazione più specifica non si può escludere l'adozione del latino volgare in epoca romana ed anche del greco in epoca bizantina, specialmente se si tiene conto degli sviluppi linguistici avvenuti nelle zone del Mediterraneo circostanti a Malta:

> [The] direct ancestor [of Maltese] is the dialect of the Aghlabids who invaded Malta in the ninth century and came from North Africa. Whether Punic was still spoken in

3. Tra questi studiosi ci sono quelli citati in Brincat (1995 e 2000a): G.F. Agius de Soldanis (1750, 1759), M.A. Vassalli (1791) – quest'ultimo cambiò il suo punto di vista nei lavori successivi – E. Magri (1902, 1907), A.E. Caruana (1903), A. Preca (1904). Più recentemente alcune considerazioni sulla presenza del sostrato fenicio-punico sono state fatte da Aquilina (1961), come si osserva nella citazione riportata sopra.

4. Come scrive Brincat (1994:134), durante il periodo della colonizzazione britannica (1800-1964) si tentò di conferire al maltese il prestigio che deriva dalla mitica origine fenicio-punica e si evitò di fare riferimento alle origini arabe della lingua. Come si riferisce in questo capitolo, ciò si deve al fatto che i britannici usarono il maltese come leva per rendere accettabile la sostituzione dell'italiano con l'inglese e tentarono di attribuire maggior prestigio al maltese di modo che si potesse usare questa lingua per scardinare la posizione di acroletto che l'italiano aveva all'epoca.

Malta before the Arabic invasion is a question which must remain unsolved for lack of evidence. As Malta formed part of the Byzantine Empire, it is more probable that the Maltese spoke Greek or Low Latin, as the Sicilians did, but whatever language was spoken was totally wiped out by the Aghlabids as happened in North Africa…

(Grech, 1961:138, *parentesi quadre mie*)

1.2.2. *Dal periodo arabo al periodo dei Cavalieri Gerosolimitani*

Brincat (1995:7) sostiene che la mancanza di un sostrato linguistico a cui si è sovrapposto l'arabo fa pensare ad una conquista rapida e violenta di Malta da parte degli Arabi nell'870, che ha comportato dei cambiamenti demografici drastici. Brincat (1995) cita un testo arabo del '300[5] che fornisce la documentazione del fatto che il periodo del dominio arabo a Malta è stato caratterizzato da una violenta razzia avvenuta proprio nell'870, dopo la quale l'isola sarebbe rimasta praticamente disabitata per circa 180 anni. Quando nel 1048-49 una nuova colonia si è ristabilita a Malta, probabilmente proveniente dalla Sicilia, anch'essa assoggettata al dominio arabo, nell'isola è stata introdotta una varietà semitica, "l'arabo di Sicilia" (Brincat, 1992a:1; Mifsud, 1995:23; Agius, 1996), e si sono poste le basi del maltese.

Nel 1091 i Normanni sconfissero gli Arabi e grazie alla nuova potenza stabilitasi nell'isola, Malta ritornò ad avere contatti più diretti con le lingue romanze, perché è stato accertato che i Normanni usavano il latino come lingua amministrativa. Tuttavia, in questo periodo, se in Sicilia la romanizzazione linguistica procedeva abbastanza rapidamente, lo stesso non si può dire di Malta, dove l'idioma locale ha mantenuto le sue radici semitiche. Comunque il contatto con la Sicilia ha avuto un'importanza notevole sul piano linguistico e questo è testimoniato dal fatto che nel '400, quando Malta dipendeva dal Regno di Sicilia, a Malta si usava il siciliano[6] per i contatti tra il governo locale e l'amministrazione siciliana:

I documenti del '400 scritti in siculo-maltese e sopravvissuti fino al giorno d'oggi dimostrano che l'uso del siciliano da parte delle classi più colte è da ritenersi consuetudine pressoché sicura.

(Cassola, 1998:3)

5. Per la rilevanza linguistica di questo testo si veda Brincat (1991, 1994, 1995 e 2000a:27-38). Si tratta di una breve descrizione geografica e della narrazione di due episodi determinanti per la storia di Malta, ripresi da un geografo arabo, Al-Himyari, morto nel 1326-27. La fonte, oggi perduta, può essere di colui che è ritenuto uno dei più grandi geografi del mondo arabo, Al-Bakri (1010?-1094).

6. Pur non rilevando delle caratteristiche peculiari che distinguono il siciliano usato a Malta dal siciliano usato in Sicilia, Cassola (1998) definisce la varietà usata a Malta come il 'siculo-maltese'. Lo stesso Cassola (1998:16-19) presenta e commenta qualche testo del siciliano usato a Malta.

Peraltro anche il vernacolo,

accoglieva sempre più voci siciliane, in seguito ai costanti contatti politici, religiosi e commerciali, nonché all'afflusso di immigrati dalla Sicilia.

(Brincat, 1992a:1)

In questa maniera il maltese cominciò ad assumere la fisionomia che conserva ancora oggi – una lingua semitica con forti influenze romanze, in particolar modo a livello lessicale.

I contatti tra Malta e l'Italia si intensificarono nel periodo tra il 1530 e il 1798, quando l'isola passò sotto il controllo dell'Ordine dei Cavalieri Gerosolimitani. La lingua ufficiale dell'Ordine era il latino ma si usava il volgare toscano nel settore amministrativo e cancelleresco, e questa varietà diventò la lingua di maggior prestigio nell'isola[7]. Infatti, il volgare toscano cominciò a subentrare al siciliano, tanto che verso la fine del '500 il siciliano scomparve dalla documentazione ufficiale. A conferma di ciò, Cassola (1998:15) afferma che verso la seconda metà del '500 i documenti ufficiali venivano redatti in italiano di Toscana, anche se il latino era pur sempre la lingua ufficiale della Cancelleria e della Chiesa. Intanto, non erano pochi i dotti maltesi che completavano i loro studi in Italia.

Il quadro linguistico maltese di questo periodo si può accostare a quello di una qualsiasi zona del territorio italiano dove si usava l'italiano e il latino per scopi letterari, amministrativi e culturali mentre il dialetto locale era usato nel parlato colloquiale. Inoltre, ci sono varie attestazioni di tentativi letterari[8] in latino e in siciliano fatti a Malta in questo periodo, mentre il vernacolo era usato pressoché esclusivamente per scopi informali.

1.2.3. *Il periodo inglese e il dopoguerra*

Come già è stato anticipato, dopo un breve periodo di dominio francese (1798-1800), il quadro politico maltese mutò considerevolmente con il passaggio dell'isola all'Impero Britannico. Negli anni del dominio britannico anche il quadro linguistico maltese subì dei cambiamenti di rilievo. Infatti, specialmente dopo la prima metà dell'800, l'amministrazione britannica ha cercato di imporre un ruolo di maggiore importanza all'inglese.

Per i colonizzatori l'anglicizzazione dell'isola era ritenuta necessaria perché in un periodo di delicati equilibri politici l'isola poteva servire da base militare in una posizione strategica di assoluta importanza. Perciò si voleva creare un legame più forte tra il popolo maltese e la lingua e cultura inglese.

7. Per una descrizione storica del ruolo dell'italiano a Malta si veda anche Covino (1999).

8. Si veda Brincat (1978).

Come documenta Hull (1993), il progetto degli Inglesi di introdurre la loro lingua nelle scuole e di diminuire l'importanza della lingua italiana ha trovato una forte opposizione specialmente da parte di esponenti delle sfere colte maltesi, in modo particolare avvocati ed ecclesiastici, che dai tempi dei Cavalieri Gerosolimitani si identificavano con la lingua e la cultura italiana e non conoscevano l'inglese.

Da questi contrasti tra l'amministrazione britannica ed alcune sfere della società maltese che avevano interesse a sostenere il ruolo della lingua italiana a Malta, nacque la cosiddetta 'questione della lingua' che alla fine dell'800 assunse toni politici, tanto che fu proprio in questo periodo che si gettarono le basi dei partiti politici[9] che hanno caratterizzato la storia politica dell'isola nel corso del ventesimo secolo. Vari schemi educativi furono introdotti nell'isola per garantire l'apprendimento di ambedue le lingue[10]. Il maltese, dal canto suo, era quasi totalmente trascurato nelle scuole. Successivamente l'amministrazione inglese concepì la possibilità di diminuire lo spazio che l'italiano occupava nelle scuole locali usando il maltese. Nel 1880 P.J. Keenan, il *Resident Commissioner* dell'*Education Board* dell'Irlanda dal 1872, fu mandato a Malta per stilare una relazione sullo stato dell'istruzione pubblica a Malta per conto dell'amministrazione inglese.

Keenan scrisse,

> Maltese children have hard times at school. Two foreign languages are imposed on them, and practically nothing of their own is taught to them. The natural thought in their vernacular is, every morning, damned up at the threshold of the school door.
>
> (Estratto dal Keenan Report [1880], in Hull, 1993:27)

Egli raccomandò anche l'introduzione dell'insegnamento del maltese nelle scuole elementari, e insistette sul fatto che dovesse essere l'inglese la lingua veicolare usata a scuola, mentre l'italiano poteva essere introdotto in una fase successiva del programma scolastico o poteva essere impartito negli orari dopo scuola. La proposta di Keenan ed altre iniziative simili vennero ferocemente criticate, sempre da parte degli esponenti delle classi più alte della società. Tuttavia l'amministrazione inglese ha perseguito imperterrita il suo progetto e, usando il maltese, ha tolto lo spazio che era precedentemente dedicato all'italiano nelle scuole locali[11].

Il risultato di ciò si vede nelle statistiche raccolte in Brincat (1992a:6), che cita il Keenan Report e vari censimenti fatti nell'isola nell'800 e nella prima metà del '900. Nel 1842 a Malta sapeva parlare l'italiano l'11% della popolazione, e l'inglese il 4,5% della popolazione. Nel 1892 la percentuale per l'italiano rimase immutata, mentre quella relativa all'inglese salì all'8,2%. Nel 1931, cioè dopo la fine della 'questione della lingua', la percentuale che riguarda l'italiano salì di poco raggiungendo il 13,4%, mentre quella che riguarda l'inglese aumentò molto, e raggiunse il 22,6% della popolazione maltese.

Durante il periodo immediatamente precedente la seconda guerra mondiale, a causa delle divergenze politiche ed ideologiche tra l'Inghilterra e il governo fascista italiano, si moltiplicarono le iniziative dell'amministrazione britannica per eliminare ogni influenza italiana a Malta. Un allentamento delle pressioni interne per mantenere la posizione che occupava l'italiano in passato fu decisivo per il declassamento definitivo della lingua. Nel 1934 il maltese affiancò l'italiano e l'inglese come lingua ufficiale dell'isola. Come documenta Cassola (1998:122), successivamente l'italiano fu estromesso dall'Università e dal settore giudiziario e nel 1936 la lingua venne effettivamente declassata dal suo ruolo di lingua ufficiale dell'isola. Peraltro i rapporti tra Malta e l'Italia fascista diventarono molto tesi prima e durante gli anni bellici, e questo fatto è stato decisivo nel ridurre ulteriormente lo spazio della cultura e della lingua italiana a Malta sempre a favore dell'inglese. Nel 1964, nella Costituzione indipendentista, il maltese venne dichiarato lingua nazionale dell'isola, e venne confermato il ruolo dell'inglese e del maltese come lingue ufficiali. Ciò venne ribadito dalla Costituzione repubblicana del 1974.

Negli anni del dopoguerra l'italiano a Malta non era altro che una lingua straniera che si insegnava nelle scuole medie locali, e così rimase fino agli anni '60 e '70, quando il rapido diffondersi dei mezzi di comunicazione italiani, in particolare della televisione, cominciò ad avere degli effetti anche sul quadro linguistico maltese perché molti maltesi venivano esposti quotidianamente alla lingua italiana:

9. Il *Partit Nazzjonalista* (P.N.), si è formato nel 1926 dall'unione del partito 'Unione Politica Maltese' e del 'Partito Democratico Nazionalista'. Questo partito, di impostazione centrista e cristiana, aveva una politica pro italiana anche perché è tradizionalmente legato alla Chiesa Cattolica maltese ed è stato spesso guidato e amministrato da avvocati. Attualmente il *Partit Nazzjonalista* è al governo a Malta, avendo vinto le ultime elezioni generali che si sono tenute nel 1998. Il *Progressive Constitutional Party* (P.C.P.), formatosi nel 1921 dall'unione dell'*Anglo-Maltese Party* e del *Progressive Party* era uno dei partiti maggiori a Malta nei primi decenni del '900 ed appoggiava l'amministrazione britannica, nonché la sua politica di promozione dell'inglese a scapito dell'italiano. Questo partito cessò la sua attività dopo le elezioni politiche del 1971. Il *Malta Labour Party* (M.L.P.), formatosi nel 1920, è attualmente all'opposizione. Questo partito è di stampo ideologico socialista e ha come fine principale la difesa dei diritti dei lavoratori. Da sempre è molto legato al settore portuale, che specialmente nel periodo bellico era di primaria importanza per l'economia dell'isola. Nel 1927 si alleò al governo con il P.C.P. e accettò perciò la politica pro inglese di questo partito. Le fonti principali di queste informazioni sono Schiavone (1992) e Hull (1993).

10. A questo proposito si possono menzionare gli schemi *pari passu* del 1881 che garantiva l'insegnamento simultaneo dell'italiano e dell'inglese, e lo schema *a libera scelta* del 1898 in cui spettava ai genitori decidere quale lingua far imparare ai loro figli fra l'italiano e l'inglese.

11. Le motivazioni dei colonizzatori inglesi alla diffusione dell'uso del maltese erano politiche e non erano dettate dal rispetto o dalla simpatia per il patriottismo o per il nazionalismo maltese. Però, è necessario precisare che questa politica dei britannici alla lunga favorì l'isola nella sua lotta per ottenere l'autonomia politica. Infatti, la diffusione del maltese portò alla sua standardizzazione e la lingua diventò uno degli elementi più significativi dell'identità autonoma maltese, che fu alla base delle spinte per l'indipendenza, ottenuta nel 1964.

Quella che in passato era la lingua della scuola, della corte e della curia, cioè dei pochi privilegiati, è ora diventata accessibile a e desiderata da tutti. La lingua della letteratura è così diventata la lingua dell'informazione e del divertimento. Sganciato dall'ambiente scolastico l'italiano non è rimasto legato alla lettura ma si è diffuso tramite l'ascolto; cioè al registro letterario, aulico e artificioso è subentrato il registro parlato, naturale, concreto ed immediato.

(Brincat, 1992c:1)

1.3. La situazione linguistica odierna

L'inglese e il maltese sono le due lingue che si parlano a Malta, e si può definire la società maltese come bilingue anche se ci sono elementi di diglossia, come si vedrà in seguito.

1.3.1. *Il maltese*

Il maltese ha una morfosintassi prevalentemente semitica ma nel lessico ci sono parole di origine semitica, romanza e anglosassone come si vede dalla tabella 1.1, tratta da Brincat (1996), che ha classificato a seconda della loro etimologia i lemmi inclusi nel dizionario di Aquilina (1987):

Tab. 1.1 - Etimologia dei lemmi maltesi

Etimologia	*Numero di parole*	*Percentuale*
araba	14,867	42.85
italiana/siciliana/dialetto neolatino	14,650	42.22
inglese	2,174	6.26
latina e altre lingue	1,116	3.22
mista (araba + neolatina)	0,123	0.35
formazione locale	0,679	1.96
sconosciuta	1,089	3.14
totale	*34,698*	*100.00*

(Brincat, 1996:115)

Anche se il numero di elementi lessicali provenienti dall'arabo e dalle lingue romanze è pressoché uguale è necessario puntualizzare che nell'uso quotidiano la preponderanza di parole semitiche è maggiore, perché il lessico grammaticale del maltese (tra cui articoli, congiunzioni, preposizioni e pronomi) è prevalentemente semitico. Il seguente brano rappresenta un esempio di maltese standard attuale. Trattandosi di un estratto da un dibattito politico,

in cui si discute quanto sia opportuno o meno che Malta faccia parte dell'Unione Europea, si noterà l'uso di molti elementi lessicali romanzi per esprimere termini più specifici dell'argomento di cui si sta discutendo, mentre le parole invariabili sono semitiche:

Tab. 1.2 - Esempio di maltese standard

> *"It-tip ta' relazzjoni li se jkollna ma' l-Unjoni Ewropea se jkollha mpatt dirett fuq il-qawwa produttiva ta' dawn l-istrutturi. Jekk il-qawwa produttiva ta' dawn l-istrutturi tmur lura, il-gvern se jkun f'pożizzjoni żvantaġġata, kemm finanzjarjament u kemm ekonomikament"*[12].
>
> (Estratto da un dibattito parlamentare, 3 mar. 1999)

1.3.2. *Il* Maltese English

La varietà d'inglese[13] che si parla a Malta è stata definita come *Maltese English* da Broughton (1976). L'inglese di Malta è una varietà che subisce fortemente l'influsso del maltese a vari livelli linguistici tra cui quelli più evidenti sono il livello fonetico e il livello intonazionale (Vella, 1994). A livello lessicale, spesso l'inglese di Malta è intriso di parole, *question tags* e proposizioni incidentali in maltese. La distanza che intercorre tra l'inglese di Malta e l'inglese standard dipende molto dal singolo interlocutore e i Maltesi che hanno l'inglese come L1 di solito parlano un inglese più vicino allo standard britannico.

1.3.3. *Aspetti sociolinguistici*

La conoscenza del maltese e dell'inglese è indispensabile per la maggior parte degli abitanti dell'isola, ed ambedue le lingue hanno un ruolo di assoluto rilievo all'interno della società maltese. La frequenza con cui un individuo usa l'inglese o il maltese spesso dipende dal suo retroterra familiare e educativo. Sulla base cronologica dell'acquisizione delle due lingue, e in base alla frequenza con cui vengono usate, Camilleri (1995) distingue quattro possibili situazioni che sono attualmente presenti nelle famiglie maltesi:

12. Traduzione: "Il tipo di relazione che avremo con l'Unione Europea avrà un impatto diretto sulla forza produttiva di queste strutture. Se la forza produttiva di queste strutture regredisce (letteralmente, *tmur lura* 'va indietro'), il governo sarà in una posizione svantaggiata, sia finanziariamente sia economicamente".

13. Per studi sull'inglese di Malta si vedano Calleja (1987) e Mazzon (1992).

Tab. 1.3 - Aspetti sociolinguistici

Tipo	*Acquisizione e uso delle lingue*		
A	1. dialetto	2. maltese standard	3. inglese
B	1. maltese standard	2. inglese	
C	1. maltese standard e inglese		
D	1. inglese	2. maltese standard	

(Camilleri, 1995:84)

Nelle famiglie di tipo A la L1 dei componenti delle famiglie è una forma di dialetto maltese[14] che viene acquisita prima del maltese standard. In sostanza le differenze tra il maltese dialettale e il maltese standard sono alquanto limitate, tanto che nella maggior parte dei casi chi parla maltese standard non ha problemi per capire le forme dialettali. Nel caso di famiglie di tipo A l'inglese si impara in una fase successiva al maltese. Nel caso di famiglie di tipo B la L1 è il maltese standard e l'inglese si impara più tardi. Nel caso di famiglie C e D l'inglese ha un ruolo più centrale, tanto da essere la L1 nel caso dei componenti delle famiglie di tipo D. Queste famiglie spesso vengono associate con i ceti più alti che godono di maggior prestigio della società maltese.

L'uso delle due lingue varia molto, anche a seconda dell'ambito sociale in cui un individuo si viene a trovare. Normalmente l'inglese è più legato allo scritto mentre il maltese è più legato al parlato, come riporta Brincat (2000a:179). Negli scambi informali quotidiani, come nella maggior parte dei posti di lavoro, il maltese è la lingua usata più spesso. Per ciò che concerne l'amministrazione generale dell'isola si adotta un approccio più bilingue, e mentre in parlamento, in tribunale e negli uffici statali si usa più spesso il maltese nei discorsi orali, nello scritto si passa all'inglese o si usano ambedue le lingue. Il maltese è anche la lingua della Chiesa Cattolica locale, anche se ci sono alcune chiese in cui le funzioni religiose si tengono in inglese.

Nel caso dei mezzi di comunicazione c'è una situazione di sostanziale equilibrio nella frequenza d'uso delle due lingue. Per ciò che riguarda i giornali, ci sono due quotidiani in inglese e due in maltese. I libri prodotti local-

14. Con il termine 'dialetto' ci si riferisce alle varietà del maltese che presentano dei tratti diversi da quelli del maltese standard. In molti casi questi tratti si limitano a delle differenze nella pronuncia, in particolar modo nell'uso di vocali e dittonghi e nell'uso di elementi lessicali che ormai vengono considerati come arcaici nel maltese standard. Camilleri (1995:87) osserva che le forme dialettali sono in un rapporto di diglossia con il maltese standard, e si usano solo con membri della famiglia o all'interno della comunità di alcuni villaggi. Si fornisce una descrizione del dialetto di una zona rurale maltese in Camilleri (1987) e in Camilleri/Vanhove (1994).

mente sono scritti o in inglese o in maltese, ma in questi ultimi anni c'è stato un incremento notevole di pubblicazioni in maltese, confermato anche dal fatto che ormai varie case editrici locali pubblicano libri quasi esclusivamente in maltese. I settimanali e i mensili pubblicati localmente sono pochi ma in questi casi le pubblicazioni sono prevalentemente in maltese.

La maggior parte dei programmi radiofonici è in maltese, ma varie stazioni trasmettono regolarmente anche programmi in inglese. Comunque le canzoni che vengono trasmesse dalle stazioni radiofoniche locali, e che occupano una buona parte della programmazione quotidiana, sono quasi esclusivamente in lingua inglese. Alla televisione i canali locali trasmettono sia programmi prodotti localmente in maltese sia programmi in lingua inglese provenienti dall'Inghilterra o dagli Stati Uniti, perché i programmi in inglese non vengono mai doppiati o sottotitolati in maltese. Rimane il fatto che nell'ambito della televisione bisogna anche tenere conto delle stazioni televisive straniere che si ricevono a Malta e del ruolo che ha l'italiano in questo settore. Non essendoci il doppiaggio dall'inglese al maltese, nei cinematografi i film si trasmettono in inglese, mentre la produzione teatrale è in ambedue le lingue.

Nel campo educativo l'inglese ha un ruolo di grande importanza. Infatti, già dalla scuola elementare molti libri di testo sono in inglese, e più si avanza nell'istruzione scolastica più aumenta la necessità di capire e di usare bene l'inglese. Come dimostra Camilleri (1995), nelle classi delle scuole medie maltesi le interazioni tra insegnanti e studenti presentano molti tratti di commutazione di codice ma spesso nel caso di spiegazioni più tecniche che concernano più direttamente la materia che si sta insegnando si usa l'inglese, mentre per scambi informali o per dare istruzioni si usa il maltese. La frequenza d'uso delle lingue varia a seconda dei singoli insegnanti, e dipende anche dalla scuola che si frequenta, ma a ciò si farà riferimento più dettagliato nel paragrafo 1.4. La maggior parte dei compiti scritti e degli esami scolastici si fanno in inglese. A livello superiore, particolarmente a livello universitario, quasi tutte le lezioni si tengono in inglese[15]. Perciò, una buona conoscenza dell'inglese può indubbiamente favorire il progresso nel campo educativo.

1.4. Il sistema educativo maltese[16]

Il sistema educativo maltese è in gran parte modellato su quello inglese. La frequenza scolastica è d'obbligo fino all'età di sedici anni e la scuola

15. A Malta, specialmente a livello terziario, si incoraggia la politica dell'insegnamento in lingua nei dipartimenti di lingue straniere. In tutti gli altri dipartimenti dell'università le lezioni si tengono prevalentemente in inglese.

16. La descrizione più comprensiva della storia del sistema educativo maltese è fornita da Sultana (2001). Sull'argomento si veda anche Zammit Mangion (1992).

dell'obbligo comprende le elementari e le medie. A Malta ci sono scuole statali e scuole della Chiesa Cattolica, la frequenza delle quali è gratuita, e scuole private a pagamento. In alcune scuole della Chiesa e anche in molte scuole private l'inglese si usa più spesso rispetto a quanto avviene nella maggior parte delle scuole statali.

La scuola elementare dura sei anni, cioè fino all'età di undici anni. Dal primo anno delle elementari si iniziano a studiare il maltese e l'inglese. In qualche scuola della Chiesa e in qualche scuola privata all'ultimo anno delle elementari si comincia a fare anche qualche lezione d'italiano. Alla fine dell'ultimo anno delle elementari gli studenti hanno la possibilità di sostenere un esame a livello nazionale, tramite il quale si determina la scuola media che si frequenterà. Chi supera questo esame ha diritto di frequentare i *Junior Lyceums*[17] (scuole statali) o una delle scuole della Chiesa. Chi, invece, non supera l'esame frequenta *Area Secondary Schools*, e in seguito può essere indirizzato verso le scuole dove viene fornita un'istruzione non diretta al conseguimento delle qualifiche necessarie per frequentare l'università. Le scuole private e alcune scuole della Chiesa sono fuori da questo sistema e di norma gli studenti che frequentano le elementari completano anche la scuola media in queste scuole.

Il sistema di distribuzione degli studenti nelle diverse scuole medie, conseguenza dei risultati ottenuti nell'esame sostenuto alla fine delle scuole elementari, ha anche delle implicazioni sul piano linguistico. Infatti, nelle scuole dove gli studenti vengono incoraggiati a proseguire gli studi fino al livello superiore e a seguire un programma impostato sul programma degli esami nazionali che si fanno alla fine delle scuole medie (nei *Junior Lyceums*, nelle scuole della Chiesa e nelle scuole private), si tenta di utilizzare frequentemente l'inglese, dati i vantaggi che esso comporta nel settore educativo. Nelle *Area Secondary Schools* e a volte anche in certe classi delle scuole della Chiesa o di alcune scuole private, cioè laddove gli insegnanti non sentono l'obbligo di indirizzare gli studenti ad un'istruzione a livello superiore sembra che i vantaggi derivanti dall'uso dell'inglese vengano avvertiti in minor misura, e perciò si usa più spesso il maltese.

La scuola media dura cinque anni e perciò si frequenta fino a sedici anni. Oltre a continuare gli studi di maltese e d'inglese si comincia a studiare un'altra lingua straniera moderna nella prima classe delle medie, cioè all'età di undici anni. Nelle scuole statali normalmente gli studenti scelgono di studiare il francese, l'italiano o il tedesco. In casi più rari si scelgono lo spagnolo, l'arabo o il russo. Al terzo anno o al quarto anno delle medie, a seconda dell'orientamento degli studi e alla scuola che si frequenta, si ha la possibilità di cominciare a studiare un'altra lingua.

Nelle scuole della Chiesa e nelle scuole private il programma dell'insegnamento delle lingue può essere diverso rispetto al programma che si adotta

17. Equipollenti alle *Grammar schools* nel sistema educativo inglese.

nelle scuole statali, e in alcuni casi gli studenti non hanno la possibilità di scegliere tra le lingue menzionate sopra ma devono studiare obbligatoriamente sia l'italiano sia il francese. Alla fine delle medie gli studenti possono sostenere gli esami a livello nazionale (*Secondary Education Certificate examination*, organizzato dall'Università di Malta), dall'esito dei quali dipende la possibilità di accedere alle scuole medie superiori ed eventualmente all'università.

La scuola media superiore (*Sixth Form*) dura due anni, durante i quali gli studenti tra i sedici e i diciotto anni cominciano a specializzarsi nel campo da loro scelto, e seguono corsi che servono anche da preparazione agli studi universitari. Alla fine dei due anni gli studenti sostengono degli esami a livello nazionale (*Intermediate and Advanced level examinations*, pure organizzati dall'Università di Malta[18]) ed in seguito hanno la possibilità di frequentare l'Università di Malta o altri istituti universitari a livello superiore.

L'Università di Malta, le cui origini risalgono al 1592 quando fu fondato il Collegium Melitense sotto la direzione dei Gesuiti, nell'anno accademico 2001/02 aveva una popolazione di 8.118 studenti[19]. Ci sono dieci facoltà e la durata degli studi varia dai tre ai sei anni, al termine dei quali si ottiene il diploma di Baccellerato, tranne nel caso delle facoltà di Medicina e Giurisprudenza che assegnano direttamente il Dottorato. Si ha la possibilità di ottenere titoli di maggiore specializzazione in vari campi seguendo corsi di *Masters* ed eventualmente di Dottorato di ricerca.

1.4.1. *L'insegnamento dell'italiano a Malta*

1.4.1.1. Aspetti storici

I frequenti contatti con l'Italia, in particolare durante il periodo storico che ha preceduto la colonizzazione britannica, avevano creato a Malta una situazione di diglossia in cui il maltese era la lingua parlata, usata in situazioni informali, mentre l'italiano era la lingua scritta, la lingua dell'amministrazione e della classe colta. Dalli (2001:7) afferma che l'istruzione formale a Malta nel periodo tardo Medievale si associa alla *Municipal Grammar School* (1461-1560) dove a più riprese i presidi erano degli ecclesiastici siciliani. Pertanto, è possibile che in questa scuola, oltre al latino, si usasse la lingua madre di questi presidi anche nell'istruzione. Brincat (1992a:4-6) e Cassola (1998:5) confermano che nel periodo che precede l'arrivo dei Cavalieri

18. Spesso in maltese si usa il termine *Matrikola* per fare riferimento agli esami organizzati dall'Università di Malta. Questo termine è stato ereditato dagli esami che si facevano a Malta in passato, che consentivano l'accesso all'università.

19. Questo dato è stato fornito dall'*Admissions and Records Office* dell'Università di Malta.

dell'Ordine tra i "ludi magistri" c'erano molti siciliani e che la scuola era limitata ad un livello elementare, tanto che chi voleva proseguire gli studi si recava in Italia o in Sicilia.

Durante il periodo dei Cavalieri dell'Ordine il sistema educativo era organizzato meglio (Zammit Mangion, 1992:12-14; Cassar, 2001), e il numero di persone che frequentava la scuole aumentò, anche se si trattava pur sempre di una percentuale molto piccola della popolazione. Nelle scuole è probabile che l'italiano venisse usato come lingua veicolare:

> Probabilmente nelle classi elementari si imparava a leggere e a scrivere proprio l'italiano (certamente non il maltese allora) e nelle classi secondarie la grammatica e la letteratura saranno state quelle latine, ma quando si parla di versioni dal latino queste si facevano ovviamente in italiano.
>
> (Brincat, 1992a:5, *parentesi nell'originale*)

Con l'istruzione è aumentata la conoscenza dell'italiano, che cominciò anche a diffondersi nelle zone rurali. Molti degli insegnanti erano ancora degli ecclesiastici, tra cui molti preti provenienti dalla Sicilia.

Il periodo inglese, caratterizzato anche dall'anglicizzazione dell'isola, già descritta nel paragrafo 1.2.3, ovviamente lasciò il suo segno anche sull'istruzione della lingua italiana a Malta. Come è stato riferito precedentemente, il ruolo dell'italiano come lingua di maggior prestigio a Malta fu messa in discussione tanto che, dando più spazio al maltese nelle scuole locali e introducendo l'inglese come materia obbligatoria, si tolse spazio e peso al ruolo dell'italiano nelle scuole locali[20].

I corsi d'italiano che si sono tenuti a Malta dalla fine dell' '800 fino agli anni precedenti la seconda guerra mondiale iniziavano dalla scuola elementare e chi proseguiva gli studi nelle scuole medie doveva completare un corso abbastanza impegnativo che portava all'esame di Matricola[21] che determinava l'accesso all'Università di Malta:

> Il programma per l'esame di Matricola del 1939 (...) comprendeva una prova di composizione e parafrasi e una prova di letteratura sui seguenti testi: Parini, *Il giorno*; poeti dei secoli XVIII e XIX dalla *Antologia della lirica moderna* di L. Bianchi e F. Bernini (17 poesie di Parini, Foscolo, Manzoni, Leopardi, Giusti, Prati, Aleardi, Zanella, Carducci, Pascoli e D'Annunzio); e Manzoni, *Il fiore dei Promessi Sposi*.
>
> (Brincat, 1992a:8, *corsivo nell'originale*)

Nel 1946 a Malta fu introdotta l'istruzione obbligatoria e di conseguenza il numero di studenti che studiava l'italiano alle medie e che sostenevano l'esame d'italiano per l'accesso all'università aumentò con il passare degli anni[22]. A causa dei vari eventi politici e amministrativi descritti nel paragrafo 1.2.3, dagli anni del dopoguerra in poi lo studio dell'italiano è stato quasi completamente cancellato nelle scuole elementari, e l'italiano si insegnava nelle scuole medie proprio com'era il caso delle altre lingue straniere moderne. L'insegnamento era *teacher-centred* e si adottava il metodo grammaticale-traduttivo[23].

Negli anni '50 l'esame di Matricola dell'Università di Malta fu sostituito da esami organizzati dalle università inglesi di Londra e di Oxford (*General Certificate Examinations*), e perciò anche lo studio dell'italiano è stato modellato a seconda dei programmi di questi esami. Dagli anni '80 gli esami a livello nazionale vengono di nuovo organizzati dall'Università di Malta (*Secondary Education Certificate examinations*), e prima si sono affiancati a quelli inglesi, poi li hanno praticamente sostituiti. Il programma dell'esame d'italiano degli ultimi anni è più diretto verso le esigenze dei giovani maltesi, e si adotta un'impostazione d'esame che possa favorire un approccio d'insegnamento più comunicativo rispetto agli approcci tradizionali. Infatti, in questi esami si usano testi tratti da giornali, da riviste o da siti web italiani e si chiede ai candidati di sviluppare un tema su argomenti di attualità. Inoltre nella parte orale dell'esame il candidato viene coinvolto in un *role-play* in cui gli viene richiesto di dialogare in italiano con l'esaminatore.

1.4.1.2. La situazione odierna

Oggi la lingua italiana è materia d'insegnamento in tutte le scuole medie maltesi. In alcune scuole l'italiano comincia ad essere insegnato anche negli ultimi anni delle elementari, ma di norma si offre la possibilità di cominciare a studiare la lingua dal primo anno della scuola media, cioè dall'età di undici anni. Come accennato nel paragrafo 1.4, in alcune scuole della Chiesa e private l'italiano fa parte del nucleo di materie obbligatorie mentre nelle scuole statali maltesi lo studio dell'italiano non è obbligatorio. Ciononostante, anche nelle scuole statali il numero di studenti che studia l'italiano è molto alto, e ogni anno circa il 75% degli studenti maltesi nelle scuole statali studiano l'italiano formalmente.

20. Per un'analisi approfondita degli effetti della 'questione della lingua' sul sistema educativo maltese e sull'insegnamento dell'italiano a Malta si veda Brincat (2001).

21. L'esame equipollente agli *Intermediate and Advanced Examinations*.

22. A conferma di questo fatto ci sono i dati, riportati in Brincat (1992a:9), che riguardano i candidati che hanno sostenuto gli esami di *Ordinary level* d'italiano: nel 1930, 120 studenti hanno fatto questo esame, mentre nel 1950 gli studenti sono stati 181. Nel 1980, gli studenti che hanno sostenuto quest'esame sono stati 1.460, mentre nel 1990 sono stati 2.205. Come riportato dal *Matsec Board* (2002), nel 2001 sono stati 3.015 gli studenti che si sono iscritti per fare quest'esame.

23. I programmi d'insegnamento d'italiano degli anni del dopoguerra comprendono quasi sempre una grammatica di lingua, spesso d'impostazione normativo-descrittiva, un libro con brani da tradurre dall'italiano all'inglese o viceversa e un libro di lettura in italiano.

Nell'anno accademico 1999/2000 nei *Junior Lyceums* maltesi il 32% degli studenti ha iniziato a studiare la lingua italiana dalla prima classe di queste scuole medie, mentre nelle *Area Secondary Schools* la percentuale è molto più alta e supera l'80%. Nello stesso anno accademico, nei *Junior Lyceums* un totale di 545 studenti ha iniziato a studiare l'italiano dalla terza classe (il 28% del totale degli studenti che frequentavano questa classe). Nelle *Area Secondary Schools* la percentuale di soggetti che inizia a studiare l'italiano nelle classi successive alla prima media è molto più bassa perché, come rilevato sopra, quasi tutti gli studenti optano per l'italiano dalla prima classe[24]. Da questi dati si nota che nei *Junior Lyceums*, cioè le scuole che vengono frequentate da chi supera l'esame nazionale che si sostiene alla fine delle scuole elementari, gli studenti che iniziano a studiare l'italiano dalla prima classe sono molto di meno rispetto agli studenti che iniziano a studiare l'italiano dal primo anno delle *Area Secondary Schools*, cioè le scuole che frequenta chi non supera l'esame nazionale della fine delle scuole elementari. Infatti, molti studenti dei *Junior Lyceums* preferiscono studiare il francese o il tedesco dal primo anno, perché ritengono che studiare queste lingue sia più impegnativo rispetto all'italiano, e che perciò richieda un corso più lungo ed esauriente.

Ci sono anche studenti delle medie che non studiano l'italiano a scuola ma scelgono di seguire un corso d'italiano tramite delle lezioni private o seguendo corsi organizzati da qualche istituto privato a Malta tra cui la Società 'Dante Alighieri'.

Un numero molto alto di studenti sostiene il *Secondary Education Certificate Examination* di lingua italiana. In totale 2.949 studenti (3.015 iscritti) hanno sostenuto l'esame nel 2001 e il 67% di questi studenti ha ottenuto un voto finale che consente loro di proseguire gli studi nella lingua a livello di scuola media-superiore. Questo esame è composto da due sessioni, una delle quali è orale e l'altra per iscritto. Nella sessione orale vengono esaminate le abilità di comprensione dell'italiano L2 e di espressione nella lingua. La sessione scritta comprende una carta d'esame con degli esercizi grammaticali, un tema e una comprensione.

L'italiano è la lingua straniera moderna studiata dal più alto numero di studenti nelle scuole medie superiori, dove si tengono corsi di *Intermediate level* e di *Advanced level*. A questo livello, oltre a corsi di lingua, si studiano testi letterari e si fa un corso che comprende nozioni di storia, politica, economia e cultura italiana.

Chi sceglie di studiare la lingua italiana seguendo il corso *Intermediate level* normalmente non ha l'intenzione di continuare a studiare la lingua a livello universitario. L'esame a questo livello è diviso in due sessioni, la prima

24. Dati forniti dall'ufficio responsabile per l'allestimento del programma scolastico di italiano, all'*Education department*, Floriana, Malta.

delle quali comprende un'interrogazione orale su nozioni di cultura italiana mentre la seconda delle quali comprende un tema, un cloze test (test a riempimento), una comprensione e delle domande su testi letterari[25]. Un totale di 463 studenti (476 iscritti) ha sostenuto questo esame nel 2001 e il 90% di questi ha superato la prova.

L'obiettivo principale del corso *Advanced level* è quello di preparare i discenti per i corsi d'italiano all'Università di Malta. Un totale di 285 studenti (319 iscritti) ha sostenuto l'*Advanced Level Examination* nel 2001, e in questo caso il 49% degli studenti ha ottenuto un voto che consente loro di proseguire gli studi nella lingua italiana a livello universitario[26]. Questo esame è diviso in quattro sessioni, una delle quali è un'interrogazione orale sul corso di cultura italiana a cui è stato fatto riferimento sopra. Le altre tre sessioni comprendono un tema da svolgere in 350 parole, un cloze test (test a riempimento), un brano da riassumere, una comprensione e delle domande sui testi letterari[27].

All'Università di Malta si tengono corsi di lingua, letteratura, linguistica e glottodidattica italiana. Questi corsi vengono seguiti dagli studenti della Facoltà di Lettere e della Facoltà di Magistero. Alcuni studenti di queste facoltà seguono anche dei corsi d'aggiornamento in Italia durante i mesi estivi. Inoltre, gli studenti che frequentano altre facoltà, tra cui la facoltà di Giurisprudenza e quella di Economia e Commercio, hanno la possibilità di fare un esame d'italiano dopo aver seguito un insegnamento d'italiano che è pertinente ai loro studi.

Per ciò che riguarda gli approcci pedagogici per l'insegnamento dell'italiano nelle scuole medie, è necessario precisare che il metodo grammaticale-traduttivo continua ad essere usato ancora attualmente da alcuni insegnanti nelle scuole locali. Ciò avviene malgrado il fatto che la formazione degli insegnanti sia molto più specializzata rispetto agli anni del dopoguerra e malgrado il fatto che si tenti di impostare programmi più orientati all'approccio comunicativo, incentrati attorno al metodo nozionale-funzionale.

Anche se nella classe d'italiano possono essere stati abbandonati gli esercizi di traduzione italiano-inglese e viceversa, sembra che durante la lezione d'italiano si ricorra regolarmente a spiegazioni in maltese o in inglese, anche

25. Per l'esame a *Intermediate level* del 2001 si poteva scegliere di rispondere a domande su un testo a scelta tratto da 'Marcovaldo, ovvero le stagioni in città' di Italo Calvino e da 'La ragazza di Bube' di Carlo Cassola.

26. I dati inclusi in questo paragrafo che riguardano il *Secondary Education Certificate Examination, l'Intermediate level examination* e l'*Advanced Level Examination* sono stati reperiti dal rapporto annuale pubblicato dal Matsec Board (2002).

27. Nell'*Advanced Level* i testi comprendono un testo poetico, un testo teatrale e un testo in prosa. Nell'esame del 2001 i testi portati all'esame dalla maggior parte dei soggetti erano i primi undici canti de 'l'Inferno' di Dante Alighieri, 'La bottega del caffè' di Carlo Goldoni e 'Il giorno della civetta' di Leonardo Sciascia.

se nei programmi scolastici si insiste sul metodo di insegnamento *in* lingua. Questo viene anche testimoniato dalle interviste fatte ai soggetti inclusi in questo studio a cui si farà riferimento nel capitolo 2.

Il motivo principale di questo è che uno degli obiettivi più importanti del sistema educativo maltese è ancora quello di consentire agli studenti di superare gli esami che si tengono alla fine delle scuole medie. In molti casi non si impara una lingua a scuola per comunicare e per usarla attivamente ma soprattutto per superare gli esami. Nelle scuole, come nelle *Area Secondary Schools*, dove la pressione degli esami si sente di meno, a molti studenti manca la motivazione necessaria per imparare la lingua, e perciò la soluzione più pratica per l'insegnante è quella di tenere occupata la classe con degli esercizi scritti spesso impostati sul modello comportamentista del *drilling*, cioè esercizi ripetitivi con lo scopo di fissare le strutture grammaticali o comunicative.

A livello superiore, cioè nelle medie superiori e all'università, l'insegnamento dell'italiano avviene rigorosamente in lingua. A questo livello i docenti hanno il vantaggio di avere dei discenti motivati, che oltre ad aver già superato gli esami nazionali d'italiano, hanno deciso di loro spontanea volontà di continuare a studiare la lingua.

1.5. I mezzi di comunicazione italiani che si ricevono a Malta

Come già accennato precedentemente, la presenza dei mezzi di comunicazione italiani a Malta ha avuto degli effetti anche sul quadro linguistico dell'isola. Oltre a programmi in inglese e in maltese trasmessi dalle stazioni televisive e radiofoniche locali, via etere o via cavo si ricevono anche programmi in altre lingue, tra le quali la più importante a Malta è senz'altro l'italiano. Sono ormai più di 40 anni che la televisione italiana si riceve a Malta e i programmi dei canali televisivi italiani sono tuttora molto popolari tra i Maltesi. Prima degli anni '50, cioè prima dell'avvento del mezzo televisivo, a Malta si ricevevano le stazioni radio italiane ed erano disponibili giornali, riviste e libri in italiano. Tuttavia, anche se manca una ricerca sistematica sull'influenza che hanno avuto a Malta, è certo che essi non abbiano avuto l'impatto sul pubblico maltese che avrebbe avuto in seguito la televisione.

Nel 1954 in Italia la RAI (Radio Audizioni Italiane) iniziò i programmi televisivi su base sperimentale, e nel 1957 il primo canale televisivo nazionale italiano si poteva ricevere anche a Malta. Nel 1961 a questo canale ne fu affiancato un altro, sempre della RAI, che sull'onda della popolarità del mezzo televisivo adottò la sigla RAI-TV (Radio Televisione Italiana). Intanto, nel 1962 a Malta fu inaugurato il primo canale locale, TVM (Television Malta) che da allora trasmette programmi in inglese e in maltese. Nel 1961 c'erano 15,000 apparecchi televisivi che nei successivi dieci anni diventarono ben

65,000[28], a testimonianza della popolarità della televisione già dai primi anni della diffusione di questo mezzo a Malta.

L'innovazione che rappresentava il mezzo televisivo cominciò ad influenzare il quadro linguistico maltese dato che il pubblico maltese, dagli anni '60 in poi, era di nuovo esposto alla lingua italiana. Pur avendo alle spalle una lunga tradizione, negli anni del dopoguerra l'italiano aveva un ruolo che si avvicinava molto al ruolo che avevano altre lingue straniere, come il francese o il tedesco che s'insegnavano nelle scuole locali. In seguito, l'introduzione del mezzo televisivo fece sì che molti maltesi avessero un input regolare in italiano al di fuori dell'ambiente formale scolastico. Questo ha dato origine ad un quadro motivazionale diverso per apprendere l'italiano rispetto a quello per imparare le altre lingue, dato che conoscere la lingua italiana permetteva di seguire meglio i programmi trasmessi alla televisione.

Come spiega Grasso (1992), gli sviluppi nel campo dei media furono molto veloci, anche perché ben presto i mezzi di comunicazione furono usati per scopi pubblicitari e dunque ottennero un appoggio finanziario notevole dal mondo industriale e tecnologico. L'inaugurazione e il diffondersi di molti canali televisivi privati a partire dalla metà degli anni '70 continuò a far crescere l'interesse attorno al mondo televisivo. A Malta, oltre ai canali della RAI, si ricevono tuttora molte stazioni televisive private italiane, tra cui molti canali siciliani. Infatti, attualmente a Malta si ricevono via antenna i canali dei poli multimediali italiani – i tre canali della RAI, i tre canali del gruppo Mediaset (Canale 5, Italia 1 e Rete 4) e il canale La 7. Inoltre, si ricevono una decina di stazioni televisive siciliane. Dal 1995 a Malta ci sono delle stazioni locali private che si sono affiancate alla stazione televisiva nazionale, la TVM. Nella maggior parte dell'isola si ricevono via antenna quattro canali locali, che trasmettono programmi in maltese e in inglese.

Dal 1993 a Malta è possibile ricevere le frequenza dei canali televisivi via cavo (*cable television*) tramite un abbonamento mensile o annuale. Questo servizio è ormai diffuso in tutta l'isola ed è molto popolare tra i Maltesi, tanto che si calcola che gli abbonati a questo servizio sono circa 70,000, cioè più della metà delle famiglie maltesi[29]. Così, oggigiorno ai canali italiani già menzionati sopra si sono aggiunti vari canali televisivi che trasmettono in inglese, oltre ad un canale spagnolo, uno francese, uno tedesco e uno arabo. Ai quattro canali locali che si possono ricevere anche via antenna se ne sono aggiunti altri che si ricevono esclusivamente via cavo.

Peraltro, negli ultimi due anni il numero di persone che ricevono la televisione direttamente via satellite è aumentato considerevolmente, tanto che si

28. Dati da Brincat (1992a) e da Chircop (1994).

29. Informazione fornita dalla *Melita Cable television*, l'azienda che fornisce il servizio della televisione via cavo a Malta.

calcola che questo servizio è disponibile nel 12,7% delle case maltesi[30]. La televisione via satellite consente agli utenti di seguire i programmi di un numero imprecisato di canali televisivi che trasmettono da tutto il mondo.

Perciò, se fino agli inizi degli anni '90 l'influenza della televisione italiana si faceva sentire moltissimo a Malta, ormai essa si trova in competizione con altri canali in altre lingue che sono a disposizione della maggior parte del popolo maltese. Questa concorrenza ha fatto sì che negli ultimi anni il numero di telespettatori maltesi che seguono i programmi in italiano diminuisse, conseguenza del fatto che i canali locali aumentano constantemente il loro *share*.

Infatti, nel 1996 i canali italiani avevano uno *share* quotidiano del 40%[31], mentre nel 1999 lo *share* era del 26,6% e nel 2001 è sceso ulteriormente al 19%. I canali italiani più popolari a Malta sono quelli del gruppo Mediaset (17,3% di *share* nel 1999; 13% nel 2001) seguiti dai canali RAI (7,7% di *share* nel 1999; 4,6% nel 2001)[32].

L'italiano è anche presente a Malta tramite altri mezzi di comunicazione come la radio, la musica e la stampa. Come confermano i dati in Caruana (1996) questi mezzi di comunicazione italiani attirano in misura minore l'attenzione dei Maltesi rispetto alla televisione ma, seppur marginalmente, contribuiscono alla diffusione della lingua italiana. È possibile che i programmi radiofonici in italiano siano stati più popolari in passato, ma non esistono studi validi che confermino questa impressione. Dall'inizio degli anni '90, cioè da quando a Malta è aumentato il numero delle stazioni radio locali, i radioascoltatori si sintonizzano prevalentemente sulle stazioni locali e gli unici programmi che si seguono regolarmente alle stazioni radio sono i programmi sportivi, come è stato anche confermato dal questionario utilizzato nella raccolta dati di questo studio.

Le radio locali trasmettono abbastanza regolarmente delle canzoni in italiano, perciò anche in questo caso c'è un input linguistico in italiano che proviene dalle canzoni più popolari al momento. Le canzoni italiane che sono state popolari in passato vengono trasmesse molto raramente dalle stazioni radio maltesi. Pertanto, la musica italiana gode di una certa popolarità anche a Malta, anche se rimane il fatto che il mercato è dominato dalle canzoni in lingua inglese.

A Malta si vendono alcuni quotidiani e molte riviste italiane. I quotidiani che si vendono di più a Malta sono *La Gazzetta dello Sport*, *Il Corriere della*

30. Dati tratti dall'articolo sul *Public Broadcasting Authority annual survey (2001)* pubblicato in *The Times*, 7 dic. 2001.

31. Prima del 1996, cioè prima dell'avvento delle stazioni televisive private locali e prima dell'introduzione della televisione via cavo, le stazioni televisive italiane avevano uno *share* molto più alto.

32. I dati del 1996 e del 1999 sono tratti dal *Public Broadcasting Authority annual survey* e si riferiscono al periodo gennaio-aprile dei rispettivi anni. I dati relativi al 2001 si riferiscono al periodo settembre-dicembre 2001 e sono tratti dall'articolo sul *Public Broadcasting Authority annual survey (2001)* pubblicato in *The Times*, 7 dic. 2001.

Sera e *La Repubblica*. Le riviste che godono di maggiore popolarità sono quelle dedicate al pubblico femminile e i settimanali con informazioni sui programmi televisivi. Sono anche popolari le riviste sportive, in particolari quelle calcistiche e quelle automobilistiche[33]. Nelle scuole medie superiori si tenta di incoraggiare gli studenti a leggere delle riviste in italiano e in una di queste scuole, il G.F. Abela Junior College dell'Università di Malta, è in atto un sistema di prestito per consentire agli studenti di avere più accesso a queste riviste. Le riviste più popolari tra gli studenti di questa scuola sono il *Guerin Sportivo* e le riviste di attualità, *Oggi*, *Gente*, *Chi* e *Donna Moderna*.

I quotidiani italiani sono meno popolari tra i maltesi rispetto alle riviste e probabilmente ciò si deve al fatto che arrivano nelle edicole maltesi nel tardo pomeriggio, quando le notizie riportate nei giornali sono state già ampiamente diffuse dai telegiornali, dai radiogiornali e dai quotidiani locali. Infatti, la diffusione dei quotidiani è pressoché limitata alle edicole che si trovano nelle zone dell'isola più frequentate dai turisti. Anche la lettura di libri in italiano, se si escludono i libri di testo inclusi nel programma scolastico, è alquanto limitata. Nelle librerie maltesi i libri italiani godono di scarsa popolarità e ciò è anche testimoniato dal fatto che è spesso difficile trovare in vendita i libri italiani che sono in testa alle classifiche di vendita in Italia. Peraltro, anche le statistiche della biblioteca della scuola media superiore frequentata dalla maggior parte degli studenti maltesi e della biblioteca universitaria relative all'anno accademico 2001/02 confermano che i libri in italiano presi in prestito sono quasi esclusivamente quelli che hanno qualche attinenza con i corsi accademici.

Il mezzo televisivo è sicuramente quello che esercita il maggior impatto per la diffusione dell'italiano L2 a Malta. Infatti, la televisione è il mezzo di comunicazione più popolare tra i Maltesi e inoltre grazie alla televisione si è esposti a molte varietà che fanno parte del repertorio linguistico italiano. Le situazioni in cui si usa la lingua praticamente non hanno limiti, perciò il telespettatore che segue programmi regolarmente alla televisione italiana ascolta la lingua usata in contesti diversi, e ciò può rappresentare un vantaggio rispetto all'input che si riceve tramite le canzoni italiane o tramite la carta stampata.

Questo è uno dei motivi per cui, come è emerso dagli studi sulla comprensione dell'italiano che sono stati svolti a Malta e ai quali si farà riferimento nel paragrafo 2.5, gli apprendenti guidati maltesi comprendono bene un certa varietà di linguaggio televisivo, ma poi trovano notevoli difficoltà quando devono leggere articoli tratti da riviste o da giornali italiani. Infatti, molti studenti maltesi seguono regolarmente i programmi della televisione italiana, ma sono pochissimi quelli che hanno letto qualche libro o romanzo in italiano, se si escludono i libri di testo utilizzati a scuola.

33. Queste considerazioni si basano su alcuni dati forniti dai distributori dei quotidiani e delle riviste italiane a Malta.

2. Mezzi di comunicazione e acquisizione di L2

2.1. Introduzione

Nel campo dell'acquisizione delle lingue seconde (L2) si distingue tra apprendimento guidato e apprendimento spontaneo[1]. Klein (1986) propone una distinzione tra i due concetti in termini psicologici, sostenendo che nell'apprendimento spontaneo l'apprendente concentra i suoi sforzi sul processo comunicativo e dunque impara più incidentalmente, mentre nell'apprendimento guidato è il sistema o la forma della L2 che è al centro dell'attenzione e dunque l'apprendente è conscio di ciò che sta apprendendo. Questa distinzione, nella sua validità, può essere problematica perché si basa sul modo in cui ogni singolo discente si adatta all'apprendimento. Perciò in questo lavoro, in linea con Ellis (1994:12), i due concetti verranno distinti a livello sociolinguistico, cioè a seconda del contesto in cui avviene il processo di apprendimento. La L2 si apprende in modo guidato in un contesto di istruzione strutturata[2] ed esplicita nel

1. Per distinguere tra apprendimento guidato e spontaneo si usano anche altri termini. Nel primo caso si parla di apprendimento 'formale' o 'via istruzione' mentre nel secondo caso si parla di apprendimento 'naturalistico' o 'non guidato'. Le differenze sono più che altro terminologiche e in ogni caso viene considerata valida la distinzione in chiave sociolinguistica che si usa nel corso del lavoro. Krashen (1981) propone anche la distinzione tra 'apprendimento' (*learning*) e 'acquisizione' (*acquisition*). La distinzione è parallela a quella di Klein (1986), descritta nel testo. L'apprendimento, secondo Krashen, è conscio ed esplicito e la L2 si impara grazie ad un'esposizione progressiva e sistematica delle strutture e delle forme linguistiche. L'acquisizione invece è spontanea, implicita e più incidentale, perché l'apprendente non presta attenzione alla forma ma al significato e alla funzione comunicativa delle espressioni in L2. In questo lavoro i termini 'apprendimento' e 'acquisizione' vengono usati come sinonimi.

2. Nell'ambito dell'apprendimento guidato l'istruzione è strutturata da chi ha una maggiore competenza nella L2 rispetto all'apprendente. Ciò può avvenire tramite la presenza di un insegnante o di un facilitatore, però talvolta avviene anche senza questa presenza fisica, come quando si impara una L2 da testi, tramite lo studio di grammatiche di L2 o quando si riceve un input strutturato per scopi didattici in L2 (per esempio, la visione di videocassette o l'ascolto di nastri per l'insegnamento della L2). A questo proposito alcuni sviluppi recenti nel campo della glottodidattica danno grande rilievo alla nozione di apprendimento autonomo (Ciliberti,

quale l'apprendente è guidato dall'istruzione formale o da materiale didattico. Nel caso, invece, dell'apprendimento spontaneo il processo è inserito in un contesto più naturale e la L2 si apprende tramite processi di comunicazione in contesti sociali. Come esempio di apprendimento guidato spesso si fa riferimento alla classe di lingua, mentre per l'apprendimento spontaneo si cita il caso di immigrati che imparano la L2 grazie ai loro contatti con i nativi.

Nell'ambito dell'apprendimento spontaneo finora si è dato poco spazio ad un fenomeno che negli ultimi anni è andato diffondendosi in varie zone d'Europa e anche in molti paesi che si affacciano sul Mediterraneo. In questi paesi molte persone hanno un input in L2 direttamente dai mezzi di comunicazione, cioè tramite programmi televisivi e radiofonici o tramite la musica o la lettura. In Slovenia, Grecia e Albania, in molti paesi del Nord Africa e a Malta[3] molte persone sono esposte all'italiano quotidianamente e ciò consente loro di familiarizzarsi con la lingua e talvolta anche di raggiungere una certa competenza. A questo proposito Simone afferma:

> ... ci sono almeno cinque paesi (Albania, Romania, Ungheria, Tunisia, Somalia), e forse alcuni altri, sulle coste del Mediterraneo o subito a ridosso, in cui l'italiano è conosciuto o perché è stato studiato formalmente o perché è stato assorbito in modo spontaneo, magari disordinato, ma con risultati qualitativi assolutamente sorprendenti. Tutti questi fatti si possono riportare a un fattore comune. L'italiano è una lingua ricercata, desiderata e conosciuta tanto nel bacino del Mediterraneo quanto nei paesi della penisola balcanica: c'è attorno al Mediterraneo e oltre una "trama" italiana. Il fenomeno è di grande importanza e sorprende molto che nessuno lo abbia notato, e soprattutto che nessuno ne abbia tratto conseguenze serie.
>
> (Simone, 1992:1, *parentesi nell'originale*)

Spesso i mezzi di comunicazione sono considerati come strumenti che possono essere utili nella didattica delle lingue straniere, ma raramente essi vengono considerati come strumenti tramite i quali è possibile apprendere una lingua direttamente, cioè senza il contributo dell'apprendimento guidato. A conferma di ciò è il fatto che l'acquisizione di una L2 direttamente dai media è raramente citata nei manuali di acquisizione di L2 e si fa riferimento a questo fenomeno come a una forma di apprendimento spontaneo di una lingua solo in casi sporadici[4]. È anche probabile che questo sia dovuto al fatto che in molti paesi all'avanguardia nella ricerca linguistica, l'input linguistico dai media è prevalentemente nella L1 e l'input in L2 dai mezzi di comunicazione è inesistente o

1994: 95-96; Mariani, 1994 e Iori, 1998), che per l'italiano L2 a Malta è stata oggetto di studio in Borg Galea (1997), Mallia (1997) e Iraci (1998).

3. Giordano (1997:28) afferma che: "i primi paesi a ricevere la Rai sono stati Malta e Tunisia. Dagli anni '70 la Rai si prende anche in Libia. È il successo delle 'paraboliche' a portare la tv italiana in Egitto, Marocco e in gran parte dell'est ex-comunista mentre la Grecia grazie ad un accordo, vede la Rai senza antenne particolari. Gli ultimi telespettatori, in crescita, sono: Siria, Libano, Giordania, Israele".

4. In Ellis (1994), per esempio, l'apprendimento di L2 direttamente tramite la televisione viene menzionato solo molto brevemente con riferimento allo studio di Larsen-Freeman (1983).

alquanto limitato. Tuttavia, l'avvento della televisione via satellite può comportare dei cambiamenti, perché ormai vari canali televisivi, a disposizione di coloro che si abbonano a questo servizio, trasmettono programmi in diverse lingue.

Si osserva che i mezzi di comunicazione possono avere un ruolo di rilievo anche in contesti bilingui perché spesso si può avere accesso alle due lingue (o ad una delle due lingue) che si parlano in queste società tramite i media. Mackey aveva già fatto la seguente osservazione nel 1962:

> Radio, television, the cinema, recordings, newspapers, books and magazines are powerful media in the maintenance of bilingualism. Access to these media may be the main factors in maintaining one of the languages of a bilingual, especially if his other language is the only one spoken in the area.
>
> (Mackey, 1962:61; 2000:33)

A Malta, si trasmettono spesso programmi in inglese alla radio e alla televisione e si vendono giornali e riviste in inglese. Questo fatto ha contribuito a far sì che l'inglese mantenesse uno status di grande importanza a Malta anche dopo l'indipendenza ottenuta nel 1964.

L'italiano, oltre ad aver avuto un ruolo di rilievo nel quadro linguistico maltese in passato, è popolare nell'isola proprio grazie alla diffusione della lingua tramite i mezzi di comunicazione. Le opportunità per parlare in italiano a Malta sono molto limitate, perciò la situazione è ideale per investigare gli effetti dei media sull'acquisizione dell'italiano L2 e per verificare se l'input linguistico dai mezzi di comunicazione può contribuire all'acquisizione di una L2. Infatti, le variabili che nel loro insieme rappresentano l'input linguistico in L2 sono più facilmente controllabili perché se si escludono gli scambi occasionali con parlanti nativi d'italiano che visitano l'isola, l'italiano è diffuso esclusivamente tramite i media. Perciò, a Malta sussistono delle condizioni 'di laboratorio' per studiare gli effetti dell'input linguistico in italiano L2 dai mezzi di comunicazione.

2.2. Input e acquisizione di L2[5]

2.2.1. *Introduzione*

Gli studi sull'input nel campo dell'acquisizione di L2 si devono al fatto che negli studi sull'acquisizione della lingua madre (L1) l'input che i bambini ricevono viene considerato come un fattore che può condizionare il modo in cui essi imparano la stessa L1. Per quanto riguarda la L2 invece, come afferma Ellis (1994:26), si è ancora lontani dall'avere dei riscontri concreti sull'effettivo contributo che può dare l'input, anche perché è difficile isolare gli effetti dell'input da quelli dovuti ad altri fattori. In questa ricerca si adotta un modello nel quale alcuni fattori si mantengono costanti, mentre altri fattori, quelli oggetto dell'indagine, rappresentano le variabili[6].

L'input linguistico si pone tra i fattori esterni[7] che condizionano il processo di acquisizione di L2. I fattori esterni comprendono tutte quelle variabili, presenti nel contesto in cui si apprende la L2, che possono influenzare il processo d'apprendimento. Per esempio, tra queste variabili si possono citare la qualità e la quantità di input nella L2 che l'apprendente riceve e le possibilità o meno che ha di usare attivamente la L2 nelle interazioni quotidiane. Inoltre, tra i fattori esterni, si deve anche tenere conto degli effetti della L1 dell'apprendente nel processo d'acquisizione di L2[8]. Schmid (1994) fornisce un chiaro esempio di come la prossimità tipologica tra lo spagnolo e l'italiano possa favorire l'acquisizione di quest'ultima lingua. Infatti, rileva che nella Svizzera tedesca gli immigrati spagnoli imparano facilmente l'italiano dai lavoratori italiani residenti in questa zona, e lo usano per comunicare con lavoratori di varie nazionalità[9].

Nell'acquisizione di L2 hanno un ruolo di rilievo anche i fattori individuali, quali l'età e il sesso dell'apprendente nonché la classe sociale a cui appartiene e il suo retroterra familiare e scolastico. Perciò, per investigare gli effetti dell'input bisogna tenere conto di una serie di fattori, tra cui quelli che verranno presentati nei paragrafi seguenti.

5. Negli studi sull'acquisizione di L2 gli aspetti concernenti l'input sono stati affrontati da vari punti di vista e in questo paragrafo si fa riferimento ad alcuni di questi approcci. In questa ricerca si investiga l'efficacia dell'input che si riceve dai mezzi di comunicazione e perciò le teorie dell'innatismo di impostazione chomskyiana hanno una rilevanza solo marginale in questo lavoro. Infatti, secondo queste teorie, l'input è semplicemente un *trigger* che mette in azione i parametri della Grammatica Universale (si vedano Ellis, 1994:415-466; Braidi, 1995; Gass, 1997:87-91; Carroll, 1999). Quindi, si dà poco rilievo al fatto che l'acquisizione di una L2 possa essere condizionata dalla quantità e dalla qualità di input a cui si è esposti.

6. Un approccio simile è stato adottato in varie ricerche sull'input, tra cui Long (1981), Snow/Hoefnagel-Höhle (1982), alcuni dei lavori inclusi in Gass/Madden (1985) e altre ricerche proposte nella rassegna di Long (1996:426-445).

7. Il processo di acquisizione di L2 è condizionato da fattori esterni, tra cui quelli descritti nel testo, e fattori interni che comprendono gli aspetti motivazionali, cognitivi e affettivi. Questi fattori hanno un ruolo fondamentale nell'apprendimento di una lingua e spesso sono il motivo delle differenze nei livelli di competenza nella L2 degli apprendenti, anche se essi imparano la L2 nello stesso contesto e sono esposti ad essa per un periodo di tempo uguale.

8. Le sequenze di acquisizione, come quelle sulla temporalità per l'italiano L2 (Bernini/Giacalone Ramat, 1990) vengono seguite da tutti gli apprendenti, anche quelli con L1 diverse. Ciononostante, la rapidità e il processo con cui queste sequenze vengono apprese dipendono anche dalla distanza tipologica della L1 rispetto alla L2 (Giacalone Ramat, 1993:362-363).

9. Nella Svizzera tedesca l'italiano ha la funzione di una 'lingua franca' perché come afferma Schmid (1994:26), "l'uso di una qualche forma d'italiano è diffuso presso lavoratori di diversa provenienza (...) nonché presso una parte della stessa popolazione autoctona...".

2.2.2. *Contesti guidati e contesti spontanei*

Così come nella ricerca sulla L1 sono stati studiati gli effetti del *child-directed language*, i lavori empirici sull'input in contesti di apprendimento spontaneo si sono concentrati in modo particolare sugli effetti del *foreigner talk*[10] e dell'*interlanguage talk*. Il *foreigner talk* – termine che si adopera per descrivere il modo in cui i parlanti nativi si rivolgono agli apprendenti della L2 – è spesso caratterizzato da semplificazioni (Meisel, 1986), da regolarizzazioni o da elaborazioni[11] che sono strategie che si adoperano per agevolare la comprensione e la comunicazione tra parlante nativo e apprendente. La semplificazione può comportare rallentamenti nel discorso, maggiore articolazione nella pronuncia nella L2 e un numero elevato di pause. La regolarizzazione, per esempio, comporta la scelta non marcata nell'ordine delle parole o l'evitare significati non letterali nel discorso. Hatch (1983:66-7) elenca una serie di vantaggi che può comportare la regolarizzazione nell'acquisizione di L2, tra i quali il fatto che può rendere più chiaro e trasparente ciò che si vuole comunicare all'apprendente della L2. L'elaborazione, invece, comporta una struttura maggiormente analitica delle frasi e l'uso di parafrasi per rendere più chiaro il significato.

I seguenti esempi di *foreigner talk*, tratti da Berruto (1993), servono per illustrare i concetti del 'dire molto' (esempio 1) e del 'dire poco' (esempio 2), che presentano tratti simili a quelli riportati sopra con riferimento all'elaborazione, alla semplificazione e alla regolarizzazione:

(1) se metti … due franchi, due franchi nella macchinetta, qui qui nella macchinetta, e poi schiacci questo bottone ti vengono fuori le sigarette, qua sotto le sigarette

(2) tu mettere … due … franchi / avere sigarette[12]

(Berruto, 1993:2279-2280)

Si osserva che il *foreigner talk* può favorire la comprensione della L2 e che l'interazione e i processi di negoziazione sono condizionati dal 'feedback' che l'apprendente riceve dal parlante nativo. Però, in assenza di altre forme di input il *foreigner talk* può anche portare alla fossilizzazione dell'interlingua dell'apprendente.

Per quanto riguarda l'italiano, un corpus di dati di *foreigner talk* italiano nella Svizzera tedesca è stato analizzato da Berruto (1993). L'autore elenca

10. Si vedano Ellis (1994:246-267) e Long (1996:414-421).

11. I vantaggi e gli svantaggi della semplificazione e dell'elaborazione sono discussi in Parker/Chaudron (1987).

12. Negli esempi riportati da Berruto (1993) tre puntini indicano una pausa e una barra (/) indica una pausa con una netta cesura intonativa.

una serie di modificazioni che i parlanti nativi adoperano quando si rivolgono agli stranieri. Tra queste modificazioni ci sono la pronuncia lenta, espressiva e ad alto volume, l'evitamento dei clitici, la cancellazione di *essere*, la realizzazione del pronome soggetto e la generalizzazione dell'infinito (Berruto, 1993:2288).

Secondo Pica/Doughty (1985) e Wong-Fillmore (1992), l'*interlanguage talk*, cioè gli scambi in L2 tra due apprendenti di L1 diverse, può essere ancora più semplificato del *foreigner talk*. Per *l'interlanguage talk* vanno citati gli studi empirici di Gass/Varonis (1985) e di Porter (1986), nei quali si rileva che nell'*interlanguage talk* c'è molta negoziazione tra gli apprendenti per rendere più chiaro lo scambio comunicativo in L2, specialmente nei casi in cui gli apprendenti hanno più o meno lo stesso livello di competenza nella L2.

In contesti guidati l'input è diverso rispetto all'input dei contesti spontanei. In primo luogo l'input è più controllato perché diretto verso uno scopo didattico ben preciso. In questo caso, la forma linguistica e grammaticale della L2 ha un ruolo importante, e la funzione comunicativa della lingua non è l'unico fattore di rilievo, come invece accade in contesti spontanei. Ad ogni modo, anche in questi casi tra i due contesti si possono riscontrare delle analogie, perché anche in contesti guidati il *teacher talk*[13] può essere una forma semplificata di input paragonabile al *foreigner talk*, e l'*interlanguage talk* è significativo anche in ambito guidato, perché è didatticamente utile incoraggiare gli scambi nella L2 tra gli apprendenti. Nel seguente esempio, tratto da Rizzardi (1997:140), si vede l'interazione tra alcuni bambini italiani che stanno facendo le prove per rappresentare una scenetta in inglese L2. Da notare sono gli esempi di negoziazione tra gli apprendenti per riuscire a produrre la scenetta, anche se in questo caso gli apprendenti usano anche la loro L1, come succede spesso nella classe di L2:

(MI = Michael; AN = Andrea; EL = Elisa; FE = Federica)

MI: Hello … ehm
AN: Dico io. Hello my name's Andrew and my father Michael.
EL: Sì, tuo papà.
FE: (ride)
MI: No, brother, brother.
EL: Brodo, ricordati brodo.
MI: What's your name?
EL: My name's Liza and my sister … no you ehm … si dice you?
MI: You è tu.

(Tratto da Rizzardi, 1997:140)

13. Rizzardi (1997:91-144) propone vari esempi di *teacher talk* in una classe di inglese L2. Si nota che spesso gli insegnanti semplificano la L2 e usano delle frasi incomplete per far sì che siano gli studenti a completarle usando la L2.

L'input dei contesti guidati, tuttavia, è spesso modificato per scopi didattici: un esempio di queste modificazioni è rappresentato dall'*input enhancement* (Sharwood-Smith, 1991), cioè dall'enfasi e dal rafforzamento di certi aspetti linguistici presenti nell'input proprio al fine di aiutare gli apprendenti ad impararli.

Gli aspetti che riguardano l'input in contesti diversi sono riassunti nella seguente tabella:

Tab. 2.1 - Contesti in cui si svolge l'apprendimento

Contesto guidato	*Contesto spontaneo*
più controllato *focus on form*	meno controllato si dà più rilievo agli aspetti comunicativi
modificato o semplificato per scopi didattici *teacher talk, input enhancement*	può essere modificato o semplificato *foreigner talk*
interlanguage talk (es.: in classe tra gli apprendenti)	*interlanguage talk* (es.: tra immigrati di L1 diversa)

In alcuni casi di apprendimento guidato, l'input che si fornisce ai discenti è talmente focalizzato sugli aspetti formali della lingua che gli apprendenti non riescono a conciliare la L2 che apprendono in un contesto guidato con la L2 che sono chiamati ad utilizzare in un contesto spontaneo o che ascoltano tramite i mezzi di comunicazione. Nelle interviste fatte ai soggetti per questa ricerca, come si vede dal seguente esempio, alcuni soggetti dimostrano di saper esprimersi in italiano, eppure riscontrano delle difficoltà a scuola (I = intervistatore [chi scrive]; AG **109** = apprendente guidato numero 109[14]).

I: parli bene tu in italiano + non è vero quello che mi hai detto prima ? no ?
AG **109**: eh * imma * + * because * / perché io ho solo 39 in italiano[15]
I: ? nell'esame cioè ?
AG **109**: * eħe * nell'esame
I: ? perché non hai studiato ?
AG **109**: non ho fatto niente

14. Come si spiega nel capitolo 3, la scelta del campione di questa ricerca è il risultato di un lavoro di sottocampionatura e i 52 soggetti scelti facevano parte di un gruppo iniziale di 369 soggetti. Ad ognuno di questi soggetti è stato assegnato un numero, che si riporta anche in questi esempi.

15. L'apprendente fa riferimento al fatto che nel *half-yearly examination* (l'esame che si tiene a febbraio, all'inizio del secondo semestre) ha ottenuto un punteggio basso, del 39%.

I: ? che vuol dire non hai fatto niente ?
AG **109**: studiare + niente
I: non hai studiato + ? e la prossima volta studierai un po' di più ?
AG **109**: non c'è + perché il * pitazzo[16] * è vuoto
I: ? che vuol dire il quaderno è vuoto ?
AG **109**: solo qualche avverbio * u * + ci sono cinque passati + un pagina su tutte + e non c'è molto da studiare
I: ? è colpa dell'insegnante ?
AG **109**: quasi + ci sono ci sono + * xi * trapassato prossimo eh passato remoto + futuro * ukoll * + due facciate su una
I: e troppo poco + cioè
AG **109**: non c'è molto perché il composizione non si studia[17]

Questo soggetto si lamenta del fatto che è stato bocciato nell'esame d'italiano proprio perché il materiale che viene trattato nella classe di lingua non è sufficiente per prepararsi adeguatamente per l'esame. Afferma di aver lavorato poco in classe e quando dice che "il composizione non si studia" mette in evidenza il fatto che ha difficoltà a trasferire le regole grammaticali a cui è esposto in classe a situazioni in cui deve esprimersi liberamente, come accade nello svolgimento di un tema. Probabilmente questo accade perché durante le lezioni di italiano L2 l'enfasi è stata posta sugli esercizi grammaticali e non sugli aspetti comunicativi o perché le letture che si fanno in classe sono spesso tratte da testi costruiti a tavolino per scopi didattici. Spesso il contenuto dei brani per la lettura nei libri di testo si allontana notevolmente dall'input che gli apprendenti ricevono tramite i mezzi di comunicazione che, nel caso della televisione, è reso più attraente dalle immagini. In questi casi è possibile che l'input linguistico in contesti guidati si distanzi talmente dall'input in contesti spontanei, che per gli apprendenti diventa difficile conciliare forma e funzione della stessa L2. A questo proposito è rilevante citare l'osservazione di Giacalone Ramat (1993):

> Sebbene sia ragionevole pensare che gli esercizi scolastici favoriscano una maggiore conoscenza delle regole grammaticali, tuttavia numerose ricerche hanno mostrato che anche gli apprendenti guidati, quando devono usare la lingua in conversazioni naturali e non in esercizi scolastici, si comportano in maniera molto simile agli apprendenti spontanei.
>
> (Giacalone Ramat, 1993:342)

Un altro elemento da tenere in considerazione è la frequenza di esposizione all'input in L2 o, in altri termini, la quantità di input a cui un apprendente

16. Si tratta di un ibridismo occasionale, una forma lessicale del maltese (*pitazz* 'quaderno') che il soggetto 'italianizza' tramite l'aggiunta vocalica finale. Queste forme verranno trattate nel capitolo 5 (paragrafo 5.3.2.1).

17. In questa parte dell'intervista il soggetto usa le seguenti forme dal maltese: *imma* 'però'; *u* 'e'; *xi* 'alcuni'; *ukoll* 'anche'. Usa anche la forma *eħe*, che è una forma colloquiale dell'affermativo 'sì', che in maltese standard è *iva* (Aquilina, 1987:272).

deve essere esposto per raggiungere una buona competenza nella L2. Larsen-Freeman (1985) afferma che:

> Researchers in the area of input quantity (...) have entertained the prospect that learners who have the opportunity to use the target language the most or to receive the most target language input will be those who exhibit the greatest proficiency.
> (Larsen-Freeman, 1985:435)

Negli studi svolti a Malta, a cui si farà riferimento nel paragrafo 2.5 di questo capitolo, è stato preso in considerazione l'aspetto a cui fa riferimento Larsen-Freeman. Infatti, è stato dimostrato che gli apprendenti maltesi di italiano L2 che ricevono una quantità maggiore di input dai mezzi di comunicazione comprendono meglio l'italiano L2 rispetto ad altri apprendenti che ricevono meno input.

2.2.3. *Input interattivo e input non interattivo*

Oltre a distinguere tra i contesti da cui l'apprendente deriva l'input è anche necessario fare la distinzione tra input interattivo e input non interattivo. Nel primo caso l'apprendente ha la possibilità di interagire con coloro che gli stanno fornendo l'input nella L2, ed ha l'opportunità di negoziare per far sì che il processo comunicativo abbia successo. In alcuni studi empirici, tra cui Pica/Young/Doughty (1987) ed Ellis/Tanaka/Yamazaki (1994) è stata riscontrata una relazione significativa tra la possibilità di negoziare e interagire e l'acquisizione di L2, e si afferma che è l'input modificato tramite l'interazione che facilita l'acquisizione di L2.

Long (1985)[18] enfatizza l'importanza di questi aspetti interazionali, e afferma che sono i processi di interazione e negoziazione che rendono la L2 comprensibile per l'apprendente. L'*interaction hypothesis* (si veda Ellis, 1999:3-16) si basa proprio sulla teoria che tramite l'interazione e la negoziazione si possa acquisire una buona competenza nella L2, ed è ormai accertato che l'interazione favorisce l'acquisizione:

> In the case of L1 acquisition, interpersonal interaction may be *necessary* for acquisition. In the case of L2 acquisition, social interaction may not be necessary but it is almost certainly *beneficial*. In both primary and secondary language acquisition intrapersonal interaction is necessary.
> (Ellis, 1999:30, *corsivo nell'originale*)

18. Le argomentazioni di Long (1985) possono essere accostate al quadro teorico impostato da Krashen (1985) che nell'*input hypothesis* enfatizza l'importanza dell'input comprensibile nell'acquisizione L2. Long (1985) fa riferimento all'*interaction hypothesis* e afferma che l'acquisizione di una L2 è favorita dall'input che è reso comprensibile all'apprendente grazie a degli 'aggiustamenti' linguistici e conversazionali che si fanno durante l'interazione tra parlante nativo e apprendente.

D'altro canto nell'input non interattivo l'apprendente, nell'impossibilità di interagire con chi fornisce l'input, non ha la possibilità di negoziare quando il significato del messaggio che riceve non gli è chiaro. In casi del genere è stato riscontrato (Conrad, 1989) che la velocità con cui viene proposto l'input può condizionare l'acquisizione, mentre Parker/Chaudron (1987) suggeriscono che strategie di elaborazione, tra cui l'uso di ripetizioni e parafrasi, e anche l'uso di dislocazioni e di frasi scisse, possono favorire la comprensione della L2.

2.2.4. *Input comprensibile o input incomprensibile?*

In altri lavori ci si è soffermati sulla qualità dell'input e sul ruolo che può avere per l'acquisizione di L2. Krashen (1985) propone un modello teorico in base al quale sostiene che l'input deve essere comprensibile all'apprendente per essere utile all'acquisizione. Partendo da questo assunto si dovrebbe fornire un input linguistico che sia gradualmente più complesso e che possa permettere all'apprendente di aumentare la comprensione della L2 e di utilizzare attivamente la lingua.

Questa teoria dell'input comprensibile è stata oggetto di un nutrito dibattito tra gli studiosi[19]. Se, come propone Krashen, per portare all'acquisizione l'input deve essere comprensibile, ciò comporta la manipolazione ed il controllo di esso da parte di chi lo propone all'apprendente, lasciando poco spazio alle abilità cognitive e creative di quest'ultimo. Perciò, per esempio, nell'insegnamento della L2 gli approcci che pongono il discente al centro del processo d'apprendimento[20] sarebbero sfavoriti rispetto ad approcci più *teacher-centred*. Partendo da queste considerazioni, White (1987) prende una posizione diametralmente opposta rispetto a quella di Krashen, e afferma che è l'esposizione graduale e costante all'input incomprensibile che eventualmente può contribuire all'acquisizione della L2. Peraltro, Larsen-Freeman (1983) aveva già sottolineato che l'esposizione ad una L2 tramite i mezzi di comunicazione, quindi in una situazione in cui l'input linguistico non è in partenza necessariamente interamente comprensibile all'apprendente, può

19. Wong-Fillmore (1985) dimostra l'utilità dell'input comprensibile nel *teacher talk*. In altri lavori, tra cui Sharwood-Smith (1986) e White (1987), si afferma che nel processo di acquisizione di L2 non è necessario che l'input sia interamente comprensibile all'apprendente per raggiungere buoni livelli di competenza. A questo proposito sono anche rilevanti le osservazioni in Larsen-Freeman (1995:136), che afferma che da un punto di vista pedagogico è sbagliato chiedersi a priori ciò che possono comprendere gli studenti nella L2 a cui sono esposti. L'insegnante di L2 deve fornire un input ricco e vario, a seconda delle esigenze della sua classe e deve creare le condizioni ottimali per far sì che l'input riesca ad aiutare gli apprendenti a migliorare la loro competenza nella L2.

20. Si veda Serra Borneto, 1998:17-22, Pichiassi, 1999:140-149.

contribuire alla comprensione di tale lingua, specialmente se la lingua d'arrivo presenta dei tratti tipologici che siano simili alla L1 dell'apprendente.

White *et al.* (1991) assumono una posizione che per certi versi è analoga a quella di Larsen-Freeman menzionata sopra, ma allo stesso tempo anche loro mostrano delle perplessità a proposito della possibilità di arrivare ad un buon livello di competenza nella L2 quando si è esposti all'input linguistico esclusivamente in contesti spontanei:

> There is no doubt that L2 learners can achieve considerable success in contexts where they are simply exposed to meaningful naturalistic input. However, such input alone does not necessarily lead learners to high degrees of accuracy or high levels of development in the L2.
>
> (White *et al.*, 1991:416)

2.2.5. *Input e mezzi di comunicazione*

L'unidirezionalità dei mezzi di comunicazione fa sì che l'input che deriva da essi sia non interattivo. Peraltro, nel caso dei programmi televisivi e radiofonici e anche nel caso dell'ascolto di musica, l'input non è semplificato o modificato, né viene trasmesso ad una velocità minore rispetto a quella usata dai parlanti nativi. In molti casi l'apprendente è esposto ad un input a velocità naturale e non ha la possibilità di interagire in L2 o di negoziare significati. Al massimo può chiedere a qualcuno che sta ricevendo lo stesso input di chiarire il significato di qualche parola o frase, ma di norma le chiarificazioni o le spiegazioni di questo genere non si fanno nella L2, ma nella L1 dei due parlanti. Perciò chi è esposto ad una L2 tramite i mezzi di comunicazione non può trarre beneficio da vari fattori tra cui l'interazione e la negoziazione di significati che, come sottolineato in precedenza, vengono considerati strumentali nel processo di acquisizione di L2.

I risultati ottenuti nella ricerca sull'italiano L2 svoltasi a Malta mostrano che l'input linguistico dei media esercita un'influenza notevole sull'acquisizione dell'italiano L2. Peraltro, sembra che il processo di acquisizione di L2 inizi già quando l'input non è interamente comprensibile per gli apprendenti. La frequenza all'esposizione, unita all'ausilio delle immagini nel caso della televisione, sono elementi che contribuiscono a far sì che l'input linguistico diventi *intake* e perciò possa essere potenzialmente utilizzato nell'*output* dell'apprendente. Nel caso dell'acquisizione dell'italiano L2 a Malta bisogna anche tenere conto del fatto che nel maltese ci sono molti elementi romanzi, e ciò può agevolare gli apprendenti. Inoltre, gli apprendenti maltesi sono bilingui e la conoscenza dell'inglese può essere un ulteriore vantaggio nell'acquisizione dell'italiano L2.

Anche se, come affermato precedentemente, il fenomeno dell'acquisizione di L2 direttamente dai mezzi di comunicazione non è stato studiato in modo

sistematico, ci sono alcune indicazioni che sembrano in linea con ciò che è stato detto sopra con riferimento all'italiano L2 a Malta. Larsen-Freeman (1983) fa riferimento al caso di un apprendente olandese che ha imparato il tedesco dall'input di programmi radiofonici. In questo caso l'autrice enfatizza il fatto che la L1 del soggetto ha favorito l'apprendimento della L2 e afferma che:

> He was able to listen selectively to the radio broadcast and, because certain aspects of the program were no doubt highly predictable, the input became "simplified" - not linguistically but contextually.
>
> (Larsen-Freeman, 1983:90)

Simone (1992) fa riferimento ai Paesi Bassi e afferma che la televisione, che trasmette programmi in diverse lingue, contribuisce al patrimonio linguistico facilitando l'apprendimento delle lingue straniere. Una situazione abbastanza simile è presente nei paesi scandinavi, dove i programmi in inglese non vengono doppiati, ma semplicemente sottotitolati. È possibile che l'esposizione regolare all'inglese contribuisca alla diffusione della lingua in questi paesi. Comunque, finora sembra che non siano stati condotti degli studi sistematici neanche in questi paesi, e solo recentemente il fenomeno è oggetto d'indagine nelle comunità di parlanti di svedese nel Sud della Finlandia. Da alcuni risultati preliminari nei lavori di Forsman (1999) e Björklund (1999) si riscontra che alcuni soggetti, pur imparando l'inglese britannico a scuola, hanno una pronuncia americana dell'inglese. Si constata che questo è dovuto all'input massiccio di inglese americano dei programmi trasmessi sui canali televisivi. A conferma di questo si può aggiungere il fatto che, sempre nei lavori a cui si è fatto riferimento sopra, si riscontra che i ragazzi intervistati rifiutano consciamente di adottare il modello britannico, perché l'inglese americano televisivo è più attraente. Cattin-Aellig (1996) osserva che una situazione simile è presente tra gli studenti svizzeri perché anche essi sono esposti all'inglese britannico a scuola ma hanno poi un input regolare in inglese americano grazie ai film e ai programmi televisivi:

> ... even if American movies or 'soap operas' are often dubbed, young people commonly hear American music, feel American culture, read visual inscriptions of American English.
>
> (Cattin-Aellig, 1996:68)

Ad ogni modo, almeno nell'uso del lessico, i ragazzi svizzeri continuano a adottare i termini dell'inglese britannico e l'input in inglese americano in questo caso sembra meno efficace rispetto a quanto registrato da Björklund (1999) e Forsman (1999)[21].

21. A questo proposito si osserva che a Malta il lessico di origine americana e la pronuncia di parole inglesi in americano hanno una scarsa penetrazione, nonostante il fatto che anche il

Gass (1997) ha dei dubbi a proposito della potenza dell'input in L2 dai media. Ella fa riferimento a due indagini che sono state condotte negli anni settanta[22] e dichiara che l'input in L2 tramite la televisione non è sufficiente per raggiungere una buona competenza nella L2:

> ... television learning without an aid in associating meaning and structure is not sufficient for language learning. Some assistance needs to be given to children in order for them to begin to crack the code of the language being learned.
>
> (Gass, 1997:55)

Per quanto riguarda l'italiano L2 e i mezzi di comunicazione, oltre al caso specifico di Malta, ci sono alcune indicazioni in merito che provengono da altre zone del bacino del Mediterraneo, a cui si farà riferimento nel paragrafo seguente.

2.3. Input e italiano L2[23]

Gli effetti dell'input linguistico si notano anche nei risultati dei lavori elaborati nell'ambito del Progetto di Pavia sull'italiano L2 (Bernini/Giacalone Ramat, 1990; Giacalone Ramat, 1993; Banfi, 1993:35-102), nei quali sono state studiate le varietà d'apprendimento di immigrati. Nei paragrafi 2.2.1 e 2.2.2 di questo capitolo sono state già riportate alcune osservazioni dai lavori di Berruto (1993) e Schmid (1994) sull'italiano L2 nella Svizzera tedesca.

Bernini (1990b:97) nota che nel sistema verbale di apprendenti iniziali d'italiano c'è una cospicua presenza di forme irregolari di verbi, che vengono correttamente appresi precocemente proprio perché l'apprendente è esposto spesso a queste forme e dunque non tarda ad integrarle nell'interlingua. Perciò, per esempio, forme irregolari di verbi usati spesso come *vengo*, *vado* e *faccio* compaiono anche nell'interlingua di apprendenti a livello iniziale[24]. Una situazione analoga si verifica per il condizionale e per il congiuntivo, la cui acquisizione completa avviene in una fase avanzata dell'apprendimento:

pubblico maltese sia regolarmente esposto a programmi televisivi e film americani. In questo caso, probabilmente per motivi culturali e storici, si continua a preferire il modello britannico che è anche il modello che si diffonde tramite l'istruzione formale dell'inglese a Malta.

22. Si tratta di Sachs/Johnson (1972) e di Snow/Arlman-Rupp/Hassing/Jobse/Joosten/Vorster (1996), entrambi citati in Gass (1997:53).

23. Si fa riferimento ad altri studi sull'italiano L2 in diverse parti di questa ricerca, in particolare nel capitolo 5. In questo paragrafo si presentano delle osservazioni tratte da alcuni studi in cui l'interlingua degli apprendenti di italiano L2 è condizionata dall'input a cui sono stati esposti.

24. Questa situazione è parallela a quella dell'apprendimento L1, in cui le forme irregolari precedono quelle regolari. Per esempio, i bambini inglesi hanno la sequenza *went* > *goed* > *went* (Ellis, 1994:77). L'acquisizione delle forme verbali irregolari precede l'acquisizione delle forme regolari anche nel caso dell'inglese L2 (Pavesi, 1993:228).

> ... per quanto riguarda l'emergere dei primi congiuntivi, proprio le frasi ipotetiche si sono rivelate un contesto particolarmente favorevole alla loro individuazione e, dopo i primi usi in forma di eco o di routine, al loro lento sviluppo.
>
> (Bernini, 1994a:292)

Nel caso del modo condizionale, come nota Giacalone Ramat (1993:379), si registrano occorrenze precoci delle forme *vorrei* e *sarebbe*, anche se l'acquisizione completa del condizionale avviene in una fase avanzata dell'apprendimento. Queste occorrenze probabilmente sono dovute alla memorizzazione di queste forme, che sono frequenti nell'input.

Bernini (1994a) aggiunge altre informazioni a proposito dell'uso della forma *sarebbe*, e illustra come nel caso di alcuni apprendenti iniziali di italiano L2 questa forma venga utilizzata come marca generica di condizionale insieme con altre forme, proprio in un tentativo di esprimere l'ipoteticità che, essendo una nozione particolarmente complessa, presenta non poche difficoltà per gli apprendenti:

(1) se era vero, sarebbe la persona era / era così
"se fosse vero, la persona sarebbe (voltata) così"

(Bernini, 1994a:281)

(2) invece si: - sei lavorando - poi + no / non / non sarab / non **sarebbe** che **avrà** dei problemi dopo
"invece se lavori, poi non avrai problemi"

(Bernini, 1994a:285, *enfasi nell'originale*)

Bernini (1994a) osserva che l'uso dell'imperfetto indicativo con valore modale, di cui la forma *era* in (1) rappresenta un esempio, può essere il risultato dell'esposizione a forme simili nell'italiano colloquiale[25] o nel *foreigner talk*. Perciò non è sorprendente che nell'interlingua vengano attestate forme definite da Bernini (1994a) come *routines*, o forme di citazione che vengono memorizzate per via della loro frequenza nell'input e che non incidono direttamente sulle sequenze d'acquisizione dell'apprendente. I seguenti esempi sono tratti dai dati di un soggetto anglofono e in (4) si ha un chiaro esempio dell'imperfetto con valore modale usato in una forma di citazione:

(3) sì + o + però ieri sera ho sentito loro ha detto se non **c'era** neve andiamo Firenze

25. Le forme dell'imperfetto indicativo con valore modale sono citate anche da Sabatini (1985) tra le forme dell'italiano dell'uso medio:
Nelle ipotetiche dell'irrealtà prevale decisamente il tipo *Se me lo dicevi, ci pensavo io* "se me lo avessi detto ci avrei pensato io".

(Sabatini, 1985:167, *corsivo nell'originale*)

(4) no + ho pensato posso chiedere qualcun'altra + anche adesso di di dicono qui amici di V. + "**ah se lo sapevo + venivo anch'io**"
(Bernini, 1994a:289, *enfasi nell'originale*)

È importante sottolineare il fatto che gli immigrati che imparano l'italiano L2 in un contesto naturale sono esposti ad un input marcato diatopicamente, diastraticamente e diafasicamente. Banfi (1994) prende in considerazione due apprendenti trasferitisi nell'area trentina e illustra come l'input diatopicamente marcato porti ad un'interlingua marcata in tal senso a livello fonetico e anche a livello morfosintattico. Un esempio è *mi* usato come pronome personale al posto della forma tonica *io*.

Peraltro, sono particolarmente rilevanti le osservazioni fatte sempre da Banfi (1994) a proposito del percorso 'in direzione' dell'italiano compiuto da uno degli apprendenti che è stato a Napoli e a Roma al suo arrivo in Italia. La sua interlingua rispecchia questo suo percorso perché persistono ancora tracce delle varietà centro-meridionali:

(5) ma nòi *stàmaa a sei* in famiglia
(siamo in)
(Banfi, 1994:114, *corsivo nell'originale*)

(6) *mò* vardo el telegiornale
(Banfi, 1994:115, *corsivo nell'originale*)

Anche Berretta (1990b) prende in esame dei dati tratti da un'apprendente esposta all'italiano regionale o dialettale, e riporta anche delle osservazioni metalinguistiche dell'apprendente in cui ella valuta il dialetto negativamente e si rammarica del fatto che nella sua interlingua sono presenti alcuni tratti dialettali o regionali che ha integrato nella sua varietà d'apprendimento proprio per via dell'input.

L'input che gli apprendenti d'italiano L2 ricevono emerge nella memorizzazione di alcune forme che l'apprendente inserisce nella sua interlingua, come nei casi esemplificati dell'acquisizione dei verbi irregolari o di mezzi per esprimere l'ipoteticità. L'effetto dell'input si nota anche nell'acquisizione di alcuni tratti marcati dell'italiano colloquiale o dell'italiano regionale o dialettale a cui l'apprendente viene esposto.

Per quanto riguarda l'italiano L2 appreso direttamente dai mezzi di comunicazione, il caso più eclatante riguarda i profughi provenienti dall'Albania[26] che negli ultimi anni sono sbarcati sulle coste italiane. Infatti, sembra che

26. L'italiano di due bambini albanesi, di quattordici e undici anni rispettivamente, è stato l'oggetto di studio in Romanello (1995). La maggior parte delle osservazioni, però, viene fatta su testi scritti e non si specifica se questi bambini avessero avuto input di italiano televisivo prima del loro arrivo in Italia e del loro inserimento nella scuola italiana.

molti di loro riescano ad esprimersi in italiano abbastanza bene, e in effetti capita spesso di sentire alcuni di loro parlare in italiano durante interviste ai telegiornali o durante altri programmi di attualità trasmessi alla televisione. In questi casi è difficile sapere se in effetti si tratti di casi isolati di Albanesi che vengono scelti per parlare in televisione perché sanno l'italiano o se il fenomeno sia più diffuso. Peraltro, non conoscendo il retroterra scolastico e linguistico delle persone intervistate non è possibile determinare se la loro competenza nella L2 sia da attribuire all'istruzione scolastica o agli effetti dei media. Comunque, in questo caso ci sono segnali palesi del fatto che la televisione ha contribuito notevolmente all'acquisizione dell'italiano anche in Albania[27].

A proposito dell'acquisizione dell'italiano L2 tramite la televisione Simone (1992) afferma:

Certo l'italiano ha viaggiato con l'aiuto della televisione. In quasi tutti i luoghi che ho menzionato [i paesi del bacino del Mediterraneo e dell'area balcanica] si ricevono canali televisivi italiani, e questo è un potente veicolo per l'acquisizione di una lingua, anche perché crea desiderio attorno a essa.
(Simone, 1992:2, *aggiunta tra parentesi quadre mia*)

2.4. Aspetti dell'input linguistico dei mezzi di comunicazione italiani

2.4.1. *Input dei media: varietà diamesica*

Nei lavori sull'italiano parlato[28] è stata rilevata l'inadeguatezza della distinzione che si fa in termini diafasici tra parlato e scritto, con il parlato che viene associato agli usi informali della lingua e lo scritto agli usi più formali. Infatti la distinzione tra parlato e scritto è piuttosto da ricondurre ad una differenza di organizzazione dei mezzi usati per trasmettere un messaggio, e perciò è più opportuno parlare di una variazione diamesica piuttosto che di una diafasica.

Questa precisazione è particolarmente rilevante per quanto riguarda la lingua usata dai mezzi di comunicazione, perché oltre ad essere riconducibile al parlato lungo l'asse di variazione diamesica, le distinzioni intrinseche tra le

27. Simone (1997) fa questa osservazione abbastanza provocatoria:
Come la televisione ci ha mostrato senza possibilità di dubbio in queste settimane, gli albanesi, quasi senza eccezione, parlano un italiano pressoché perfetto, a volte tanto accurato che ci piacerebbe sentirlo sulla bocca dei nostri studenti, se non dei nostri connazionali in generale.
(Simone, 1997:68)

28. Il parlato è stato oggetto di analisi in moltissimi lavori, tra cui vanno segnalati Sornicola (1981), Voghera (1992), Bazzanella (1994) e Berretta (1994).

varie forme di parlato dei media vanno poste lungo un continuum, come ha affermato Nencioni (1983). Quest'ultimo, sempre partendo dalla distinzione tra parlato e scritto a cui si è accennato sopra, ha proposto una distinzione tra il 'parlato-scritto', come il parlato dei telegiornali o dei testi di documentari, il 'parlato-recitato', come il parlato di attori che recitano da un copione e il 'parlato-parlato', cioè il parlato spontaneo di persone intervistate per strada o dei partecipanti a talk-show[29]. Nel paragrafo seguente si spiega come tramite i media si è esposti ad una quantità illimitata di forme e di varietà linguistiche, comprendenti le varietà diatopiche, diastratiche e diafasiche dell'italiano (Berruto, 1987:21).

2.4.2. *Input dei media: considerazioni diacroniche*

Il ruolo della radio e, a partire dal 1954, della televisione, è stata già oggetto di analisi nel lavoro di De Mauro (1963), che ha sottolineato l'importanza del linguaggio dei mezzi di comunicazione nell'affermarsi di un modello d'italiano unitario. Sobrero (1994) ribadisce che forse il merito maggiore del mezzo televisivo va proprio ricercato a livello linguistico, cioè al contributo che ha dato alla diffusione della lingua italiana. Con il passare degli anni l'italiano dei mezzi di comunicazione si è avvicinato al parlato spontaneo ed ha assunto dei tratti che caratterizzano anche l'italiano dell'uso medio (Sabatini, 1985).

2.4.2.1. La radio e le canzoni

Per ciò che riguarda la lingua usata alla radio[30], Cortelazzo (1988) afferma che fino agli anni settanta essa rispecchiava il modello della lingua scritta:

> Notizie del giornale radio, testi di teatro (anche quelli redatti appositamente per la radio), domande dei giochi a quiz, annunci tra un programma e l'altro non erano altro che testi scritti, letti al microfono.
>
> (Cortelazzo, 1988:211, *parentesi nell'originale*)

Nella prima metà del secolo scorso la pronuncia diffusa dalla radio accentuava l'uniformità, e si evitava di mettere in onda le variazioni regionali anche nei dialoghi che dovevano riflettere la realtà quotidiana. Dunque il parlato radiofonico doveva anche servire come modello da imitare, un modello

29. Diadori (1994) propone un modello più elaborato di questo continuum, che comunque è basato sempre sulle distinzioni proposte da Nencioni (1983).

30. Per una descrizione della lingua che si usava alla radio fino ai primi anni del dopoguerra si veda Fracastoro Martini (1951).

che diffondeva l'italiano standard ed evitava di dare spazio ad altre varietà[31]. Dagli anni '70 in poi ci sono state delle modificazioni strutturali all'interno del sistema radiofonico, condizionate anche dal fatto che la diffusione del mezzo televisivo aveva cambiato il ruolo della radio nella società, incidendo indirettamente sulla lingua che vi si usava. La varietà linguistica radiofonica si è avvicinata così alle varietà colloquiali utilizzate quotidianamente. Il pubblico veniva invitato più spesso a partecipare in diretta ai programmi radiofonici, e anche le varietà che erano più vicine allo scritto, come quella dei radiogiornali, sono diventate più informali.

Peraltro, l'incremento nel numero di stazioni radio private e locali[32] ha fatto sì che l'italiano dialettale, regionale e popolare si diffondesse nei programmi radiofonici[33]. Nella sua analisi del parlato radiofonico in diretta, in cui descrive i cambiamenti nella lingua della radio avvenuti negli anni '80, Maraschio (1987) afferma che gli interventi regolari da parte dei radio-ascoltatori hanno anche comportato dei cambiamenti nella natura essenzialmente unidirezionale dei media. La radio degli ultimi anni, infatti, "non vuole più apparire neppure unidirezionale" (Maraschio, 1987:205), e il coinvolgimento diretto del pubblico fa avvicinare ulteriormente la lingua della radio alla gamma di varietà utilizzate quotidianamente.

Anche la canzone italiana si è modificata con il passare degli anni[34], e ai testi più ricercati dei cantautori italiani si sono ormai affiancati testi più spontanei, di più facile interpretazione, che mirano soprattutto al successo commerciale. I temi della canzone italiana di oggi sono estremamente vari e spesso si abbraccia il modello statunitense in cui si dà moltissima importanza anche all'immagine del cantante o del gruppo musicale. La controtendenza è

31. Questa politica, secondo la quale i media rappresentavano un modello da imitare, non era presente solo in Italia. Basti pensare, per esempio, alla pronuncia standard dell'emittente nazionale inglese, la BBC. Ancora oggi, in alcune scuole maltesi si consiglia agli studenti di seguire il telegiornale dell'emittente televisiva BBC World (che oggi a Malta si riceve via satellite) perché rappresenta un esempio di pronuncia *British-English* conforme allo standard.

32. Maraschio (1987:206) afferma che tra il 1976 e il 1979 il numero di stazioni private radiofoniche in Italia è quadruplicato, passando da 600 a 2.600. Nel 1987 la cifra raggiunse le 4.000 unità. Per altre considerazioni sugli effetti della privatizzazione sulla lingua della radio si veda Coveri/Benucci/Diadori (1998:257-258).

33. Si veda anche Coupland (2001) a proposito dell'influsso dialettale nelle trasmissioni radiofoniche in inglese nel Galles.

34. Cantarelli (1996) segnala l'importanza del mezzo televisivo per la crescita di popolarità del mercato discografico, specialmente negli anni '60 e '70. L'autrice si sofferma in particolar modo sui cantautori e afferma che negli anni '60 molti di loro usavano i programmi televisivi come trampolino di lancio per la loro carriera. Negli anni '70 e '80, invece, molti cantautori rifiutavano di apparire nei programmi televisivi:

> Le ragioni di questa diserzione sono state di matrice politica e sociale: comune denominatore era il rifiuto del mezzo di comunicazione di massa.
>
> (Cantarelli, 1996:8)

rappresentata da diversi gruppi musicali che negli ultimi anni sono diventati popolari a livello nazionale pur usando il dialetto nelle loro canzoni[35]. Fino a qualche anno fa l'uso del dialetto nella canzone popolare era limitato a gruppi musicali folcloristici o a gruppi che erano popolari solamente nella loro regione o nella loro città d'origine.

2.4.2.2. La televisione e il cinema

Come afferma Cortelazzo (1988:212), da un punto di vista linguistico gli anni iniziali della televisione[36] erano condizionati dalla lingua della radio. Anche nel caso della televisione si avvertiva l'esigenza di utilizzare una lingua che potesse servire da modello per il pubblico, ma come nel caso della radio anche l'italiano televisivo si è modificato progressivamente:

> Alla televisione-modello si è affiancata sempre più la televisione-specchio, intenta a riprodurre il parlato informale del pubblico partecipante in vari modi alle trasmissioni.
> (Dardano, 1994:354)

Coveri/Benucci/Diadori (1998:261-265) spiegano come i vari cambiamenti nel mondo televisivo hanno portato alla situazione attuale, in cui la lingua trasmessa alla televisione offre una varietà di repertori che spesso rispecchia il parlato usato quotidianamente in Italia. Come illustra Raffaelli (1994:285-290), se negli anni iniziali della televisione molti programmi venivano allestiti con meticolosa attenzione negli studi televisivi, nell'ultimo decennio sono diventati protagonisti dei programmi anche gli stessi telespettatori. Oltre ai classici quiz, si pensi ai giochi a premi che si fanno per telefono o ai tanti programmi che vengono condotti all'esterno piuttosto che dagli studi televisivi. A questi cambiamenti, oltre al progresso tecnologico, ha contribuito anche l'avvento delle televisioni private negli anni settanta, avvento che ha creato un clima di competizione tra le varie reti che ha indotto a guardare più agli indici d'ascolto piuttosto che alla qualità dei programmi televisivi. È stata avvertita la necessità di stabilire un contatto diretto con i telespettatori e questo ha comportato notevoli modificazioni anche nella lingua usata nei programmi televisivi.

Oltre ai programmi in cui il registro linguistico è prevalentemente quello del parlato-spontaneo, bisogna anche tenere conto della diffusione di film e

35. In un articolo pubblicato nel *Corriere della Sera* (22 nov. 1997), Mario Luzzatto Fegiz fornisce un elenco di questi gruppi dal quale si nota che quelli che hanno un discreto successo commerciale a livello nazionale provengono in particolare dal Veneto, dall'Emilia Romagna e dalla Campania.

36. Per una descrizione storica della lingua della televisione si veda De Mauro (1968), mentre per una descrizione della storia della televisione si vedano Grasso (1992 e 1997) e Valli (1999:195-240).

telefilm. In questi casi possono essere significativi gli effetti del doppiaggio, perché la maggior parte di questi film e telefilm sono originariamente in lingua inglese. Il doppiaggio[37] neutralizza i tratti diatopici, diafasici e diastratici e spesso comporta anche una certa semplificazione del linguaggio (Nadiani, 1996; Brincat, 2000b) dovuta al fatto che la battuta doppiata deve essere in sincronia con le immagini televisive. A conferma di questo fatto Pavesi (1994) osserva che:

> A noi sembra che (...) i poliziotti dei film americani non parlino come i poliziotti dei nostri film, gli innamorati o i genitori neppure: benché anche nel doppiaggio ci sia stata negli ultimi anni un'emancipazione dai modelli di italiano aulico e letterario a cui corrisponde un tentativo di riprodurre nei dialoghi tradotti un italiano parlato colloquiale, la neutralità delle realizzazioni fonetiche, l'assenza di colorazioni dialettali o regionali contrappone questo italiano a quello di molta cinematografia e televisione nazionale.
> (Pavesi, 1994:131)

Brincat (2000b) conferma ciò che afferma Pavesi e spiega come nel doppiaggio dall'inglese all'italiano si appiattiscono le battute ironiche e spiritose. Brincat (2000b) osserva che questo va a vantaggio della comprensibilità anche se la traduzione non sempre rende il significato originale, come nel caso dei seguenti esempi tratti da alcuni telefilm americani: *I did think we nailed that last scene* diventa 'credevo che l'ultima scena non andasse bene', *you're one dead tuna* diventa 'siete spacciati', *Why, so you can go network with the brat pack?* diventa 'perché, ti diverti a firmare autografi?' e *sponging a big mine* si riduce a 'scrivere'.

La lingua dei telegiornali[38], oggetto d'analisi nei lavori di Diadori (1992) e di Dardano (1994:355-358), offre una vasta gamma di varietà di registri. Le notizie lette dal conduttore "continuano a presentare un alto grado di standardizzazione e pianificazione" (Cortelazzo, 1988:212), ma nei servizi che si trasmettono durante il telegiornale si usa un repertorio molto vario, spesso marcato diatopicamente e diastraticamente.

Per quanto riguarda il parlato cinematografico non doppiato[39], cioè dei film prodotti in Italia, è necessario puntualizzare che i primi film che avevano il

37. Per osservazioni di natura linguistica sul doppiaggio si vedano Pavesi (1994) e Paolinelli (1994). Nell'analisi di un copione di un film americano doppiato in italiano Pavesi (1994:134) osserva che sono molto frequenti le dislocazioni a destra e a sinistra, che compare spesso il *che* polivalente e che il congiuntivo è assente.

38. Si veda Losi (2001) per alcuni suggerimenti a proposito di come si possa utilizzare il telegiornale in chiave didattica.

39. A Malta la lingua del cinema che può rappresentare un input di italiano è quella dei film trasmessi alla televisione, perché come riferito nel capitolo 1 (si veda paragrafo 1.3.3) i film di produzione italiana si proiettano solo molto raramente nei cinematografi. Infatti, negli ultimi anni gli unici film italiani proiettati nei cinematografi maltesi in lingua originale (sottotitolati in inglese) sono stati *Mediterraneo* di Salvatores (1990), *Il Postino* di Radford (1994), *La vita è bella* di Benigni (1997) e *Malena* di Tornatore (2000).

sonoro guardavano al teatro come modello di lingua da imitare[40]. Come documenta Raffaelli (1994:273-285), nel periodo del dopoguerra, durante il periodo del realismo si diede più spazio a film in cui i personaggi erano più attinenti alla realtà, e perciò non erano rari i personaggi che usavano il dialetto o l'italiano diatopicamente marcato[41]. Con il passare degli anni anche il mondo cinematografico è stato influenzato dall'introduzione del mezzo televisivo e in molti film prodotti in Italia, e dunque in un'alta percentuale dei film italiani che si trasmettono alla televisione, si usa la varietà d'italiano d'uso medio.

2.4.2.3 La pubblicità[42]

La lingua della pubblicità (Perugini, 1994:599-616) merita delle considerazioni a parte, anche se non può essere completamente distaccata dagli sviluppi che hanno condizionato la lingua della radio e della televisione. Nel caso della pubblicità, la lingua è spesso subalterna all'immagine si usano battute brevi e forme ellittiche di immediata lettura e di facile interpretazione. Dai testi lunghi e articolati che si trasmettevano durante il celebre programma televisivo dedicato alla pubblicità, *Carosello*, si è passati a spot di poche decine di secondi in cui gli slogan pubblicitari sono di facile memorizzazione.

Se la lingua della pubblicità è raramente marcata da un punto di vista sociolinguistico, essa è trasgressiva sul piano linguistico. Cortelazzo (1988:215) elenca i seguenti esempi di formazione di parole usati negli spot pubblicitari: verbi denominali: *vespizzarsi* (da Vespa), *benzinare*; avverbi: *lanamente*, *gingeramente*; superlativi: *kilometrissima*, *peperonatissima*; parole-macedonia: *cotecotto*, *sardomobili*. Lo stesso autore dà inoltre i seguenti esempi di costrutti sintattici usati come slogan: *Chi perde può prendersela con la racchetta / Chi vince, Spalding*; *Chi corre giovane corre Agip*. È difficile valutare con esattezza l'influenza che possono avere forme come queste sull'italiano parlato. Forse l'unica certezza in merito è, come accennato prima, che una pubblicità di successo può indurre all'uso di queste forme per imitazione, almeno per il periodo in cui lo spot pubblicitario viene trasmesso regolarmente alla televisione o alla radio.

40. Per qualche cenno storico sul cinema italiano si veda Valli (1999:171-178).

41. In Coveri/Benucci/Diadori (1998:259) si dà qualche esempio di film in cui sono stati usati dialetti italiani, tra cui *Roma città aperta* di Rossellini (1945), *Pane, amore e fantasia* di Comencini (1953), *Un americano a Roma* di Steno (1954) e *Poveri ma belli* di Risi (1956).

42. Spiteri (1996) propone una rassegna bibliografica sul linguaggio della pubblicità e offre dei suggerimenti sull'uso degli spot pubblicitari televisivi come sussidio didattico per l'insegnamento dell'italiano L2 a Malta.

2.4.2.4. La stampa

La storia dei giornali e delle riviste è più lunga e di conseguenza più ricca rispetto a quella degli altri mezzi di comunicazione a cui si è fatto cenno finora. Data la ricchezza dell'argomento in questa ricerca si farà soltanto qualche breve cenno in merito, anche perché questo settore rientra in pieno nella dimensione della lingua scritta[43].

Cortelazzo (1988:210) osserva che a livello lessicale nei giornali italiani "sono dominanti l'apporto dei sottocodici, legati agli ambienti da cui proviene la notizia, o l'immissione di innovazioni, anche individuali o di effetto, che però si bruciano spesso, scomparendo o istituzionalizzandosi nel lessico comune".

A livello sintattico, invece, il linguaggio dei giornali ha meno spazio per proporre delle innovazioni[44]. Comunque, anche a questo livello, come aveva già osservato Dardano (1973), e come ribadisce Simone (1987), lo stile nominale è spesso presente negli articoli e ancora di più nei titoli e sottotitoli. Coveri/Benucci/Diadori (1998:238-243) osservano che il linguaggio giornalistico è anche caratterizzato da vari aspetti tra cui l'uniproposizionalità dei periodi e l'evitamento della subordinazione (es.: *Non è vero naturalmente. Ha un sacco di cose da dire, una settimana dopo il fattaccio. Una settimana col suo nome su tutti i giornali* ... da *La Repubblica*, 07.09.90), la soppressione dell'articolo (es.: *Boccone amaro per i comunisti*), l'uso di *gli* per il dativo plurale del pronome di terza persona e l'uso dell'ordine rema-tema (es.: *Da quel momento di Paolo Ruiu non si sono avute più notizie* da *La Repubblica*, 9 feb. 1994)[45].

2.5. Input in italiano a Malta

2.5.1. *Introduzione*

A Malta oltre all'input in contesti guidati si è esposti all'input in italiano anche tramite i mezzi di comunicazione. Dalle indagini svolte a Malta sull'ita-

43. Per qualche cenno storico sulla stampa italiana si veda Coveri/Benucci/Diadori (1998:238-240), mentre per considerazioni dettagliate sulla storia recente della stampa italiana si vedano Bonomi (1994) e Castronovo/Tranfaglia (1994). Si veda Dardano (1973) per una descrizione dettagliata del linguaggio dei giornali anche in chiave diacronica.

44. Tuttavia, Bernini (1995), in uno studio che riguarda brevi annunci in alcuni giornali italiani e le notizie dei telegiornali, nota che l'ordine marcato verbo-soggetto ricorre molto più spesso negli annunci dei giornali rispetto alle notizie trasmesse alla televisione. Bernini (1995:50) spiega che ciò è dovuto alla natura comunicativa dei due tipi di testi. Gli annunci brevi nei giornali possono anche riferirsi ad episodi che devono ancora avvenire e possono coinvolgere partecipanti a cui non si è fatto riferimento in precedenza. D'altro canto le notizie dei telegiornali riportano esclusivamente fatti già accaduti e pertanto in questo caso si ricorre all'ordine non marcato soggetto-verbo.

45. Gli esempi proposti sono tratti da Coveri/Benucci/Diadori (1998:241).

liano dei media risulta che i programmi più seguiti sui canali televisivi italiani, specialmente dai telespettatori nella fascia d'età che va dagli undici ai sedici anni, sono i telefilm americani in lingua originale inglese doppiati in italiano. L'input che si riceve in questi casi può essere accostato alla varietà del 'parlato-recitato' doppiato dall'inglese all'italiano. Perciò l'input d'italiano L2 che molti studenti delle scuole medie maltesi ricevono è diverso rispetto all'input che riceve, per esempio, un immigrato che si trova in Italia esposto a varietà colloquiali spesso marcate in senso diatopico, diastratico e diafasico.

Dalla televisione italiana a Malta si riceve soprattutto un input colloquiale che presenta i tratti tipici dell'italiano dell'uso medio (Sabatini, 1985) o dell'italiano neo-standard (Berruto, 1987), come è stato illustrato nel paragrafo 2.4. Allo stesso tempo, per via del grande seguito che hanno i programmi doppiati (si veda paragrafo 2.4.2.2), l'input presenta tratti di semplificazione e di neutralizzazione della diatopia, diafasia e diastratia che un apprendente spontaneo d'italiano L2, che apprende la lingua in Italia, non incontrerebbe. Data la natura unidirezionale dei mezzi si tratta di un input non interattivo, che ovviamente non presenta tratti di modificazione simili a quelli riscontrabili in contesti guidati, e che non è necessariamente interamente comprensibile per l'apprendente.

2.5.2. *Una rassegna delle indagini sull'italiano L2 a Malta*

Beebe (1985:405-409) afferma che gli apprendenti scelgono il modello di input da seguire, anche se a volte lo fanno inconsciamente. Per spiegare questa affermazione l'autore afferma che a livello di input linguistico l'apprendente sceglie di seguire un modello particolare piuttosto che un altro così come alle volte i bambini preferiscono imitare ciò che fanno i loro coetanei piuttosto che fare quello che dicono loro i genitori. Le indagini svolte sull'italiano L2 a Malta rivelano che i mezzi di comunicazione italiani, in particolare la televisione, costituiscono un modello di italiano parlato che gli apprendenti maltesi seguono con particolare attenzione ed interesse.

I risultati delle ricerche svolte a Malta negli ultimi anni confermano che l'input dell'italiano televisivo può svolgere un ruolo significativo nell'acquisizione di L2 anche in assenza dell'apprendimento guidato. A Malta, le ricerche scientifiche sugli effetti linguistici dei mezzi di comunicazione sono iniziate verso la fine degli anni ottanta. Nelle scuole medie maltesi si intuiva che molti studenti avevano già una buona competenza di italiano ancora prima di iniziare a studiare la lingua formalmente. A differenza delle classi in cui si inizia l'insegnamento di altre lingue straniere moderne, nella classe di italiano l'insegnante si trovava spesso davanti degli alunni con livelli differenti di competenza di italiano. Ciò sembrava essere dovuto principalmente alla lunga esposizione alla lingua che questi studenti avevano avuto prima di

iniziare ad imparare l'italiano a scuola, perciò nel 1987 nel dipartimento d'italiano dell'Università di Malta, Giuseppe Brincat ha dato vita ad un progetto per indagare questo fenomeno. A questo progetto hanno partecipato vari studenti della Facoltà di Magistero e della Facoltà di Lettere che hanno fatto delle ricerche per portare alla luce la natura dei vantaggi linguistici che poteva comportare l'esposizione all'italiano tramite i media. Il frutto di questo progetto è una serie di tesi a livello di baccellerato e a livello di master, e alcune pubblicazioni di Brincat (1992a, 1992b, 1992c e 1998) in cui si confrontano, si commentano e si analizzano i risultati che sono stati registrati.

Le prime indagini sono state quelle di Micallef (1987), Pace (1987) e Cassar (1989). Micallef (1987), che ha raccolto i dati nel 1984, afferma che il 90,7% dei 235 studenti maltesi (di età tra i nove e i dieci anni) intervistati nelle scuole elementari seguono regolarmente i programmi televisivi italiani. L'autore fornisce anche degli esempi di frasi brevi in italiano prodotte da questi alunni a cui si farà riferimento nel paragrafo 2.6.3 di questo capitolo. Pace (1987) dà una descrizione della situazione dell'insegnamento della lingua italiana nelle scuole locali, e conferma che i programmi televisivi sembrano avere un effetto significativo sull'acquisizione della lingua italiana. Cassar (1989), intervista 173 soggetti (di età tra i sette e gli undici anni) delle scuole elementari maltesi, e afferma che in media essi seguono tra una e due ore di televisione italiana quotidianamente. Cassar fa anche un test che consiste nel mostrare dei disegni ai soggetti e nel chiedere loro di usare l'italiano per identificare oggetti ed azioni disegnati. Dai disegni, i sostantivi *cane*, *palla*, *casa* e *cavallo* e il verbo *mangiare* sono stati elicitati in più del 50% dei casi. L'autore dichiara che i soggetti che seguivano più regolarmente la televisione italiana hanno dimostrato di essere più capaci di identificare gli oggetti e le azioni disegnati rispetto ai soggetti che seguivano i programmi alla televisione italiana con minore assiduità.

Il primo aspetto dell'italiano L2 a Malta che è stato analizzato in modo più sistematico da un punto di vista scientifico è quello che riguarda la comprensione dell'italiano televisivo di molti soggetti maltesi. In questi lavori[46] sono stati usati dei test lessicali e sintattici per investigare aspetti dell'italiano L2 che i soggetti comprendono dopo essere stati esposti alla lingua tramite i mezzi di comunicazione.

In Camilleri/Caruana (1991) e Quattromani/Seychell (1991)[47], grazie ai test menzionati sopra, si rileva che i bambini delle scuole elementari maltesi (n = 593), pur non avendo mai imparato l'italiano formalmente, comprendono parole e frasi semplici in italiano tratte da programmi che erano popolari

46. Brincat (1992a, 1992b, 1992c e 1998) delinea gli obiettivi e commenta i risultati del progetto sulla comprensione dell'italiano da parte di studenti maltesi. Una rassegna completa di queste indagini è inclusa in Caruana (1996:23-30).

47. I risultati di questi due studi sono riassunti in Brincat (1992b).

tra gli alunni all'epoca in cui si è svolta la ricerca. Psaila (1992) ha usato dei test simili con soggetti (n = 90) che avevano più di 60 anni, ma in questo caso l'autore dichiara che sembra esserci un grado molto limitato di acquisizione spontanea di italiano L2 tramite i mezzi di comunicazione. Infatti, Psaila afferma che a questa età è il livello d'istruzione raggiunto dai soggetti che determina la loro competenza nella L2 piuttosto che la quantità di input linguistico fornito dai mezzi di comunicazione.

Abdilla (1993) e Sciberras (1994) hanno condotto una ricerca tra 200 donne maltesi l'età delle quali varia dai 13 ai 60 anni. In queste ricerche non è stata verificata direttamente la relazione tra input dei media e competenza linguistica perché l'input non era tra le variabili dello studio, visto che tutti i soggetti intervistati seguivano assiduamente i programmi della televisione italiana. Nel caso dei soggetti della fascia d'età compresa tra i 13 e i 26 anni si sono registrati i risultati migliori per quanto riguarda la comprensione di parole e frasi in italiano tratte da programmi televisivi. Anche nel caso della fascia d'età compresa tra i 26 e i 30 anni è stato riscontrato un ottimo livello di comprensione di italiano L2, e in questo caso, come afferma Abdilla (1993), il buon livello di comprensione dell'italiano da parte dei soggetti si poteva ricondurre al fatto che dopo aver studiato la lingua a scuola essi rimanevano 'in contatto' con la lingua grazie all'input quotidiano che ricevono dalla televisione. Mintoff (1994) ha condotto una ricerca parallela con un campione di 180 maschi. Tendenzialmente i risultati di Mintoff confermano quelli della ricerca di Abdilla e Sciberras: i soggetti che comprendono meglio l'italiano sono quelli della fascia d'età compresa tra i 17 e i 20 anni. Mintoff spiega che in questa fascia d'età c'è una percentuale molto alta di soggetti che hanno studiato l'italiano formalmente, e peraltro molti di questi soggetti erano stati esposti all'italiano televisivo per molto tempo.

Per quanto riguarda gli studenti delle scuole medie maltesi, da uno studio di tipo longitudinale (Caruana, 1996; n = 369) risulta che anche gli studenti che non imparano l'italiano formalmente sono capaci di comprendere parole e frasi semplici[48] in italiano tratte da un telefilm in lingua inglese doppiato in italiano. Infatti nei test di comprensione lessicale e nei test di comprensione di brevi frasi non sono state riscontrate delle differenze statisticamente significative tra i gruppi di apprendenti guidati e spontanei. D'altro canto sono state riscontrate delle differenze significative tra il gruppo di studenti che seguiva meno di un'ora di televisione italiana quotidianamente e il gruppo che invece la seguiva per più di un'ora al giorno. In questo caso, i soggetti che

48. Il corpus era composto da 150 parole e 75 frasi. Ad ogni soggetto veniva chiesto di tradurre dieci parole e cinque frasi brevi dall'italiano alla sua L1 (inglese/maltese) o di spiegare il significato delle parole e delle frasi sempre usando la sua L1. Il corpus comprendeva sia elementi lessicali che avevano forme simili in inglese o in maltese sia elementi lessicali che non si potevano tradurre con forme analoghe in queste due lingue.

erano esposti all'italiano più regolarmente, cioè per almeno un'ora al giorno, erano in grado di tradurre in maltese o in inglese un maggior numero di parole e di frasi che facevano parte del corpus rispetto ai soggetti che seguivano meno regolarmente i programmi della televisione italiana.

In questo studio è stato utilizzato il corpus del lessico di frequenza dell'italiano parlato (LIP) di De Mauro *et al.* (1993) per verificare la frequenza con cui le parole incluse nel corpus si usano in italiano. Le parole incluse nel corpus che i soggetti sono riusciti a comprendere meglio sono quelle che si utilizzano più spesso nell'italiano parlato. Per esempio, i sostantivi *amico*, *gente*, *occhi*, *ragazzi* che secondo il LIP si usano spesso in italiano, sono stati tradotti correttamente in maltese o in inglese dalla maggior parte degli apprendenti. Invece, sostantivi come *camion*, *acciaio* e *fegato*, che sempre secondo il LIP si usano meno frequentemente in italiano, sono stati tradotti correttamente da pochi apprendenti. Perciò è stato possibile concludere che grazie all'input in italiano proveniente in larga parte dalla televisione, gli studenti delle scuole medie maltesi riescono a comprendere le parole usate frequentemente in italiano.

Queste indagini svolte a Malta mostrano che chi segue regolarmente la televisione italiana comincia gradualmente a comprendere la lingua. Inoltre, si conferma che per quanto riguarda i singoli elementi lessicali, le prime parole italiane che vengono comprese sono quelle che hanno forme simili in maltese e in inglese, ma in seguito si iniziano a comprendere anche quelle parole usate spesso nel parlato che non hanno forme simili in maltese o in inglese.

2.6. Dall'input all'*intake* all'*output*

2.6.1. *Introduzione*

Il processo di acquisizione di una L2 raggiunge il suo compimento nell'*output*, cioè nella produzione attiva dell'apprendente. L'*output* dell'apprendente fornisce chiare indicazioni sul livello che ha raggiunto, e consente anche di fare una valutazione dell'interlingua degli apprendenti e di ottenere informazioni che riguardano lo sviluppo delle varietà d'apprendimento.

I seguenti stadi, proposti da Gass (1988:201-211), riguardano il processo in cui si passa dall'input all'*intake* e infine all'*output*:

1. *apperceived input*: l'input che l'apprendente capta e che ha più possibilità di comprendere;
2. *comprehended input*: l'input in L2 che l'apprendente comprende al momento in cui lo riceve;
3. *intake*: l'input che l'apprendente non solo comprende, ma che memorizza, interiorizza e che diventa parte del sistema linguistico, di modo che lo possa utilizzare quando ritiene che sia necessario;

4. *integration*: l'*intake* che viene integrato nel sistema del L2 all'interno dell'individuo. Esso può perciò essere utilizzato in modo creativo, e non esclusivamente per imitazione delle forme dell'input a cui si è stati esposti;
5. *output*: sperimentare con le forme linguistiche apprese, ripeterle e crearne delle nuove. Questo processo non solo rafforza la competenza della L2, ma può consentire di aumentare la competenza dell'apprendente grazie alla produzione attiva e alle possibilità di interazione e di negoziazione.

Nelle indagini svolte a Malta che sono state descritte sopra (si veda paragrafo 2.5.2) è stata investigata la comprensione dell'italiano L2 perché è chiaro che è la comprensione, piuttosto che la produzione attiva della L2, che trae i maggiori vantaggi dall'input unidirezionale dei media. Invece, in questo lavoro ci si sofferma in modo più specifico sulla produzione in italiano L2 da parte di soggetti maltesi, proprio allo scopo di verificare se i mezzi di comunicazione possano avere degli effetti significativi anche sull'*output*. A questo proposito, oltre le nozioni teoriche già discusse in questo capitolo, vanno aggiunte le seguenti osservazioni che riguardano specificamente l'*output*.

2.6.2. Output *e acquisizione di L2*

Nella sua ipotesi dell'input comprensibile (si veda paragrafo 2.2.4), Krashen (1985) sostiene che il ruolo dell'*output* nel processo di apprendimento di una L2 è irrilevante. L'*ouput* serve semplicemente per mettere in pratica l'informazione che è stata memorizzata e che da input è diventata *intake*. Tuttavia, sempre secondo Krashen, con l'*output* non si aggiungono elementi nuovi che possono contribuire ad aumentare la competenza nella L2 in modo significativo. Anche in questo caso le teorie di Krashen sono state al centro di numerose discussioni[49], tra le quali la posizione citata più spesso è quella di Swain (1985), la quale si domanda perché in alcuni casi l'apprendente, pur comprendendo bene la L2, non riesce ad utilizzarla attivamente. L'autrice cita uno studente di francese L2 che afferma:

> I understand everything anyone says to me, and I can hear in my head how I should sound when I talk, but it never comes out that way. (Immersion student, personal communication, November 1980).
>
> (Swain, 1985:248, *parentesi nell'originale*)

Swain propone l'ipotesi dell'*'output* comprensibile', in base alla quale afferma che l'*output* ha un ruolo importante nel processo di acquisizione della L2. In contesti di apprendimento guidato è necessario incoraggiare i discenti

49. Si veda Ellis (1994:280-284).

ad utilizzare la L2 attivamente e offrire loro la possibilità di interagire, altrimenti difficilmente raggiungono un buon livello di competenza nella L2:

> The argument, then, is that immersion students do not demonstrate native-speaker productive competence, *not* because their comprehensible input is limited but because their comprehensible output is limited.
>
> (Swain, 1985:249, *corsivo nell'originale*)

Le ipotesi di Swain sull'*output* confermano l'importanza del ruolo che hanno l'interazione e la negoziazione nell'acquisizione delle lingue. Pertanto, anche in questo caso si conferma che l'unidirezionalità dei mezzi di comunicazione costituisce un ostacolo notevole se si vuole utilizzare i media per l'apprendimento delle lingue.

2.6.3. *L'*output *nei lavori sull'italiano L2 a Malta*

Nelle indagini svolte a Malta l'*output* è stato oggetto di analisi solo in qualche caso. In alcune indagini, tra cui Micallef (1987), Camilleri/Caruana (1991), Quattromani/Seychell (1991), in cui il campione è composto da soggetti delle scuole elementari, si afferma che l'input di italiano televisivo sembra avere degli effetti anche sull'*output*, cioè sulla produzione attiva in italiano L2. Infatti, una percentuale discreta dei soggetti intervistati è riuscita a produrre qualche frase in italiano, e in alcuni casi riesce anche a conversare brevemente in italiano.

La seguente affermazione è tratta da Micallef (1987):

> Infatti, da qualche anno è possibile cogliere sulla bocca di molti ragazzi maltesi espressioni o frasi intere adoperate talvolta a casaccio e talvolta nel modo più appropriato. Ne do solo alcuni esempi autentici che sono stati osservati durante la mia esperienza d'insegnante nelle classi elementari: 'Sgrassa a fondo'; 'Attacca, lo colpisce, ferito'; 'Hai fatto una frana'; 'Che fatica'; 'Divoro i gelati'; 'Mia madre è una donna per bene'; 'Un bacio mamma'; 'Te la presto io una lira'; 'Non c'è niente da fare'.
>
> (Micallef, 1987:22)

In Camilleri/Caruana (1991) si registrano casi di ragazzi di dieci anni che sono capaci di usare delle frasi brevi per parlare di fatti che li interessano:

(1) Questa sera voglio andare al ballo
(2) Sto imparando a suonare la chitarra
(3) Io ho una macchina che è una Ferrari testa rossa
(4) Il mio cane ha rotto la sua gamba
(5) Le ragazze sono andate alla messa

Esempi del genere dimostrano che, almeno in certi casi, l'acquisizione dell'italiano L2 ha inizio già dagli anni in cui questi ragazzi frequentano le scuole elementari.

Odermatt-Manzi (1994) ha fornito una breve descrizione della varietà dell'italiano parlato da otto soggetti maltesi, di età superiore ai diciotto anni. Tutti questi soggetti avevano imparato l'italiano formalmente a scuola. Tra i tratti individuati dall'autrice che riguardano la morfosintassi[50] si segnalano l'omissione dell'articolo e la generalizzazione di *il*, dovuta al fatto che in maltese si usa l'articolo invariabile *il-*. Si segnalano anche gli scambi frequenti delle preposizioni (es.: *Anne era sul comitato*; *vede il calcio sulla televisione*[51]; *ero soltanto a Sicilia*; *una camera di bagno*) e l'uso di *che* polivalente. Nei verbi si segnala l'uso frequente dell'imperfetto nei racconti del passato anche nei casi in cui sarebbe più opportuno adoperare il passato prossimo (es.: *allora tutti i ragazzi venivano a casa nostra*; *allora quella volta fermavamo a Benevento*; *quando finivo il liceo*), lo scambio delle desinenze di persona (es.: *lui era un grafico che lavoravo col BBC*) e degli ausiliari. Nelle interviste si registra l'uso esclusivo delle forme dell'indicativo e non si usano né il congiuntivo né il condizionale.

Anche nel lavoro di Caruana (1996) si esamina qualche aspetto concernente l'*output*, e ognuno dei 369 soggetti di questa indagine viene valutato dopo una breve intervista in italiano. In questo caso il gruppo di apprendenti guidati ha dimostrato di avere un livello significativamente migliore nell'*output* rispetto al gruppo di apprendenti spontanei e l'input dei mezzi di comunicazione è sembrato meno efficace rispetto ai risultati riscontrati quando è stata esaminata la comprensione (si veda paragrafo 2.5.2). Tuttavia alcuni apprendenti spontanei sono riusciti ad esprimersi bene in italiano, tanto che uno studio più approfondito e sistematico dedicato alla produzione attiva in italiano L2 è necessario per chiarire meglio gli effetti dell'input unidirezionale dei mezzi di comunicazione sulla produzione attiva nella L2.

Per quanto riguarda la produzione scritta, Brincat (1979) fa un'analisi degli errori ortografici e morfosintattici riscontrati più spesso nei componimenti in lingua italiana di studenti maltesi. Questo lavoro è uno dei pochi in cui ci si è soffermati esclusivamente sulla produzione scritta degli apprendenti guidati d'italiano a Malta. Si aggiunga che ogni anno l'Università di Malta pubblica una relazione in cui si fa una breve analisi degli scritti degli studenti che hanno sostenuto il *Secondary education certificate examination* e gli esami di *Intermediate* e *Advanced level*[52] di italiano.

50. Odermatt-Manzi (1994) fa anche delle osservazioni che riguardano la fonologia e la formazione delle parole. In questo lavoro si dà più rilievo agli aspetti morfosintattici dell'italiano L2 (come si riferirà nell'analisi linguistica del capitolo 5), ed è per questo motivo che nel testo ci si è soffermati su questo aspetto. Odermatt-Manzi (1994:34-35) aggiunge dei commenti sul ricorso alla commutazione di codice a cui si farà riferimento nel capitolo 5, paragrafo 5.3.

51. In questi esempi c'è transfer sintattico dalle forme inglesi *Anne was on the committee; He watches football on television.*

52. Si propone un estratto della relazione che riguarda l'esame del 1999:
Language: It appears that punctuation skills are being neglected. Never ending structures without a pause or stop anywhere.
Ortography - still a lot of chi for ci; go/ga/co/ca for gio/gia/cio/cia, hanno for anno, dell' for del, etc.
More reading – as opposed to passive exposure to TV – would help students avoid spelling mistakes and would enrich their vocabulary.

(Matsec board, 1999:2)

3. Metodologia

3.1. Obiettivi

Nelle indagini svolte sull'italiano L2 a Malta (si veda paragrafo 2.5, capitolo 2) sono stati studiati gli effetti dell'input linguistico derivato dai mezzi di comunicazione sulla comprensione della L2, cioè si è cercato di definire che tipo di input si trasforma in *intake*. In questo lavoro si esaminano aspetti concernenti la produzione attiva e si fornisce una descrizione dell'italiano L2 di studenti delle scuole medie maltesi, sia apprendenti guidati d'italiano sia apprendenti spontanei. L'obiettivo generale è di verificare quanto dell'*intake* diventi effettivamente *output* e se la competenza derivata dai mezzi di comunicazione si limiti solo alla comprensione della lingua o se si riesce a trarne dei vantaggi anche a livello di *output* o di produzione attiva.

Il fatto che l'input linguistico derivato dai media sia unidirezionale può far pensare che si possa trarne beneficio solo nella comprensione della L2. In questa ricerca si vuole verificare se gli effetti dei media possono estendersi alla produzione attiva della L2, anche in casi in cui non c'è possibilità di utilizzare la lingua attivamente nelle interazioni quotidiane, proprio come nel caso dell'italiano L2 a Malta.

Per raggiungere questi obiettivi è stato raccolto un corpus di testi prodotti oralmente e per iscritto in italiano L2 da parte di un campione composto da soggetti maltesi di 14-15 anni. I testi raccolti vengono analizzati per verificare come i soggetti maltesi adoperano i tempi e i modi verbali e per esaminare il livello di complessità sintattica e la commutazione di codice presenti nei dati. Questa analisi conduce ad una valutazione della varietà d'apprendimento degli apprendenti guidati e degli apprendenti spontanei.

3.2. La scelta del campione e la raccolta dei dati

La scelta del campione e la procedura di raccolta dei dati è stata suddivisa in due fasi. Come si spiega nei paragrafi seguenti, nella prima fase è stato scelto un campione molto vasto a cui è stato distribuito un questionario (si veda appendice A), mentre nella seconda fase il numero del campione è stato ridotto considerevolmente perché sono stati selezionati i soggetti da cui sono stati tratti i dati orali e scritti per svolgere l'analisi linguistica. La raccolta dei dati è stata effettuata nell'anno scolastico 1998/1999.

3.2.1. *Fase 1*

A 363 soggetti di 14-15 anni che frequentavano i *Junior Lyceums* maltesi (il 22% del totale degli studenti di questa età che frequentavano queste scuole nel 1998/1999) è stato distribuito il questionario[1] che è stato stilato in modo che si potesse:

1. Ottenere informazioni dai soggetti a proposito:
   a. Della loro lingua madre e delle lingue che stanno studiando a scuola e che usano o ascoltano regolarmente. Ai soggetti è stato chiesto di fare una autovalutazione della loro competenza in maltese, inglese, italiano, francese e tedesco.
   b. Della loro esposizione all'italiano tramite i mezzi di comunicazione (la televisione, la radio, la musica e la carta stampata).
   c. Delle possibilità che hanno attualmente o che hanno avuto in passato di parlare in italiano.
2. Utilizzare i dati per selezionare un campione da cui raccogliere i dati di produzione attiva in italiano L2. I soggetti scelti per fare parte del sottocampione hanno le seguenti caratteristiche in comune:
   a. Sono tutti della stessa età e frequentano tutti la quarta classe (*Form 4*) nei *Junior Lyceums* maltesi. Quindi sono tutti soggetti che hanno superato l'esame che si tiene alla fine delle scuole elementari e perciò hanno un buon livello di istruzione.
   b. Hanno il maltese[2] (una forma dialettale o il maltese standard) come L1.
   c. Non hanno né hanno mai avuto modo di parlare in italiano in contesti sociali[3], se non in circostanze molto occasionali.

1. I soggetti potevano scegliere se compilare la versione in maltese del questionario o quella in inglese. Nell'appendice A si presenta la versione in inglese del questionario.

2. Sono dunque stati presi in considerazione ragazzi che fanno parte dei tipi di famiglia definiti A e B nello schema di Camilleri (1995:84) riproposto nel paragrafo 1.3.3 del capitolo 1.

3. Con 'contesti sociali' si intende al di fuori della classe di italiano L2 nel caso degli apprendenti guidati.

d. Studiano l'inglese e il maltese dalle elementari e una altra lingua (italiano, francese o tedesco) dalla prima classe dei *Junior Lyceums*.

In questo modo alcuni fattori che potevano influenzare la valutazione dei dati raccolti dai soggetti non sono stati inclusi tra le variabili di questo studio perché l'età, la L1, il livello di istruzione e altri aspetti che riguardano l'uso dell'italiano L2 erano costanti per tutti i soggetti.

3.2.2. *Fase 2*

3.2.2.1. I soggetti e le variabili

La seconda fase dello studio è stata quella della raccolta dei dati prodotti oralmente e per iscritto e si è svolta nel periodo tra gennaio e marzo del 1999. Seguendo i criteri illustrati sopra si è proceduto a scegliere il campione da intervistare e sono stati formati due gruppi di apprendenti:

a. Il gruppo di apprendenti guidati (AG), composto da 27 soggetti da cui sono stati raccolti dati da 26 soggetti. Questi studenti studiano l'italiano da quattro anni nei *Junior Lyceums* maltesi e, oltre al maltese e all'inglese, non hanno mai studiato altre lingue. Questi studenti, dunque, stanno completando il programma scolastico di cinque anni che li porterà a sostenere il *Secondary Education Certificate examination* d'italiano. La parte grammaticale del programma completato dagli studenti comprende l'uso dei sostantivi e degli articoli, la flessione dell'indicativo, un primo accenno alla flessione del condizionale, i pronomi, le preposizioni, gli aggettivi e gli avverbi. Nell'anno scolastico in cui si è svolta la ricerca si doveva completare l'uso del condizionale e iniziare ad imparare l'uso del congiuntivo e del periodo ipotetico, oltre a fare un ripasso generale ed un approfondimento di aspetti già affrontati in passato. Sempre secondo il programma scolastico, questi studenti sono stati esposti a brani di lettura da riviste italiane e da quotidiani italiani, sono stati istruiti a svolgere dei temi della lunghezza di 150 parole circa su vari argomenti e hanno avuto la possibilità di esprimersi oralmente in italiano in classe per imparare ad usare la lingua in contesti comunicativi. La quantità di lavoro svolta in classe, nonché le opportunità di usare attivamente la lingua, dipendono dall'approccio adottato dai vari insegnanti degli apprendenti. Inoltre, l'interesse, la predisposizione e la motivazione che gli studenti hanno per imparare gli aspetti descritti sopra avranno sicuramente avuto effetti sulla loro competenza attuale d'italiano L2.
b. Il gruppo degli apprendenti spontanei (AS), composto da 34 soggetti, da cui, anche in questo caso, sono stati raccolti dati da 26 soggetti. Tra gli apprendenti spontanei che hanno fornito i dati ci sono diciotto studenti che studiano formalmente il francese mentre otto studenti studiano il tedesco. Oltre al francese o al tedesco non hanno mai studiato altre lingue, se si escludono il maltese e l'inglese.

La scelta di un campione vasto di soggetti da intervistare è stata determinata dal fatto che l'obiettivo di questo studio è di esaminare le relazioni tra le variabili prese in considerazione a livello quantitativo[4], oltre che fare l'analisi linguistica dei dati. Per questo scopo è necessario avere un campione rappresentativo, e perciò la soluzione adottata è quella di una ricerca trasversale con dati relativamente brevi raccolti da un numero cospicuo di soggetti che frequentano i *Junior Lyceums* a Malta, cioè studenti che hanno superato la prova d'ammissione a queste scuole all'età di undici anni e che, pertanto, sono considerati come studenti di buon livello accademico.

Oltre alla variabile dell'apprendimento guidato o spontaneo, l'altra variabile di questo studio è costituita dall'input linguistico derivato dai mezzi di comunicazione. Infatti, la quantità di input in italiano dai mezzi di comunicazione varia considerevolmente tra i soggetti inclusi nella ricerca. Questo fattore, che è stato investigato tramite l'uso del questionario (si veda appendice A, domande 15-40), ha costituito una variabile da esaminare nella ricerca.

Per una scelta dettata dalla metodologia di lavoro, per comporre il campione sono stati scelti esclusivamente studenti che frequentano i *Junior Lyceums* a Malta e non sono stati inclusi studenti che frequentano altre scuole (si veda la descrizione del sistema educativo maltese, capitolo 1, paragrafo 1.4). Infatti l'obiettivo del lavoro è principalmente di natura linguistica e pertanto non è stato ritenuto opportuno includere studenti di altre scuole, creando così un'altra variabile che, oltre a necessitare un campione più ampio, avrebbe richiesto anche delle considerazioni approfondite di natura pedagogica. Peraltro, si ritiene che i *Junior Lyceums* (scuole amministrate dallo stato che si frequentano senza pagamento), siano le scuole più adatte da prendere in considerazione per avere un campione rappresentativo della popolazione studentesca maltese.

3.2.2.2. La raccolta dei dati di produzione attiva

Il corpus di dati orali ha una durata di poco superiore a dodici ore di registrazioni complessive, per una media di circa quattordici minuti di raccolta dei dati da ogni singolo soggetto. Le registrazioni sono state fatte per ogni soggetto individualmente e sono state tutte effettuate personalmente da chi

4. Tutte le analisi statistiche di questa ricerca sono state effettuate sul programma SPSS (*Statistical package for the social sciences*) versione 7.5. Per l'analisi quantitativa di dati linguistici si vedano Hatch/Farhady (1982), Scholfield (1995) e Cumming/Berwick (1996). Nelle analisi statistiche le differenze statisticamente significative si ritengono quelle in cui l'indice di probabilità (p) è inferiore allo 0.05.

scrive, nella maggior parte dei casi nelle aule audio-visive delle scuole che frequentano i soggetti. Durante le registrazioni si sono prese anche alcune annotazioni per tentare di cogliere aspetti, in particolare concernenti la comunicazione non verbale usata dai soggetti, che potevano sfuggire alla registrazione.

Prima dell'inizio della raccolta dei dati si è spiegato brevemente in maltese l'obiettivo del lavoro e si è informato il soggetto che stava per essere registrato. Poi gli è stato spiegato che non si trattava di un esame o di un test[5], e gli è stato chiesto di parlare per quanto gli era possibile in italiano durante la raccolta dei dati. A differenza di quanto accade per molti studi sulla L2, in particolare per la raccolta dei dati concernenti gli immigrati (si veda paragrafo 2.3, capitolo 2), i soggetti sapevano che chi li intervistava era di nazionalità maltese, e che dunque capiva il maltese e l'inglese. Perciò erano consapevoli del fatto che, pur dovendo parlare in italiano, la loro L1 era comprensibile all'interlocutore e se avessero fatto ricorso alla commutazione di codice potevano essere compresi senza difficoltà.

Si è tentato di raccogliere i dati in un modo per quanto possibile informale, ma specialmente all'inizio della registrazione alcuni soggetti erano visibilmente emozionati e infastiditi dalla presenza dell'interlocutore e da quella del registratore. Questo era anche dovuto al fatto che, specialmente nel caso degli apprendenti spontanei, i soggetti non erano abituati a parlare in italiano. Dopo qualche minuto i soggetti molto spesso si sentivano più a loro agio, e ciò è dimostrato dal fatto che le narrazioni migliorano sostanzialmente nelle fasi più avanzate delle registrazioni. Rimane il fatto che si deve tenere conto degli *observer effects*, cioè del fatto che i soggetti sapevano di essere osservati e registrati mentre parlavano[6]. Questo può avere sia un effetto positivo sia negativo sui dati raccolti. In alcuni casi il fatto di essere osservati sprona i soggetti a dare il meglio di sé, mentre in altri casi impedisce loro di sentirsi a proprio agio e perciò la loro esecuzione non riflette necessariamente il livello della loro competenza nella L2.

La procedura utilizzata per raccogliere i dati comprende una breve intervista iniziale informale, una narrazione di uno spezzone di un film e due esercizi scritti:

5. Questa precisazione è resa necessaria dal fatto che il sistema scolastico maltese è incentrato su un sistema di esami e di testing continuo. Perciò, era possibile che i soggetti interpretassero la presenza di chi scrive nella loro scuola come quella di un ufficiale dal *Department of Education* che era incaricato di svolgere delle valutazioni o dei test.

6. Per osservazioni a proposito dell'effetto che può avere la presenza del registratore durante la raccolta dei dati si vedano Milroy (1987) e Cohen/Manion (1994).

3.2.2.2.1. *L'intervista*

Ai soggetti è stato chiesto di fornire delle brevi informazioni personali ed è stato chiesto loro di descrivere la città nella quale abitano, di parlare del loro tempo libero e dei loro passatempi e dei progetti che hanno per il futuro. Inoltre i soggetti hanno anche fornito delle informazioni sui loro studi e sulle lingue che ascoltano e che usano regolarmente. Lo scopo principale di questa intervista preliminare era quello di mettere il soggetto a suo agio, per far sì che durante il resoconto narrato si potesse esaminare la competenza del soggetto in italiano L2 e limitare per quanto possibile errori di esecuzione.

3.2.2.2.2. *La narrazione di un film*

Ai soggetti è stato proposto il film *Modern Times* di Charlie Chaplin[7] e la visione del film è stata suddivisa in tre parti che corrispondono ai tre episodi principali del film, dei quali segue una descrizione. Seguirà qualche accenno alla procedura utilizzata durante la registrazione delle narrazioni:

Prima parte: Charlie Chaplin cammina per strada, vede un camion dal quale cade una bandiera che era legata ad un pezzo di legno che fuoriusciva dal retro del camion. Chaplin raccoglie la bandiera e comincia a sventolarla per attirare l'attenzione del conducente. Mentre la sventola finisce per essere coinvolto in una dimostrazione popolare, scoppia una rissa tra dimostranti e polizia, e Chaplin, che è stato visto con la bandiera in mano, viene preso per un provocatore, viene arrestato e messo in carcere.
Intanto, nei paraggi una giovane ragazza sta rubando delle banane da una barca ormeggiata nel porto. Taglia delle banane e ne getta alcune a dei bambini sul molo. Quando viene vista, presumibilmente dal proprietario della barca, scappa. Torna a casa dove ritrova suo padre e i suoi fratellini e distribuisce le banane. Suo padre la rimprovera per aver rubato le banane, ma comprende il suo gesto date le condizioni di estrema povertà in cui si trova la famiglia.
Si ritorna a Chaplin che è in carcere. Durante il pranzo in mensa alcuni agenti effettuano delle ricerche per individuare un detenuto che possedeva della droga. Questo detenuto era seduto proprio vicino a Chaplin, e si libera della droga buttandola nella saliera. Chaplin non si accorge di ciò e sparge la droga sul suo cibo tanto da diventare molto aggressivo e da cercare di strappare il pane ad un altro detenuto ben più grosso di lui. Alla fine del pranzo, quando i detenuti stanno ritornando nelle loro rispettive celle, alcuni di loro organizzano un agguato, riescono a chiudere alcuni poliziotti in cella, prendono le chiavi e liberano altri prigionieri. Chaplin, però, stordito dagli effetti della droga non entra in cella. Gli viene una forza smisurata, sempre per via della droga che ha inghiottito, riesce a reprimere la ribellione dei prigionieri e consegna le chiavi delle celle ai poliziotti.

7. Questo film è stato adoperato in altri studi (tra cui Klein/Perdue, 1992 e Chini, 1998) per raccogliere dati di L2.

La giovane ragazza che precedentemente aveva rubato le banane è di nuovo al porto dove sta raccogliendo la legna assieme ai fratellini. Sente uno sparo che proviene da lì vicino, e quando va di corsa a vedere che cos'è successo trova suo padre disteso a terra morto. Lei si dispera, e in seguito non può che rassegnarsi al volere di alcuni pubblici ufficiali che le impongono di portare i fratellini in orfanotrofio. Nel frattempo lei riesce a scappare.
In carcere Chaplin viene premiato per il suo coraggio e il direttore gli concede la libertà. Chaplin è comunque perplesso perché evidentemente in carcere stava meglio che fuori, e non sa che cosa può mettersi a fare una volta ritornato in libertà. Perciò, il direttore gli consegna una lettera di raccomandazione che gli permetterà di trovare un posto di lavoro.

Seconda parte: Chaplin si presenta in un cantiere navale con la lettera. Viene assunto e gli viene chiesto di trovare un cuneo di legno simile ad uno che gli viene mostrato da un lavoratore. Chaplin ne vede uno, ma non si accorge che trovandosi sotto una nave in allestimento ne impediva la discesa in mare. Con un colpo di mazza Chaplin toglie questo cuneo da sotto la nave che finisce inesorabilmente in mare ed affonda tra lo stupore generale degli altri lavoratori. Chaplin prende la giacca ed il bastone e se ne va determinato a tornare in prigione, dove evidentemente stava meglio.

Terza parte: La ragazza di cui era morto il padre ruba un pezzo di pane dal furgone di un panettiere, ma non si accorge di essere vista da una signora che passa nei paraggi. Quando la ragazza corre via con il pane in mano, si scontra con Chaplin ed ambedue finiscono a terra. Arriva la polizia e Chaplin dice loro di essere stato lui a rubare il pane – così prende la colpa per il furto al posto della ragazza e raggiunge lo scopo di essere arrestato per tornare in carcere. Il piano di Chaplin viene rovinato dalla signora che aveva visto la ragazza che rubava il pane. Infatti, questa informa la polizia che è stata la ragazza e non Chaplin, così questo viene liberato e la ragazza viene arrestata.
Chaplin va in un ristorante, mangia molto, e quando deve pagare chiama un poliziotto e mostra apertamente di non aver soldi per pagare quello che aveva preso. Chaplin viene arrestato e mentre il poliziotto fa una telefonata per chiamare il furgone della polizia per trasportarlo in carcere, Chaplin continua le sue provocazioni perché prende un sigaro da una bancarella vicina e prende anche dei cioccolatini che dà a dei bambini. Nel furgone della polizia Chaplin incontra di nuovo la ragazza che lo riconosce. Chaplin le cede il posto, ma lei è disperata e piange per via della sorte crudele che il destino le ha riservato. Improvvisamente all'interno del furgone scoppia una piccola rissa, il furgone sbanda e Chaplin e la ragazza si ritrovano a terra assieme ad un poliziotto. Quando il poliziotto si rialza Chaplin lo colpisce con il randello, e esorta la ragazza a fuggire. Lei se ne va, ma appena gira l'angolo chiama Chaplin e gli dice di fuggire con lei. Dopo un po' i due si ritrovano nel giardino di una casa e vedono una scena in cui una donna saluta suo marito che sta per andare a lavoro. Questa scena è d'ispirazione per Chaplin e la ragazza che decidono di mettersi assieme. Trovano una casetta malandata e cominciano ad aggiustarla per andare ad abitare insieme là. La storia finisce con i due che passeggiano per strada e vanno incontro ad un sole splendente.

Procedura: La procedura utilizzata per raccogliere i dati è stata analoga a quella adottata da Klein/Perdue (1992:8). La prima parte del film veniva visionata dall'interlocutore assieme al soggetto per essere sicuri che il soggetto avesse seguito bene ciò che accadeva durante il film. Alle volte si faceva qualche breve commento in maltese a proposito del film. In seguito si chiedeva al soggetto di narrare la prima parte del film in italiano. Durante la seconda parte del film il soggetto veniva lasciato da solo a seguire il film e poi gli si chiedeva di fornire un resoconto orale in italiano di ciò che aveva visto. Questa procedura veniva ripetuta per la terza parte del film.

3.2.2.2.3. *Gli esercizi scritti*

Per ottenere un corpus di dati scritti ai soggetti è stato chiesto di svolgere due esercizi (si veda appendice B). I soggetti hanno completato questi esercizi immediatamente prima o dopo aver fornito i dati di produzione attiva orale, descritti nelle due sezioni precedenti. Ai soggetti non è stato dato un tempo limite per completare gli esercizi scritti, e nella maggior parte dei casi hanno lavorato in un'aula silenziosa vicina all'aula audio-visiva della scuola che frequentano. Per ogni esercizio sono state date le istruzioni in maltese e sono stati forniti degli esempi per illustrare ciò che ci si aspettava dagli studenti.

Nel primo esercizio di completamento (esercizio A, appendice B) è stata fornita una frase semplice seguita da un connettore coordinante o subordinante. Al soggetto veniva chiesto di completare la frase in base al connettore fornito. Da ciò si poteva verificare se il soggetto fosse capace di costruire frasi coordinate e subordinate in italiano L2. Inoltre era possibile verificare se comprendesse i connettori inclusi nell'esercizio e si poteva controllare la sua competenza nell'uso dei verbi. Per quanto riguarda le frasi con connettore coordinante, queste comprendono le congiunzioni avversative *ma*, *tuttavia*, *invece,* la conclusiva *perciò*, e l'esplicativa *infatti*. Le subordinate comprendono una frase temporale (*quando*), una concessiva (*benché*), una consecutiva (*...così ... che*), una relativa (*il cui*) e un'ipotetica (*se*). Nell'ultimo caso si forniva la protasi e dunque si richiedeva ai soggetti di completare la frase con l'apodosi. Nella frase semplice fornita sono stati usati verbi al presente, al passato prossimo e all'imperfetto indicativo, tranne nel caso dell'ipotetica che richiede il congiuntivo imperfetto.

Nel secondo esercizio è stato chiesto al soggetto di collegare due frasi in italiano (esercizio B, appendice B). Le due frasi venivano proposte al soggetto, poi si fornivano l'inizio e la fine di una frase con uno spazio in mezzo che il soggetto doveva riempire per costruire un'unica frase corrispondente alle due frasi proposte precedentemente. Come nel caso del primo esercizio, venivano proposte frasi di diverso tipo che permettevano di verificare la competenza a livello sintattico del soggetto, in particolare la sua capacità di costruire frasi complesse subordinate. Lo scopo di questo esercizio era di elicitare due frasi oggettive, due relative e due ipotetiche, una frase causale, una temporale, una concessiva e una interrogativa indiretta.

3.3. La segmentazione dei dati

L'analisi dei testi narrati e l'esito degli esercizi scritti servono per fare una valutazione delle varietà d'apprendimento dei soggetti da mettere in relazione con le due variabili principali della ricerca, cioè l'apprendimento spontaneo o guidato e l'input in italiano L2 dai mezzi di comunicazione. I risultati dell'analisi linguistica dei dati orali sono stati raccolti in una scheda (si veda appendice C). Nella scheda si riassumono i dati che sono stati segmentati in unità proposizionali.

Trattandosi di un lavoro in cui l'analisi dei dati porta ad una valutazione strettamente collegata con la struttura sintattica dei testi e in assenza di un modello standardizzato per la segmentazione dei dati[8], sono stati scelti dei criteri che permettono di segmentare in modo fine gli enunciati dei soggetti, in linea con le scelte metodologiche suggerite in Berretta (1998).

Viene considerata come 'proposizione in italiano' ogni unità contenente un predicato in italiano. Le uniche eccezioni a questo criterio sono rappresentate da alcuni enunciati di qualche soggetto, in cui l'assenza del predicato è chiaramente dovuto ai limiti della sua interlingua. Per esempio, la seguente frase è stata segmentata in due proposizioni:

(1) poi quella donna ha detto il verità
che quella ragazza ++++ [9]
"*poi quella donna ha detto la verità, che <u>era</u> la ragazza (ad aver rubato il pane)*"

Gli esempi con copula zero sono stati contati tra le proposizioni:

(2) quando lui sulla * telephone *
"*quando lui era al telefono*"

Le uniche forme perifrastiche verbali ad essere considerate monoproposizionali sono le forme *modale + infinito*[10] e *stare + gerundio*, per via della forte integrazione tra i due componenti. Le forme perifrastiche verbali costruite con i verbi fasali (Bertinetto, 1990:347; 1991:131), *fare* e *lasciare* (causativi) + *infinito*, nonché forme come *andare/venire a + infinito*, *riuscire a + infinito*, *vedere/sentire* (percettivi) + *sintagma nominale + infinito* sono

8. Si nota che nei lavori in cui si procede alla segmentazione di dati prodotti oralmente (per esempio: Voghera, 1992; Chini, 1998; Ferraris, 1999; Giacalone Ramat, 1999a), gli studiosi adoperano dei criteri diversi e questo fatto causa delle differenze nel conteggio delle proposizioni nonché nella distinzione tra gli enunciati mono e biproposizionali. Pertanto, diventa spesso difficile paragonare i vari risultati ottenuti in questi lavori. Si farà riferimento a questo fatto nel capitolo 5 e quando i risultati di questa ricerca verranno paragonati ai risultati ottenuti in altri lavori si identificheranno i criteri usati in essi per la segmentazione dei dati.

9. La fine della frase è segnalata da questa lunga pausa.

10. I verbi *dovere, potere*, predicati a sollevamento, e *volere*, predicato a cancellazione di soggetto coreferenziale.

state tutte considerate come biproposizionali. In questi casi si tiene conto del fatto che l'integrazione tra i due elementi verbali è forte e che la distinzione principale/subordinata è meno appropriata rispetto ad altre forme implicite argomentali nonché rispetto alle avverbiali[11].

Nella scheda preparata per riassumere i dati dei soggetti (si veda appendice C), la frequenza di queste forme viene segnata sia nelle tabelle in cui si fa il conteggio delle forme subordinate implicite (appendice C, paragrafo B - le proposizioni in italiano), sia nelle tabelle in cui si tiene conto dell'uso delle forme verbali (appendice C, paragrafo C - l'uso dei verbi). Per proposizione in maltese, in inglese o in altre lingue (si veda scheda, appendice C) si intendono tutte quelle frasi che contengono un predicato che non sia in italiano.

Le proposizioni incidentali che i soggetti hanno adoperato nella narrazione del film non sono state incluse nel conteggio, perché si tiene conto esclusivamente delle proposizioni che ogni soggetto usa per narrare la storia.

Qualsiasi elemento che non abbia un nesso con il racconto non viene incluso nei totali delle proposizioni per non creare situazioni di disparità tra chi usa spesso forme incidentali e chi non le usa per niente. Ciò vale anche per riflessioni di tipo metalinguistico come la forma '*kif taqbad tgħid?*' (equivalente all'italiano '*come si dice?*', utilizzata quando non si riesce a produrre la parola o la frase nella L2), usata da molti soggetti, ma non inclusa nelle considerazioni riassuntive numeriche dei dati. Gli esempi qui proposti mostrano come sono stati messi in pratica i criteri usati per segmentare i dati.

Il computo delle proposizioni e delle forme verbali è stato segnato nella scheda (appendice C) per ogni singolo soggetto[12]:

esempio 1

Apprendente guidato 45

quando è uscito da prigio- (xxx) / dalla prigione	Temp	PP
lui è andato	P	PP (andare)

11. Il paragrafo 5.2.2 del capitolo 5 introduce la parte della ricerca in cui ci si sofferma sull'analisi della complessità sintattica nei dati. Nel paragrafo 5.2 si aggiungono altri esempi a quelli riportati nella parte finale di questo capitolo.

12. Nella segmentazione dei dati, per ogni enunciato si segnalano la relazione sintattica all'interno della frase e il tempo verbale adoperato dal soggetto. Pertanto, negli esempi proposti nel testo si usano le seguenti abbreviazioni: P = frasi principali, giustapposte o coordinate in italiano; **P** = frasi principali, giustapposte o coordinate che non sono in italiano; **S** = frasi subordinate che non sono in italiano; Temp = temporale; Comp Fin = completive con contenuto finale (si aggiungono delle informazioni su questa categoria nel capitolo 5, paragrafo 5.2.2); Fvp = subordinata all'interno di una forma verbale perifrastica; Rel = relativa; Caus = causale; Ogg = oggettiva; PP = passato prossimo; Imp = imperfetto; Prem = passato remoto; Inf = infinito, **Ing** = predicato in inglese; **Malt** = predicato in maltese. Quando l'abbreviazione che segnala il tempo verbale è in corsivo, si indica che il soggetto ha usato una forma errata o incompleta. Pertanto, negli esempi proposti nel testo, PP è in corsivo nei casi in cui il passato prossimo viene adoperato senza ausiliare. I punti interrogativi (??) denotano i casi in cui l'analisi linguistica è condizionata dalle inferenze del ricercatore.

a lavorare +	Comp Fin	Inf
è andato	P	PP (andare)
a lavorare con le barche +	Comp Fin	Inf
raccogliere la legna +	Comp Fin	Inf
quando lui ha cominciato	Temp	PP (comin.)
di raccogliere le legna	Fvp	Inf
ha preso un pezzo di legna eh	P	PP
che sta / che era sotto la barca +	Rel	Imp
quando lui l'ha tolta	Temp	PP
la barca è andata nel mare	P	PP
* aw * si è rovesciata nel mare ++	P	PP
poi lui si licenziò da solo	P	Prem
perché aveva un bel sbaglio +	Caus	Imp/*PP* ??
lavoro perduto per gli altri lavoratori	Caus ??	*PP*

esempio 2

Apprendente spontaneo 65

la donna va * 'il dawk[13] * +	P	Pr
ha detto la polizia	P	PP
che ha rubato la ragazza il pane	Ogg	PP
e arrestato ragazza + arrestato ragazza * aw * +	P	*PP*
e a Charlie Chaplin * aw * Charlie Chaplin * go aw+		
imur fil-[14] * le ristorante la caffetteria	**P**	**Ing/Malt**
e preso tanti piatti	P	*PP*
e non ha pagato	P	PP
è andato al prigione	P	PP
e nello nello aw nel camion ha incontrato la ragazza	P	PP
* li kien ltaqa' magħha fit-triq[15] *	**S**	**Malt**
è accaduto un incidente sulla strada	P	PP
e le prigionieri hanno scappato	P	PP
e hanno * dak + kif taqbad tgħid + bħal tgħarrsu[16] *	**P**	**Malt**
non sposati ma- +++	P	*PP*
aw * jgħixu / jmorru jgħixu flimkien[17] *	**P**	**Malt**

Il vantaggio di adottare la segmentazione rigida illustrata sopra è quello di avere un'alta sistematicità nell'analisi dei testi, adottando una procedura che si basa su criteri formali oggettivi. Il ricorso a criteri semantici, nonché all'uso di altri criteri come può essere l'intonazione, per segmentare gli enunciati non è stato considerato possibile dato che si tratta di dati di L2 che spesso presentano non pochi problemi per essere analizzati in questi termini perché lasciano troppo spazio a criteri di natura soggettiva.

13. *'il dawk*: 'a quelli'.
14. *go aw imur fil*: *go* 'andare' in inglese, *aw* è un segnale discorsivo usato per l'autocorrezione (si registra anche nell'estratto dell'apprendente guidato **45**), *imur fil-* 'va nel'.
15. *li kien ltaqa' magħha fit-triq*: 'che aveva incontrato per la strada'.
16. *dak + kif taqbad tgħid + bħal tgħarrsu*: 'così, come si dice, come si sono fidanzati'
17. *jgħixu / jmorru jgħixu flimkien*: 'vivono, vanno a vivere insieme'.

Dopo aver diviso in proposizioni gli enunciati si usa la scheda (appendice C) per:

1. fare un conteggio delle proposizioni in italiano, in maltese e in inglese;
2. esaminare il sistema verbale dei soggetti analizzando l'uso di tempo, aspetto e modo;
3. analizzare il rapporto giustapposizione/coordinazione/subordinazione tra gli enunciati;
4. analizzare le forme subordinate usate dai soggetti;
5. analizzare il ricorso alla commutazione di codice una in quanto strategia alla quale ricorrono spesso gli apprendenti maltesi e che può essere indice del livello di competenza di italiano L2 degli apprendenti.

Queste considerazioni vengono interpretate alla luce dei risultati degli studi sull'italiano L2, in particolare i risultati del Progetto di Pavia riassunti in Giacalone Ramat (1993:370-387). Si passa da un livello di analisi linguistica dettagliato ad una valutazione dell'interlingua dei soggetti che permette di fare le analisi statistiche per verificare gli effetti dell'apprendimento e dell'input dei mezzi di comunicazione sulla produzione attiva in italiano L2.

Pertanto, nel capitolo 4 vengono presentati i risultati del questionario da cui si rilevano anche i dati che riguardano l'input in italiano L2 a cui sono stati esposti i soggetti dai mezzi di comunicazione. Nel capitolo 5, sulla base della segmentazione dei dati presentata in questo paragrafo, si procede all'analisi linguistica dei dati prodotti oralmente e per iscritto e ci si sofferma sul sistema TMA, sulla complessità sintattica e sul ricorso alla commutazione di codice. Infine, nel capitolo 6, si analizza la relazione tra i dati concernenti l'input e l'interlingua dei soggetti, con riferimento ai tratti linguistici presi in esame.

4. I risultati del questionario

4.1. Introduzione

I risultati riportati in questo capitolo sono tratti dai dati del questionario (si veda appendice A) distribuito a 363 soggetti maltesi. L'obiettivo principale del questionario, descritto nel paragrafo 3.2.1, è quello di ottenere le informazioni necessarie per scegliere il gruppo di soggetti da cui raccogliere i dati. I questionari servono anche per ottenere delle informazioni sulle lingue che studiano i soggetti presi in considerazione nella fase 1 dello studio (paragrafo 3.2.1) e per ottenere dati sull'input in italiano L2.

4.2. Il questionario

Il questionario è stato distribuito in otto *Junior Lyceums*[1] maltesi a soggetti di quattordici/quindici anni che frequentavano la quarta classe. Essi potevano scegliere di compilare la versione del questionario in maltese o quella in inglese e lo hanno fatto seguendo le istruzioni che il ricercatore (chi scrive) dava in classe mentre leggeva le domande ad alta voce. La presenza del ricercatore ha anche consentito di chiarire delle difficoltà che alcuni soggetti hanno riscontrato durante la compilazione del questionario.

Il questionario è stato compilato da 363 soggetti, 168 maschi (46%) e 195 femmine (54%). Il totale di studenti che frequentava la quarta classe nei *Junior Lyceums* nell'anno accademico 1998/1999 era di 1.674 studenti, quindi il campione a cui è stato distribuito il questionario rappresenta il 22% della popolazione globale della quarta classe di queste scuole.

1. Si veda capitolo 1, paragrafo 1.4 per una descrizione del sistema scolastico maltese.

4.2.1. *Le L2 che i soggetti apprendono formalmente*

Il maltese è la L1 di 316 soggetti (l'88%) mentre l'inglese è la L1 di 23 soggetti (il 6%). Quattordici soggetti (il 5%) hanno dichiarato di aver usato ambedue le lingue contemporaneamente fin da piccoli, mentre quattro soggetti (l'1%) hanno una L1 che non è né il maltese né l'inglese. Si osserva che queste percentuali non riflettono la situazione nazionale perché il questionario è stato distribuito nelle scuole statali e non nelle scuole private e nelle scuole della Chiesa, in cui la percentuale di studenti di L1 inglese è più alta (si veda capitolo 1, paragrafo 1.4).

Nella tabella 4.1 si forniscono i dati sulle lingue che i soggetti studiano a scuola[2]. Come riferito in precedenza, a Malta lo studio di un'altra lingua oltre al maltese e all'inglese è obbligatorio fin dal primo anno delle scuole medie. Nella tabella 4.1, *lingua 1* rappresenta la lingua che i soggetti studiano a scuola dalla prima classe della scuola media, cioè la lingua che essi studiavano da quattro anni quando si è svolta la raccolta dei dati. Sempre nella tabella 4.1, *lingua 2* e *lingua 3* rappresentano le altre lingue che i soggetti studiano ad uno stadio più avanzato delle scuole medie, cioè le lingue che nei *Junior Lyceums* si iniziano a studiare dalla terza classe o le lingue che i soggetti studiano attraverso lezioni private o tramite classi serali. Si osserva che 206 soggetti (il 57%) studiano una *lingua 2* mentre solo cinque soggetti studiano una *lingua 3*:

Tab. 4.1 - Suddivisione dei soggetti (n = 363) a seconda delle lingue studiate formalmente

	Lingua 1	*Lingua 2*	*Lingua 3*	*Totale*
francese	210	32	0	*242*
italiano	103	115	3	*221*
spagnolo	0	38	1	*39*
tedesco	50	21	1	*72*
totale	*363*	*206*	*5*	

Dalla tabella 4.1 si nota che su un totale di 363 soggetti, 221 soggetti (il 61%) studiano la lingua italiana a scuola[3]. I dati riportati mostrano che il

2. Tra i soggetti non c'è nessuno che studia l'arabo o il russo a scuola, anche se c'è la possibilità di studiare anche queste lingue nei *Junior Lyceums* maltesi.

3. 184 di questi apprendenti guidati di italiano nei *Junior Lyceums* affermano di voler sostenere il *Secondary education certificate examination* d'italiano alla fine della scuola media e 120 apprendenti guidati dichiarano di voler approfondire gli studi della lingua italiana a livello di *Sixth form*.

francese, oltre ad essere la lingua che il numero maggiore di studenti maltesi nei *Junior Lyceums* studia formalmente, è anche la lingua che viene studiata dal maggior numero di studenti a livello della prima classe della scuola media[4]. Questi dati, che rispecchiano le statistiche ufficiali sulle lingue che si studiano a Malta riportate nel capitolo 1 (paragrafo 1.4.1.2), confermano il fatto che nei *Junior Lyceums* maltesi si preferisce iniziare a studiare la lingua italiana ad uno stadio più avanzato degli studi. Infatti, 115 soggetti cominciano a studiare l'italiano nella terza classe (tabella 4.1, *lingua 2*). Questa cifra è molto alta, specialmente se si paragona il numero di studenti che inizia a studiare l'italiano nella terza classe al numero di soggetti che inizia a studiare una delle altre tre lingue incluse nella tabella 4.1.

È probabile che si preferisca iniziare a studiare l'italiano in terza media perché si ha un'esposizione regolare all'italiano tramite i mezzi di comunicazione, mentre la possibilità di essere esposti alle altre lingue tramite i mezzi di comunicazione è limitata agli abbonati della televisione via cavo[5] o agli utenti della televisione via satellite. Si precisa che, anche in questo caso, gli abbonati della televisione via cavo hanno accesso ad un solo canale per ciascuna delle altre tre lingue, mentre i canali che trasmettono in italiano sono almeno dodici[6]. Dalle registrazioni raccolte dai soggetti di questa ricerca si conferma che la presenza dei mezzi di comunicazione italiani può essere uno dei motivi per cui molti studenti preferiscono iniziare a studiare l'italiano nella terza classe delle scuole medie, anziché nella prima. Infatti, durante l'intervista iniziale è stato chiesto agli apprendenti spontanei il motivo per cui non hanno deciso di studiare l'italiano a scuola. Su 34 apprendenti spontanei intervistati, quindici soggetti hanno affermato di aver preferito studiare un'altra lingua proprio perché erano convinti di poter apprendere la lingua italiana direttamente dai mezzi di comunicazione[7]. I seguenti esempi sono

4. Fino a qualche anno fa c'erano pochi insegnanti di spagnolo nelle medie ma negli ultimi anni il numero di insegnanti di questa lingua è aumentato e perciò oggigiorno si offre agli studenti la possibilità di studiare lo spagnolo in tutti i *Junior Lyceums* maltesi. La maggiore disponibilità di insegnanti di spagnolo nelle scuole medie maltesi negli ultimi due anni accademici è il motivo principale per cui lo spagnolo non è stato scelto da nessun soggetto nella prima media mentre 38 soggetti hanno iniziato a studiare questa lingua nella terza media (si veda tabella 4.1).

5. Dei 363 soggetti che hanno compilato il questionario, 160 (44%) hanno dichiarato di essere abbonati alla televisione via cavo.

6. Il numero di canali televisivi che si ricevono via cavo dipende dalla fascia di abbonamento. Ad ogni modo, nella fascia minima, cioè quella meno costosa, i canali televisivi che trasmettono in italiano sono dodici su un totale di venti canali.

7. Nelle interviste qualche apprendente spontaneo si è dimostrato pentito della sua scelta di non studiare l'italiano a scuola. Inoltre, in qualche caso, gli apprendenti hanno affermato di riscontrare delle difficoltà nello studio del francese o del tedesco, e affermano di capire meglio l'italiano rispetto a queste lingue anche se le studiano formalmente da quattro anni. Altri soggetti non sono d'accordo con quello che afferma AS **168** nell'esempio riportato, e si dicono pentiti di aver deciso di studiare il francese o il tedesco a scuola perché li hanno trovati più difficili del previsto e credono che per loro l'italiano sarebbe stato più utile.

tratti dalle interviste iniziali (I = intervistatore [chi scrive]; AS **41** / AS **168** = apprendenti spontanei, numeri 41 e 168):

esempio (1)

I: vedo che tu capisci l'italiano e lo parli anche benissimo + ma tu non hai mai studiato l'italiano a scuola
AS **41**: il francese + ho il francese
I: sì + ? ma allora come mai riesci a parlare così bene in italiano ?
AS **41**: io va / * aw * io- mi piace sentire programmi italiani perché anche il modo è differente come noi presentiamo i programmi maltesi
I: ? ed è più o meno da lì che hai imparato l'italiano ?
AS **41**: dalla televisione
I: ? e poi anche un po' dalla musica forse ?
AS **41**: sì + anche dai libri dai * magazines *
I: ? e come mai però poi hai scelto il francese qua a scuola ?
AS **41**: non lo so + perché è la mia scelta + perché ho detto l'italiano si può imparare dalla televisione + il francese al televisione non fanno molti programmi al francese e allora ho detto è più importante per me

esempio (2)

I: ? come mai parli così bene in italiano- ?
AS **168**: perché credo che guardo troppa tivù
I: ? e il francese lo trovi una lingua utile ?
AS **168**: sì molto utile + perché io conosco parlare un po' l'italiano ma il francese non sapevo come parlare

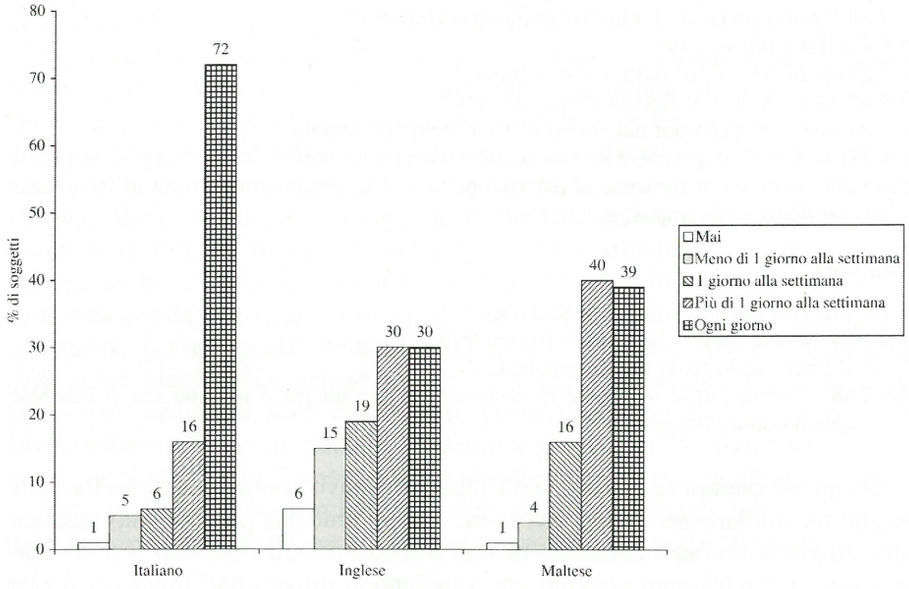
Da questi esempi si osserva che l'input televisivo condiziona la scelta delle lingue da studiare nei *Junior Lyceums*. Alcuni studenti preferiscono studiare altre lingue a scuola e decidono di non studiare affatto l'italiano formalmente, proprio perché sono convinti che l'italiano si impara dall'input dei mezzi di comunicazione. Si aggiunga che proprio a causa dell'esposizione ad un input regolare in italiano proveniente dai mezzi di comunicazione, è probabile che alcuni genitori suggeriscano ai propri figli di non iniziare a studiare l'italiano dalla prima classe della scuola media.

4.2.2. *Input dai mezzi di comunicazione*

I risultati del questionario confermano che i mezzi di comunicazione italiani sono molto seguiti a Malta. Perciò costituiscono una fonte di input linguistico di notevole importanza. Nonostante la possibilità di ricevere stazioni televisive che trasmettono in varie lingue e nonostante la crescente popolarità delle stazioni televisive private maltesi (si veda capitolo 1, paragrafo 1.5), i soggetti inclusi in questa ricerca seguono ancora regolarmente i programmi trasmessi dalle stazioni televisive italiane. Infatti, alla domanda 'Quanto spes-

so segui un programma televisivo intero in italiano, inglese e maltese?' (si veda appendice A, domanda numero 15), il 72% dei soggetti intervistati ha risposto di seguire quotidianamente un programma in italiano, mentre questo dato per i programmi in maltese raggiunge il 39% e per i programmi in inglese si assesta al 30%. Nel grafico 4.1 si presentano i dati relativi alla visione di programmi televisivi in italiano, in inglese e in maltese[8]:

Graf. 4.1 - Visione dei programmi televisivi in italiano, in inglese e in maltese (n = 363)



Dall'analisi dei dati che riguardano la frequenza con la quale i soggetti seguono programmi televisivi in lingua italiana (si veda appendice A, numeri 16-19) risulta che attualmente si seguono i programmi televisivi per una media di circa tre ore al giorno[9]. Durante i giorni feriali, più della metà dei soggetti (il 54%) trascorre più di un'ora al giorno a seguire programmi televisivi

8. Si osserva che 52 soggetti (il 14% del campione) affermano di seguire programmi in altre lingue. I programmi in francese sono seguiti da 25 di questi soggetti, diciannove soggetti seguono programmi in tedesco e sette soggetti seguono programmi in spagnolo. Un soggetto afferma di seguire regolarmente programmi televisivi sia in francese sia in spagnolo. Quasi tutti questi soggetti affermano di seguire i programmi trasmessi in queste lingue tre o quattro volte alla settimana.

9. La fascia oraria nella quale si seguono più regolarmente i programmi televisivi in italiano è la fascia serale (dalle 18:00 alle 22:00).

in italiano e il 19% dedica addirittura più di tre ore a seguire i programmi delle stazioni italiane. Peraltro, queste percentuali aumentano durante il fine settimana e durante i giorni di vacanza, con ben 46,5% dei soggetti che segue più di tre ore giornaliere di programmi in lingua italiana.

Un ulteriore dato che conferma che l'input linguistico derivato dalla televisione italiana è diffuso tra i giovani maltesi è che i soggetti hanno dichiarato di seguire i programmi della televisione italiana ancora più regolarmente quando frequentavano le scuole elementari, specialmente durante i giorni feriali. Infatti, quando i soggetti frequentavano le elementari seguivano i programmi della televisione italiana per una media di quasi quattro ore al giorno. Il 34% dei soggetti afferma che seguiva i programmi televisivi in italiano per più di tre ore al giorno durante i giorni feriali, mentre durante i fine settimana e durante le vacanze questa percentuale raggiungeva il 47%. Questi dati dimostrano che molti soggetti sono esposti regolarmente alla lingua italiana da molti anni.

Dal questionario risulta che la scelta di studiare o di non studiare l'italiano formalmente non influisce significativamente sulla quantità di esposizione all'italiano della televisione. Infatti, dai test statistici eseguiti si nota che il gruppo di apprendenti guidati non segue necessariamente programmi in lingua italiana più spesso rispetto agli apprendenti spontanei. Infatti, risulta che i programmi della televisione italiana a Malta sono seguiti regolarmente anche da coloro che non studiano la lingua in ambito guidato[10].

La televisione è il mezzo di comunicazione più popolare e più seguito dai soggetti maltesi ma, come è stato affermato nel capitolo 1, non è l'unica fonte di input di italiano a Malta. Infatti, il 30% dei soggetti ascolta musica italiana regolarmente (si veda appendice A, numeri 24-25), vale a dire almeno tre o quattro volte ogni settimana. Anche se la musica italiana gode di una notevole popolarità, i programmi radiofonici italiani (si veda appendice A numeri 27-28) sono seguiti solo occasionalmente e da parte di un numero molto limitato di soggetti. Risulta che più dell'80% dei soggetti non ascolta mai i programmi radiofonici italiani. L'ascolto aumenta marginalmente durante il fine settimana, perché, in modo particolare tra i maschi, i programmi sportivi trasmessi alla radio godono di un certo seguito. Per quanto riguarda la frequenza con la quale si ascolta la musica italiana e con la quale si seguono i programmi alla radio non si registrano differenze significative tra gli apprendenti guidati e gli apprendenti spontanei[11].

10. Dai test statistici non emergono differenze statisticamente significative tra i due gruppi di apprendenti quando si prende in considerazione la quantità di esposizione all'italiano tramite i media nel periodo in cui si è svolta la ricerca (feriali: $\chi^2 = 3.07$, df = 3, p = 0.606; festivi: $\chi^2 = 3.07$, df = 3, p = 0.38) e durante gli anni delle elementari (feriali: $\chi^2 = 1.72$, df = 3, p = 0.88; festivi: $\chi^2 = 2.73$, df = 3, p = 0.43).

11. Tra i due gruppi non si registrano differenze statisticamente significative per l'ascolto radio (feriali: $\chi^2 = 8.25$, df = 4, p = 0.08; festivi $\chi^2 = 1.49$, df = 4, p = 0.83) e per l'ascolto di musica italiana (feriali: $\chi^2 = 3.87$, df = 4, p = 0.424; festivi: $\chi^2 = 8.6$, df = 4, p = 0.07).

Per quanto riguarda la lettura in italiano (si veda appendice A, numero 30-32), i dati raccolti si riferiscono al materiale letto durante il tempo libero, ed infatti è stato chiesto agli apprendenti guidati di italiano di non includere nelle loro risposte informazioni che riguardano letture da libri di testo in italiano che si fanno in classe o durante i compiti a casa. Dai dati risulta che il 50% dei soggetti non legge mai in italiano durante le ore libere, il 27,5% legge in italiano solo raramente, l'11% una volta alla settimana, mentre il 6% dei soggetti afferma di leggere regolarmente in italiano, cioè quotidianamente o quasi. In prevalenza si leggono riviste e pochissimi soggetti hanno dichiarato di leggere libri o giornali italiani. Nel caso della lettura è necessario sottolineare il fatto che gli apprendenti guidati d'italiano leggono più regolarmente in italiano durante il loro tempo libero rispetto ai soggetti che non studiano la lingua italiana[12].

4.2.3. *L'autovalutazione*

Ai soggetti è stato anche chiesto di fare un'autovalutazione (si veda appendice A, numeri 12-13) della loro comprensione e della loro produzione attiva in maltese, inglese, francese, italiano e tedesco. L'obiettivo dell'autovalutazione è esclusivamente di verificare se emergono delle differenze tra il modo nel quale i soggetti dei due gruppi di apprendenti valutano le proprie abilità linguistiche[13]. I dati che riguardano l'italiano L2 possono essere paragonati a quelli delle lingue che si usano attivamente a Malta e a quelli che riguardano il francese e il tedesco, cioè le due lingue straniere moderne che, oltre all'italiano, vengono studiate dalla maggior parte degli studenti che frequentano le scuole medie maltesi.

Come era prevedibile, praticamente tutti i soggetti affermano di capire e di parlare il maltese alla perfezione. Per l'inglese invece il quadro è diverso perché per ciò che riguarda la comprensione di questa lingua il campione si è diviso precisamente a metà tra coloro che affermano di comprendere perfettamente l'inglese e coloro che invece affermano di avere qualche problema nella comprensione. Nell'autovalutazione del parlato il 60% dei soggetti ha affermato di esprimersi senza problemi in inglese.

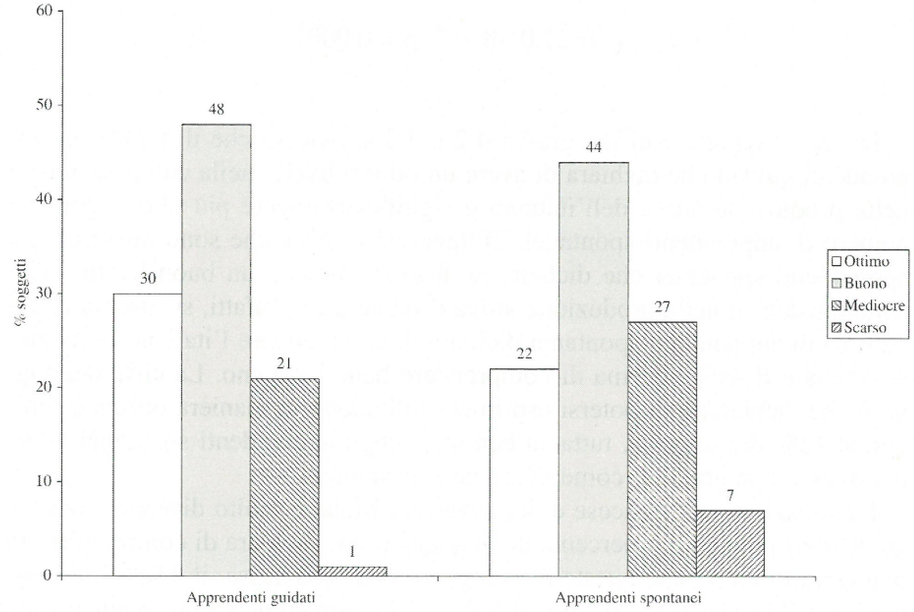
12. Infatti, per quanto riguarda i giorni festivi, il 41% degli apprendenti guidati afferma di non leggere mai in italiano durante le ore libere. Questa cifra raggiunge il 64% nel caso di soggetti che non studiano l'italiano ($\chi^2 = 20.4$, df = 4, p = 0.0001). Nei giorni feriali le cifre di coloro che non leggono mai in italiano aumentano (il 43% per gli apprendenti guidati; il 73% per i soggetti che non studiano l'italiano) ma rimangono pur sempre statisticamente significativi ($\chi^2 = 33.2$, df = 4, p = 0.0001).

13. I dati dell'autovalutazione vengono interpretati solo per questo scopo, perché le informazioni fornite dai soggetti in una valutazione di questo tipo sono attendibili solo fino ad un certo punto.

Il numero di soggetti che dichiara di comprendere bene l'italiano e di parlare correttamente in italiano è molto più alto rispetto al numero di soggetti che dichiara di avere la stessa competenza in francese e in tedesco. Per quanto riguarda la comprensione dell'italiano, una percentuale alta di soggetti afferma di comprendere benissimo la lingua, cioè di comprendere tutto (il 26%) o quasi tutto (il 47%) quando ascoltano un parlante nativo esprimersi in italiano. La percentuale di coloro che ammettono di avere qualche difficoltà per capire l'italiano si limita al 27%.

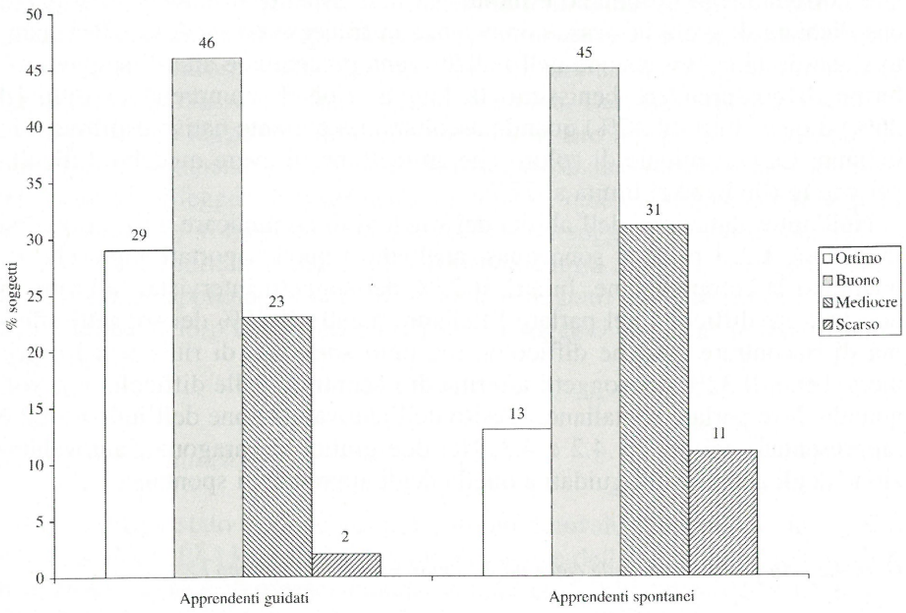
Nell'autovalutazione dell'abilità dei soggetti di comunicare e di esprimersi in italiano L2, i risultati sono quasi analoghi a quelli riportati sopra che riguardano la comprensione. Infatti, il 23% dei soggetti intervistati afferma di non provare difficoltà nel parlare l'italiano, mentre il 45% dei soggetti afferma di riscontrare qualche difficoltà, ma tutto sommato di riuscire ad esprimersi bene. Il 32% dei soggetti afferma di riscontrare delle difficoltà notevoli quando deve parlare in italiano. L'esito dell'autovalutazione dell'italiano L2 è rappresentato nei grafici 4.2 e 4.3. Nei due grafici si paragona l'autovalutazione degli apprendenti guidati a quella degli apprendenti spontanei:

Graf. 4.2 - Autovalutazione delle capacità di comprensione dell'italiano L2



$\chi^2 = 11.4$, df = 3, p = 0.01

Graf. 4.3 - Autovalutazione delle capacità di comunicare/esprimersi in italiano L2



$\chi^2 = 27.0$, df = 3, p = 0.0001

Dai dati rappresentati nei grafici 4.2 e 4.3 si osserva che il numero di apprendenti guidati che dichiara di avere un ottimo livello nella comprensione e nella produzione attiva dell'italiano è significativamente più alto rispetto al numero di apprendenti spontanei. Tuttavia, si osserva che sono numerosi gli apprendenti spontanei che dichiarano di avere almeno un buon livello nella comprensione e nella produzione attiva d'italiano L2. Infatti, si osserva che il 22% degli apprendenti spontanei dichiara di comprendere l'italiano in maniera ottima e il 44% afferma di comprendere bene l'italiano. La cifra dei soggetti che dichiarano di potersi esprimere in italiano in maniera ottima è limitata al 13% dei soggetti, tuttavia ben 45% degli apprendenti spontanei afferma di essere in grado di comunicare bene in italiano.

La situazione del francese e del tedesco a Malta è molto diversa rispetto a quella dell'italiano. La percentuale di soggetti che dichiara di comprendere in maniera ottima o bene queste due lingue è piuttosto bassa, il 15,5% dei soggetti per il francese e l'8% per il tedesco. Le percentuali sono praticamente analoghe per la capacità di esprimersi in queste lingue, con il 13% dei soggetti che dichiara di non trovare difficoltà nel parlare il francese e l'8% nel parlare il tedesco. Peraltro, nel caso del francese e del tedesco sono esclusivamente i soggetti che studiano formalmente queste lingue dal primo anno della scuola media che dichiarano di comprendere bene e di potersi esprimere in queste due lingue.

Pur trattandosi di risultati rilevati tramite un'autovalutazione, con tutti i limiti che può avere una rilevazione del genere, questi dati dimostrano che l'abilità di comprendere l'italiano e di esprimersi in italiano non è necessariamente associata all'apprendimento guidato della lingua italiana, come invece succede per il francese e per il tedesco. È probabile che questo esito sia da attribuire al fatto che l'italiano a Malta è molto più diffuso rispetto al francese e al tedesco proprio per via della possibilità di essere esposti all'italiano tramite i mezzi di comunicazione.

5. L'analisi linguistica

5.1. Il sistema TMA

5.1.1. *Introduzione*

Dalla raccolta dei dati si possono valutare gli apprendenti guidati (AG) e gli apprendenti spontanei (AS) a seconda del grado di sviluppo del loro sistema TMA. La maggior parte delle considerazioni che riguardano lo sviluppo del sistema verbale dei soggetti deriva dai dati del resoconto narrato. L'intervista e gli esercizi scritti sono utili per la valutazione perché da essi si ricavano ulteriori informazioni sul sistema TMA dei soggetti che non sono necessariamente emerse dalla narrazione. Negli esercizi scritti si è anche tentato di elicitare qualche forma di condizionale e di congiuntivo (si veda appendice B, esercizio A, numeri 4, 10; esercizio B numeri 6, 7, 10).

In questa maniera si sono ottenute le informazioni necessarie per esaminare la relazione tra lo stadio di sviluppo del sistema TMA dei soggetti e l'apprendimento guidato o spontaneo della L2 e l'input in italiano dai mezzi di comunicazione. Allo scopo di investigare la relazione tra queste variabili a livello quantitativo, il livello di sviluppo del sistema TMA dei soggetti viene reso in termini numerici.

5.1.2. *Il sistema TMA dei soggetti*

La raccolta dati ha permesso di esaminare l'uso che i soggetti fanno dei tempi più semplici, cioè il presente, il passato prossimo (con o senza ausiliare) e l'imperfetto, che sono anche i primi tempi verbali che vengono acquisiti in italiano L2, come si rileva anche nella sequenza d'acquisizione dei verbi in italiano L2 che risulta dai lavori del Progetto di Pavia e che gli apprendenti seguono indipendentemente dalla loro L1:

presente > (aux) + participio passato > imperfetto > futuro > condizionale > congiuntivo

Pertanto si osserva che l'aspetto precede il tempo che, a sua volta, precede il modo. Da come i soggetti hanno usato questi tempi si è ottenuta l'informazione necessaria per verificare se fossero in grado di fare distinzioni aspettuali (che l'italiano opera nel passato) e temporali in italiano L2, ed è stato assegnato un indice di valutazione ad ogni soggetto a seconda del livello di sviluppo del sistema TMA.

Nei dati raccolti l'uso del futuro, del passato remoto, nonché dei modi del congiuntivo e del condizionale è limitato. Infatti, la narrazione offre pochi spunti per utilizzare questi tempi e questi modi. Dalla narrazione, per esempio, in molti casi non è stato possibile verificare se i soggetti avessero sviluppato la competenza dell'uso del futuro indicativo. Perciò la competenza dei soggetti in questi tempi verbali è stata verificata dai dati raccolti nell'intervista, durante la quale i soggetti hanno parlato delle loro aspirazioni per il futuro.

Il futuro, oltre ad essere acquisito ad uno stadio avanzato dell'apprendimento, rimane pur sempre un tempo che occupa un ruolo marginale nell'interlingua dei soggetti e appare abbastanza raramente anche nei dati di italiano L2 delle ricerche longitudinali (Berretta, 1990a) e dei dialoghi (Wiberg, 1997 e 2001). Questa tendenza è confermata anche in questa ricerca perché il futuro appare in poche occorrenze e nella forma del futuro deittico piuttosto che in quella del futuro epistemico. Alcuni apprendenti, tra cui anche qualcuno che ha dimostrato di avere una buona competenza e un sistema TMA molto sviluppato, non hanno utilizzato questo tempo e hanno preferito il presente con valore di futuro[1].

Questo emerge dal seguente esempio in cui AG 300 parla della sua decisione di studiare l'italiano a scuola (I = intervistatore [chi scrive]; AG **300** = apprendente guidato, numero 300):

I: (l'italiano) ti servirà per il tuo futuro ?
AG **300**: credo di sì
I: perché ?
AG **300**: perché se io devo- / anche se poi vado nelle università d'Italia devo avere un po' d'italiano per comunicare con gli Italiani
I: hai intenzione di studiare all'estero ?
AG **300**: sì perché voglio * graduare[2] * nelle mie capacità ++ io voglio diventare un architetto + e voglio avere un po' di- + studiare in altri paesi

1. Wiberg (2001) osserva che apprendenti di italiano L2 a livello avanzato (studenti universitari di L1 svedese che studiano l'italiano) adoperano le stesse strategie dei parlanti nativi per esprimere il futuro. Essi usano il presente per riferirsi ad azioni che si svolgeranno in futuro ed adoperano anche forme perifrastiche (es.: i modali, *devo andare*) e forme subordinate (es.: completive, *credo che lo debba fare*) per riferirsi ad eventi futuri. Questi apprendenti di italiano L2 usano spesso i verbi telici all'interno di sequenze anaforiche per fare riferimento al futuro.

2. Ibridismo occasionale, creato dall'inglese *'to graduate'*.

L'intervista e la narrazione fornite da questo soggetto dimostrano che ha un'ottima padronanza della lingua, e per quanto riguarda il sistema TMA utilizza in maniera corretta anche qualche forma del passato remoto e del congiuntivo:

AG **300** a. quando cominciò a mangiare
b. è un posto bellissimo + almeno credo che sia così

Vista l'occasionalità della presenza del passato remoto, del congiuntivo e del condizionale, e in base alle considerazioni riportate sopra a proposito del futuro, la valutazione dei dati dei soggetti presentata nelle tabelle 5.1 e 5.2 si basa principalmente sull'uso che essi hanno fatto del presente, del passato prossimo e dell'imperfetto. Oltre a questi tempi si è anche tenuto conto dell'uso che alcuni dei soggetti hanno fatto dell'infinito come forma di 'rifugio', che è la forma impiegata da soggetti che dimostrano delle incertezze nella morfologia flessiva dei verbi[3]. Le colonne ombreggiate nelle tabelle 5.1 e 5.2 sono quelle nelle quali è stato incluso il quadro dei tempi e dei modi che ricorrono in occorrenze abbastanza limitate nei dati:

Tab. 5.1 - Il sistema TMA degli apprendenti guidati

	Sogg	*Pres*	*(Aux) PP*	*Imperf*	*Fut*	*Prem*	*Cond*	*Cong*	*Inf rif*	*Val*
1	*55*	+	+	+	+	+	+	+	–	1
2	*86*	+	+	+	+	+	+	+	–	1
3	*87*	+	+	+	–	+	+	+	–	1
4	*300*	+	+	+	–	+	+	+	–	1
5	*45*	+	+	+	+	+	–	–	–	1
6	*137*	+	+	+	+	+	–	–	–	1
7	*147*	+	+	+	+	+	–	–	–	1
8	*93*	+	+	+	+	–	+?	+?	–	1

3. A proposito dell'infinito come forma di 'rifugio' Bernini (1994a:287) afferma che questa forma si riscontra nei dati di apprendenti con pochi mezzi modali ed è usata in caso di difficoltà di modalizzazione. Il seguente esempio è tratto da Bernini (1994a:287; *enfasi nell'originale*; I = ricercatore, Mi = Miriam, soggetto di circa 18 anni, malawiana, con buone conoscenze di inglese):

I: se voi non foste venute qui + per diversi motivi diciamo eh- ? che cosa avreste fatto al vostro paese ?
Mi: **continuare** lavoro
I: avreste continuato il lavoro-

Come riferito nel testo, in questa ricerca l'infinito come forma di 'rifugio' non è limitato alla difficoltà della modalizzazione. Infatti, nelle tabelle 5.1 e 5.2 si segnala la presenza di questa forma nei dati di soggetti che riscontrano delle difficoltà concernenti la morfologia flessiva dei verbi.

Tab. 5.1 - segue

	Sogg	*Pres*	*(Aux) PP*	*Imperf*	*Fut*	*Prem*	*Cond*	*Cong*	*Inf rif*	*Val*
9	*101*	+	+	+	–	–	+	+	–	1
10	*109*	+	+	+	+?	+	–	+?	–	1
11	*312*	+	+	+	–	+	+–	–	–	1
12	*316*	+	+	+	+	–	+?	–	–	1
13	*126*	+	+	+	+?	–	–	+	–	1
14	*129*	+	+	+	+?	+	–	–	–	1
15	*98*	+	+	+	–	–	–	+	–	1
16	*89*	+	+	+	–	+	–	–	–	1
17	*82*	+	+	+	–	–	–	–	–	1
18	*81*	+	+	+–	–	–	–	–	–	2
19	*121*	+	+	+–	–	–	–	–	–	2
20	*315*	+	+	+–	–	–	+?	–	+	2
21	*88*	+	+	–	–	–	–	–	–	3
22	*111*	+	+	–	–	–	–	–	–	3
23	*329*	+	+–	+–	–	–	–	–	+	3
24	*311*	+	+–	+?	–	–	–	–	+	3
25	*112*	+	+?	+?	–	–	–	–	–	3
26	*108*	+	+?	–	–	–	–	–	+	3

Legenda: + = presenza; +? = presenza, ma con uso incerto o con problemi significativi nell'uso; +– = presenza, ma solo in alcune forme limitate; – = assenza.
Sogg = numero assegnato al soggetto; Pres = presente indicativo; (Aux) PP = passato prossimo indicativo con / senza ausiliare; Imperf = imperfetto indicativo; Fut = futuro indicativo; Prem = passato remoto indicativo; Cond = condizionale; Cong = congiuntivo; Inf rif = infinito usato come forma di 'rifugio'; Val = indice di valutazione.

Tab. 5.2 - Il sistema TMA degli apprendenti spontanei

	Sogg	*Pres*	*(Aux) PP*	*Imperf*	*Fut*	*Prem*	*Cond*	*Cong*	*Inf rif*	*Val*
1	*72*	+	+	+	+	+	+	+	–	1
2	*168*	+	+	+	+	–	+	+	–	1
3	*77*	+	+	+	+	–	+	+	–	1
4	*138*	+	+	+	+	–	–	+	–	1
5	*75*	+	+	+	+	–	+	–	–	1
6	*167*	+	+	+	+	–	+	–	–	1
7	*172*	+	+	+	+	–	+	–	–	1
8	*8*	+	+	+	–	+	–	+	–	1
9	*139*	+	+	+	–	–	+	+	–	1
10	*321*	+	+	+	+	–	–	–	–	1
11	*52*	+	+	+	+	–	–	–	–	1
12	*38*	+	+	+	+	–	–	–	–	1
13	*155*	+	+	+	–	+	–	–	–	1
14	*325*	+	+	+	–	–	+	–	–	1
15	*41*	+	+	+	–	–	–	+?	–	1
16	*36*	+	+	+	–	–	–	–	–	1
17	*66*	+	+	+?	+?	–	–	–	–	2

Tab. 5.2 - segue

	Sogg	*Pres*	*(Aux) PP*	*Imperf*	*Fut*	*Prem*	*Cond*	*Cong*	*Inf rif*	*Val*
18	*164*	+	+	+–	–	–	–	–	–	2
19	*166*	+	+	+–	–	–	–	–	–	2
20	*76*	+	+	+–	–	–	–	–	–	2
21	*71*	+	+	+–	–	–	–	–	+	2
22	*171*	+	+	+–	–	–	+?	–	+	2
23	*65*	+	+	–	–	–	–	–	–	3
24	*68*	+	+–	–	–	–	–	–	–	3
25	*169*	+	+?	–	–	–	–	–	+	3
26	*25*	+	+?	–	–	–	–	–	+	3

Esaminando il sistema TMA degli AG e degli AS, si nota che nel caso di entrambi i gruppi più della metà dei soggetti ha un sistema TMA molto sviluppato. Tranne qualche eccezione, i soggetti inclusi nella ricerca fanno parte del terzo e del quarto stadio della sequenza d'acquisizione del verbo emersa dal progetto di Pavia[4] e riassunta in Giacalone Ramat (1993:369-383). Infatti, solo tre AG e quattro AS dei 52 soggetti intervistati non hanno mai utilizzato la forma verbale dell'imperfetto. Ad ogni modo, questi sette soggetti (tutti valutati al livello più basso per l'acquisizione TMA) comprendono abbastanza bene l'italiano. Pur avendo dei limiti notevoli quando parlano la lingua hanno dimostrato di avere un'interlingua più sviluppata, in termini di TMA, rispetto a quella di molti degli apprendenti a livello iniziale dai quali sono stati raccolti dei dati per il Progetto di Pavia.

Dalle tabelle 5.1 e 5.2 si nota che nel sistema TMA dei due gruppi di apprendenti non ci sono differenze di grande rilievo. Diciassette AG e sedici AS usano correttamente i tempi del presente, dell'imperfetto e del passato prossimo indicativo. Nell'usare il passato prossimo alcuni soggetti hanno trovato delle difficoltà nella scelta dell'ausiliare mentre altri soggetti l'hanno omesso, ma anche in questo caso non ci sono differenze di rilievo tra gli AG e gli AS.

Uno dei criteri fondamentali nella valutazione è l'acquisizione dell'imperfetto, che nelle sequenze d'acquisizione d'italiano L2 rappresenta un passaggio importante perché, oltre al valore temporale, segnala la presenza del tratto aspettuale imperfettivo[5]. I soggetti più avanzati hanno dimostrato di saper

4. Nella ricerca è stato adottato un approccio quantitativo di tipo trasversale. Anche per questo motivo i paragoni tra i dati dei soggetti maltesi e quelli del Progetto di Pavia vanno fatti con cautela a causa di molti aspetti divergenti, che non sono limitati solo al retroterra sociolinguistico degli apprendenti (si veda capitolo 2, paragrafo 2.5; capitolo 3, paragrafo 3.2.2.2).

5. Bernini (1990a) fornisce i dati relativi all'acquisizione dell'imperfetto in italiano L2 per alcuni dei soggetti del Progetto di Pavia.

fare la distinzione tra il perfettivo e l'imperfettivo alternando le forme del passato prossimo e dell'imperfetto. In molti casi la competenza dei soggetti nell'usare questi tempi si è dimostrata pressoché completa, e gli apprendenti hanno mostrato di avere un sistema TMA più sviluppato rispetto a qualche soggetto maltese studiato da Odermatt-Manzi (1994) che sovraestende l'imperfetto anche nelle circostanze in cui sarebbe stato opportuno usare il perfetto (si veda paragrafo 2.6.3). È probabile che la distinzione aspettuale su cui si basa il sistema verbale del maltese abbia contribuito all'acquisizione di questo tratto dell'italiano e abbia permesso ai soggetti di superare problemi legati all'uso dell'imperfetto. Nei dati di anglofoni e di germanofoni si nota che:

> una volta afferrata la pertinenza del tratto [± durativo], tendono a sovrapporlo al tratto [± progressivo], ovvero usano l'imperfetto come fosse un passato progressivo, anche in contesti di durata limitata, per i quali invece l'italiano vuole il passato prossimo.
> (Berretta, 1990a:154)

5.1.2.1. Sistema TMA a livello di sviluppo avanzato

Gli apprendenti che hanno dimostrato di avere una buona competenza dell'aspettualità e della temporalità rientrano nello stadio più avanzato d'acquisizione del sistema TMA in italiano L2 e perciò nelle tabelle 5.1 e 5.2 viene assegnato a loro l'indice di valutazione più alto (1). Tra questi soggetti ci sono AG **55** e **300** e AS **52** e **75** da cui sono tratti i seguenti brani dalla narrazione del film *Modern Times*[6]. Da notare è il fatto che, nei seguenti esempi, le narrazioni degli AS non sono affatto meno complesse da un punto di vista morfosintattico rispetto alle narrazioni degli AG:

AG **55**

lui ha mostrato la lettera per il lavoro al direttore del cantiere dove fanno le barche e gli ha dato un lavoro + un un lavoratore che lavorava là gli ha detto di andare a prendere un pezzo di legno e ha preso il pezzo di legno che manteneva una barca + l'ha tolto e la barca è andata in mare eh ed è andata giù + e poi tutti guardavano con un brutto occhio Charlie Chaplin ed ha preso le sue cose e se n'è andato

AG **300**

Charlie Chaplin ha trovato un lavoro dove fanno i vapori[7] + eh eh uno di loro ehm gli ha detto ehm che doveva raccogliere la legna ma quando ha cominciato a raccoglia- / raccogl / raccoglierla (CNV) + ehm quello gli ha detto che i pezzi di legno do-

6. I soggetti raccontano la seconda parte dello spezzone del film *Modern Times*. Questa scena è descritta nel capitolo 3, paragrafo 3.2.2.2.2.

7. La forma lessicale *vapori*, usata sia da AG 300 sia da AS 75, è dovuta al transfer della forma maltese *vapur*, 'nave'.

vevano essere triangolari triangolare + e quando Charles Chaplin ha trovato finalmente una- ehm l'ha provata a togliere perché era incastrata + poi quando egli[8] è + si è riuscito a toglierla il vapore è cominciato a muoversi e si è finito in mare e poi Charlie Chaplin si è- e che ++ si è- ++++ Charlie Chaplin ha- +++ si è vestito per una volta la giacca ed è andato via

AS **52**

Charlie Chaplin è andato a trovare un lavoro in una / un posto che fanno / che riparano delle navi e Charlie Chaplin doveva trovare un pezzo di ligname[9] per usare ++ e c'era un pezzo di legname che stava reggendo + un + un nave che st / che stava per essere / per essere riparata e lui Charlie Chaplin ha preso questa- /+ questa legname e quando l'ha presa il / la nave è andata in mare

AS **75**

e poi dopo che è uscito in galera / nella galera è andato a cercare il lavoro con quella lettera + eh è andato dove fanno i vapori * aw * + eh gli hanno accettato però non sapeva cosa doveva fare così gli chiedevano tante cose e poi i- + il capo della sezione gli ha chiesto di andare a cercare una- pezzo di legno come come quello aveva là + e lui è andato a cercarlo + l'ha trovato però- ha preso quello sbagliato perché quello era per sostenere un altro vapore + lui l'ha preso e quel vapore è sceso in acqua eh + e poi erano i lavoratori gli altri che stavano lavorando su quel vapore non erano contenti di questa cosa perché faceva / hanno perso- un sacco di tempo e soldi pure + e poi lui ha preso il suo cappello ha vestito la sua giacca il bastone e se n'è andato

I dati degli esercizi scritti confermano che i soggetti a cui è stato assegnato l'indice di valutazione (1) hanno un'ottima competenza nell'uso del presente, del passato prossimo e dell'imperfetto in italiano. Come si vede dalle tabelle 5.1 e 5.2 molti di questi soggetti fanno uso anche di altri tempi e modi, a cui si farà riferimento nel paragrafo 5.1.3.

5.1.2.2. Sistema TMA a livello di sviluppo medio

L'indice di valutazione medio (2) è stato assegnato ai soggetti che hanno dimostrato di avere dei limiti nell'uso dell'imperfetto in italiano. Questi soggetti hanno mostrato incertezza sia nella distinzione aspettuale sia in quella temporale. Sia nei dati orali che nei dati scritti[10] hanno alternato l'uso del presente e del passato prossimo indicativo. L'uso dell'imperfetto da parte di

8. La scelta del pronome personale *egli* da parte di questo soggetto è senz'altro dovuta all'influenza dell'istruzione formale.

9. L'elemento lessicale *ligname*, è simile a 'legname' ma anche in questo caso l'impiego di questa forma risulta dal transfer del maltese *l-injam* 'il legno'.

10. Nell'esercizio B (esercizio di collegamento) le forme dell'imperfetto che questi soggetti usano sono esclusivamente le forme che loro copiano dalle frasi fornite nell'esercizio, per esempio, le forme *cantavano* o *stava leggendo* che essi riprendono dagli esempi 2 e 4.

questi soggetti è praticamente limitato ai verbi *essere* e *avere*. Per esempio nel caso di AG **315** su venti occorrenze dell'imperfetto in ben quattordici casi il soggetto usa la forma di *c'è* presentativo (*c'era*) e negli altri sei casi alterna l'uso di *era* e di *aveva*. Peraltro il soggetto mostra qualche incertezza nell'uso dei tempi, sia nell'intervista sia nella narrazione. Esso usa la forma *va* come default nelle occorrenze in cui adopera il verbo *andare*:

a. I: hai la preferenza di ?
AG **315**: di studiare + ma non lo so che cosa va a studiare

b. I: mi sapresti descrivere una tua domenica tipica ?
AG **315**: (...) cenare con la famiglia o va con gli amici + passeggiata

c. AG **315**: ha detto alla ragazza di va di liberare

Tra gli apprendenti spontanei l'indice di valutazione (2) è stato assegnato a sei soggetti. Cinque di questi soggetti (AS **164**, **166**, **76**, **71** e **171**) usano l'imperfetto indicativo solo con i verbi *essere* e *avere*. Il soggetto AS **171** usa l'infinito come forma di 'rifugio', a conferma dell'incertezza nell'uso dei tempi verbali:

AS **171** a. ma lui non andare al cella

b. la polizia venire

Un altro soggetto (AS **66**) a cui è stato assegnato un indice di valutazione (2) sovraestende l'uso della seconda persona singolare dell'imperfetto ed usa questa forma anche per esprimere azioni che richiedono l'uso del perfetto[11]:

AS **66** a. e arriva un poliziotto e arrestavi Charlie Chaplin

b. quella donna ha prenduto quello pane e andavi +

c. vedono una- ++ una donna con le suo marito che bacevano e poi andavano a quella casa ++

In altre circostanze, invece, il soggetto usa correttamente le forme del passato prossimo:

AS **66** d. Charlie Chaplin ha trovato una bandiera

e. eh lei ha battuto la testa + è scappata con Charlie Chaplin e lasciato il poliziotto lì + Charlie Chaplin ha domandato dove abita quella donna

11. Si registrano esempi simili in Odermatt-Manzi (1994), riportati nel paragrafo 2.6.3.

AS **66** usa la forma *andrà* in due occorrenze durante la narrazione, e queste sono le uniche occorrenze del futuro indicativo nei dati di questo soggetto. Come si nota dagli esempi seguenti, il soggetto usa questa forma per descrivere delle scene del film e perciò è difficile capire se la forma *andrà* abbia valore di futuro o se il soggetto usa la forma in sostituzione del presente indicativo. Tuttavia non è da escludere che la presenza di *andrà* segnali che l'apprendente stia per procedere verso lo stadio successivo della scala implicazionale dell'acquisizione del verbo:

AS **66** f. Charlie Chaplin andrà + * ħabs + sir + kif tgħidha ? *
"Charlie Chaplin andrà .. carcere, professore, come si dice ?"

g. lui andrà a lavorare nelle barche

5.1.2.3. Sistema TMA poco sviluppato

Tutti i soggetti a cui è stato assegnato l'indice di valutazione più basso (3) nelle tabelle 5.1 e 5.2 hanno evidenziato delle difficoltà nell'uso dei tempi più semplici, cioè hanno difficoltà a esprimere sia le distinzioni temporali sia quelle aspettuali. Tra gli AG questo indice di valutazione è stato assegnato a sei soggetti, tre dei quali usano l'infinito come forma di rifugio. Molti di questi soggetti hanno adoperato il maltese durante la narrazione per sopperire alla difficoltà di esprimersi in italiano L2.

Tra questi soggetti si riporta qualche esempio dai dati di AG **311**, che mostra di avere difficoltà nella scelta dei tempi verbali come si nota dall'esempio (a). Ad ogni modo, in altre circostanze usa correttamente il passato prossimo, in particolar modo quando utilizza i verbi *dire, fare* e *vedere* (esempio b):

AG **311** a. e quando sono cercati la prigione voglio di ammazzarlo
"e quando hanno cercato (la droga) in prigione volevano ammazzarli"

b. e vapore vado nel mare + e quando lui ha visto che cosa ha fatto * qabad il-ġlekk * e vado no non parola
"e la nave è andata nel mare, e quando lui ha visto che cosa ha fatto, ha preso la giacca e se n'è andato senza dire una parola"

In altre circostanze il soggetto usa l'imperfetto (esempi c e d) anche quando si dovrebbe impiegare il perfetto. La morfologia di questo tempo sembra limitata all'uso della prima persona singolare, che il soggetto estende a tutte le persone:

AG **311** c. Charlie Chaplin andavo per cercare un lavoro (...) e vapore vado nel mare

d. e polizia andavo e arrestavo ++ la ragazza e Charlie Chaplin scappavo

In qualche occorrenza AG **311** usa anche l'infinito come forma di rifugio, in particolare quando usa il verbo *andare*:

AG **311** e. quando * qabduh * a/ a/ andare al + * ħabs *
"quando l'hanno preso (per) andare in carcere"

f. la ragazza e Charlie Chaplin scappavo e andare in un po' di campagna

Un altro AG a cui è stato assegnato l'indice di valutazione più basso è AG **112**. Questo soggetto ha difficoltà nell'uso delle forme verbali e usa quasi esclusivamente il presente indicativo o la forma *sta + gerundio*:

AG **112** e non paga e +++ la polizia venga a Charlie Chaplin e sta arrestando

Nei dati AG **111** non si registrano occorrenze dell'imperfetto, mentre la narrazione di AG **329**, oltre a presentare frequenti casi di commutazione di codice, si basa sull'uso del presente anche se si riscontra qualche occorrenza del passato prossimo e dell'imperfetto (limitati ad *era*, *aveva* e ad un'occorrenza di *stare + gerundio*). Nella narrazione di questo soggetto si registra anche un'unica occorrenza del futuro. Come nel caso di AS **66** a cui si è fatto riferimento in precedenza, ciò può segnalare il fatto che il soggetto sta introducendo queste forme nella sua varietà di apprendimento, anche se in questo caso l'occorrenza unica non può permettere un giudizio oggettivo sull'effettiva acquisizione di questa forma:

AG **329** i uomini era era irrabbiati per lui e lui mette eh Charlie Chaplin metteto la giacca e il cappotto e si andrà via

AG **108** pur avendo studiato l'italiano a scuola per quattro anni ha una competenza molto limitata nella L2 e tra gli AG è l'unico apprendente che si può accostare agli apprendenti ancora a livello iniziale del Progetto di Pavia per quanto riguarda lo sviluppo del sistema TMA. Questo viene anche confermato dai dati degli esercizi scritti in cui questo soggetto ha evidenziato molte difficoltà e di conseguenza ha omesso delle risposte e ha svolto gli esercizi nei limiti che gli consentiva il suo sistema TMA poco sviluppato, come si nota dai seguenti esempi[12]:

12. Per gli esempi tratti dagli esercizi scritti (si veda appendice B) si segnalano in corsivo le parti delle frasi scritte dagli apprendenti.

AG **108** a. Ho telefonato a Paolo, ma *Paolo non ci sono qui*

b. A casa non c'era nessuno perciò *i genitori andare lavorare*

Si osserva che anche AG **88** ha dimostrato di avere molti limiti negli esercizi scritti:

AG **88** a. Amo tantissimo il mare, infatti *vai al mare tutto l giorno*

b. Ha fatto tutto di testa sua, invece *della mia*

c. Tutti i miei amici pensano *che il* torto io[13]

Nel caso degli AS l'indice di valutazione più basso è stato assegnato a quattro soggetti, tra i quali due usano l'infinito come forma di rifugio. Questi apprendenti hanno un sistema TMA poco sviluppato, e peraltro anche essi spesso ricorrono alla commutazione di codice a causa delle difficoltà che riscontrano ad esprimersi in italiano. Nei dati di AS **65** l'imperfetto è completamente assente. AS **65** usa correttamente il passato prossimo (con e senza ausiliare) ma per esprimere il passato imperfettivo ricorre al maltese:

AS **65** a. il direttore ha datto ha datto * to * Charlie Chaplin * to * andare * from the prison u * lui * ried jibqa' il-ħabs *
"il direttore ha detto a Charlie Chaplin di andare dalla prigione ma lui voleva rimanere in carcere"

Lo stesso soggetto commuta il codice anche quando in italiano si dovrebbe utilizzare il trapassato prossimo:

AS **65** b. nel camion ha incontrato la ragazza * li kien iltaqa' magħha fit-triq *
"nel camion ha incontrato la ragazza che aveva incontrato per strada"

AS **169** e AS **25** hanno entrambi una competenza molto limitata d'italiano, e in effetti entrambi usano pochissime proposizioni in italiano durante la narrazione. Per esprimere il passato imperfettivo anche AS **169** ricorre all'inglese *was*:

AS **169** a. ritorna a casa e le banane * was shared with * le fratelli
"ritorna a casa e le banane le divideva con i suoi fratelli"

13. Nel completare la frase il soggetto fa un calco dalla forma maltese:

Il-ħbieb	*kollha*	*tiegħi*	*jaħsbu*	*li*	*t-tort*	*tiegħi*
ART-amici	tutti	miei	pensare.IMP.3PL	che	ART-torto	mio

b. lei fratelli * was * piace- / picev / piacevoli per le banane

AS **68** usa molti elementi lessicali maltesi e francesi anche se nella narrazione si segnala qualche rara occorrenza del passato prossimo in italiano L2:

AS **68** a. * ir-raġel * ha avuto * travaille * eh le madre * baqgħet id-dar *
"l'uomo ha avuto lavoro e la madre è rimasta a casa"

La commutazione tra francese e italiano si nota anche nel sistema verbale e nei connettivi che questo soggetto adopera negli esercizi scritti:

AS **68** b. Aveva così tanta fame che * *mange* * *una pizza*

c. Io stasera sarei molto contento * *pourqoi* * *ma solo se tu vieni* a casa mia per la festa.

5.1.3. *L'uso del passato remoto, del condizionale e del congiuntivo*

La differenza di maggior rilievo che emerge nel confrontare il sistema TMA dei due gruppi di apprendenti consiste nel fatto che gli AG utilizzano più spesso le forme verbali del passato remoto rispetto agli AS. Come si può osservare dalle tabelle 5.1 e 5.2, undici AG usano questa forma correttamente, anche se due AG (AG **89** e **129**) mostrano qualche incertezza nella morfologia. Invece nel caso degli AS il passato remoto è stato riscontrato nei dati di solo tre soggetti. In questo caso si vede chiaramente l'effetto dell'apprendimento guidato perché questa forma verbale viene insegnata nella classe di lingua mentre non è frequente nell'input fornito dai mezzi di comunicazione.

Negli esempi provenienti dagli esercizi scritti (si veda appendice B) è stata registrata qualche occorrenza di forme al condizionale e al congiuntivo che ha fornito delle indicazioni sull'acquisizione di questi modi[14] da parte dei soggetti maltesi. Tuttavia nessun soggetto ha usato le forme del congiuntivo né nella proposizione concessiva dell'esercizio A di completamento (*Faceva molto freddo benché .....*) né nella proposizione oggettiva dell'esercizio B di collegamento (*Tutti i miei amici pensano ..... torto io*). In entrambi i casi co-

14. Nella narrazione l'uso modale dell'imperfetto è presente solo in un'unica occorrenza:

AG **87** in prigione si mangiava e si stava bene mentre se andava fuori non aveva lavoro niente

Perciò quest'uso dell'imperfetto è decisamente marginale nei dati, pur essendo un tratto frequentemente presente nell'italiano colloquiale, come osserva Berruto (1987:69). Peraltro, anche nel caso dei soggetti del Progetto di Pavia, Bernini (1990a e 1994a) rileva che queste forme appaiono solo sporadicamente e in maniera non sistematica.

loro che hanno completato questi esempi hanno usato le forme dell'indicativo. Peraltro, i dati forniti dai soggetti rispecchiano l'uso del congiuntivo nell'italiano dell'uso medio dove, come segnala Sabatini (1985:166), si tende a sostituirlo con l'indicativo.

Il periodo ipotetico incluso nell'esercizio di completamento (si veda appendice B, esercizio A, esempio numero 10) è stato completato con il condizionale nell'apodosi da tredici soggetti (cinque AG e otto AS). Nell'esempio numero 6 dell'esercizio di collegamento (si veda appendice B, esercizio B), nove soggetti (cinque AG e quattro AS) hanno usato il congiuntivo nella protasi. L'esempio numero 10 dell'esercizio di collegamento ha presentato molte difficoltà per i soggetti esaminati e solo due apprendenti (un AG e un AS) hanno usato le forme del congiuntivo nel trasformare il discorso diretto in discorso indiretto.

Il condizionale è riscontrato solo in pochissime occasioni nei dati orali, sia nel caso degli AG sia nel caso degli AS. Altre considerazioni sul condizionale si possono fare alla luce di qualche esempio proveniente dagli esercizi scritti. In totale nove AG e nove AS usano le forme del condizionale e, come riferito sopra, dai dati scritti emerge che tra questi soggetti cinque AG e otto AS hanno usato il condizionale in modo corretto nell'apodosi del periodo ipotetico.

AG **312** adopera la forma *vorrei* in due circostanze durante l'intervista, ma non usa il condizionale nella narrazione e nei dati scritti. In questo caso sembra che si tratti di forme eco, come riferito nel capitolo 2 (si veda paragrafo 2.3), ma queste poche occorrenze non sono sufficienti per dare un giudizio oggettivo sull'acquisizione del condizionale da parte di questo soggetto. AG **93**, **315** e **316** usano il condizionale nella protasi del periodo ipotetico e dimostrano di non aver acquisito a pieno né la forma né la funzione di questo modo verbale, come mostrano i seguenti esempi tratti dai dati scritti (esercizio B, esempio 6):

AG **93** Io stasera sarei molto contento se *tu veresti* a casa mia per la festa

AG **315** Io stasera sarei molto contento *se tu verrei* a casa mia per la festa

AG **316** Io stasera sarei molto contento se *vierrei* a casa mia per la festa

Come riferito sopra otto AS usano correttamente il condizionale e riescono anche a costruire correttamente il periodo ipotetico in italiano usando il condizionale nell'apodosi di una frase di cui è stata fornita la protasi (esercizio A, esempio 10). Nel caso degli AS non sono stati registrati casi in cui il condizionale è stato usato nella protasi del periodo ipotetico e, tra gli AS, l'unico caso di acquisizione incompleta del condizionale è quello di AS **171**, in cui si registra un'unica occorrenza della forma *sarebbe* nei dati scritti:

AS **171** Se fossi più bravo in matematica *io sarebbe un pilota*

In questo caso si tratta di un'occorrenza isolata nella varietà d'apprendimento di un apprendente che ha dimostrato di avere delle difficoltà anche nella distinzione aspettuale, come si può notare dalla tabella 5.2 e da qualche esempio dai dati di questo apprendente citato in precedenza.

Si constata che gli AS dimostrano una maggiore precisione nell'uso del condizionale rispetto agli AG, anche se non c'è molta differenza nel numero di occorrenze tra i due gruppi di apprendenti. Questo può essere dovuto al fatto che gli AS acquisiscono la forma in modo incidentale tramite l'input dai mezzi di comunicazione, mentre gli AG sono più consci delle strutture sintattiche in cui si dovrebbe usare il condizionale (come nel caso del periodo ipotetico) e tentano di usare queste forme pur non avendole ancora acquisite appieno. Nel caso del condizionale gli effetti dell'apprendimento guidato sembrano molto meno evidenti rispetto a quanto avviene nel caso del passato remoto. Questo si può anche ricondurre al fatto che mentre il condizionale si usa spesso nel parlato, e di conseguenza è presente nell'input dai mezzi di comunicazione, il passato remoto è usato solo raramente nell'italiano televisivo delle reti a diffusione nazionale, perciò l'apprendimento di questo tempo avviene quasi esclusivamente grazie all'istruzione guidata.

Anche le occorrenze del modo congiuntivo, che si acquisisce solo nelle varietà d'apprendimento più avanzate, sono rare. È possibile che gli AG non abbiano usato il congiuntivo regolarmente perché molti di loro non erano ancora stati esposti all'uso di queste forme in classe o ne avevano appena iniziato ad imparare gli usi. Comunque, non si può concludere che l'istruzione formale porti ad usare più spesso queste forme, perché, come già affermato in precedenza, nell'italiano di uso medio (Sabatini, 1985:166) il congiuntivo viene sostituito spesso con l'indicativo.

Tra i nove AG che usano il congiuntivo, due soggetti mostrano incertezza quando adoperano i verbi in questo modo. Tre AG usano il congiuntivo sia negli esercizi scritti sia nei resoconti orali, mentre cinque lo usano solo negli esercizi scritti ed un AG lo usa esclusivamente nella narrazione. Solo AG **101** usa il congiuntivo negli esercizi scritti per trasformare il discorso diretto in discorso indiretto.

Tra i tre AG che usano il congiuntivo sia nei dati orali sia nei dati scritti AG **55**, in particolare, dimostra di avere un'ottima padronanza di questo modo:

AG **55** a. si è alzato perché la ragazza sedesse

b. perché voleva che Charlie Chaplin andasse con lei

Le forme usate da AG **300** e AG **98** sono presenti nell'intervista iniziale:

a. I: mi sai descrivere Għaxaq[15] ?
AG **300**: è un posto bellissimo + almeno credo che sia così

b. I: perché hai scelto di studiare l'italiano ?
AG **98**: perché credevo che fosse facile da studiare

Come si è accennato sopra, solo AG **93** usa il congiuntivo nella narrazione e non usa questo modo negli esercizi scritti:

AG **93** pensavano che lui + fosse il loro leader

Dai dati forniti non si può escludere che questa occorrenza sia semplicemente una forma eco, proprio perché il congiuntivo non viene adoperato nei dati scritti e, come è stato rilevato precedentemente, AG **93** è uno degli apprendenti che hanno usato il condizionale nella protasi del periodo ipotetico. In questo caso si può affermare che sia per quanto riguarda il condizionale sia per quanto riguarda il congiuntivo la varietà di apprendimento del soggetto è ancora in fase di sviluppo.

Gli altri cinque AG che usano il congiuntivo adoperano questo modo solo negli esercizi scritti. Tra questi soggetti c'è anche AG **109** che usa questa forma in maniera incerta:

AG **109** Io stasera sarei molto contento *se tu mi venga* a casa mia per la festa

AG **86**, **87**, **101** e **126** mostrano di saper usare il congiuntivo negli esempi scritti in cui la forma è stata elicitata. Anche in questi casi sembra evidente l'effetto dell'apprendimento guidato perché i soggetti usano correttamente il congiuntivo dove esistono le condizioni necessarie per utilizzarlo nello scritto, ma poi il modo viene completamente escluso dai racconti orali.

Il congiuntivo è usato da sette AS e anche in queste circostanze non emergono delle differenze significative rispetto al modo e alla frequenza d'uso del congiuntivo da parte degli AG. Cinque AS usano il congiuntivo nei testi orali mentre AS **72** e AS **8** lo usano correttamente, ma esclusivamente negli esercizi scritti. AS **138**, **139** e **168** usano il congiuntivo sia nella narrazione sia negli esercizi scritti. I seguenti esempi sono tratti dai dati narrati:

AS **138** Charlie Chaplin credeva che fosse eh ++ sale

AS **139** perché pensavano che era lui che l'avesse organizzata

AS **168** la barca è scivolata giù in acqua e credo che sia affondata

15. *Għaxaq* è un toponimo.

AS **168** ha un'ottima padronanza del congiuntivo ed è l'unico AS che l'ha utilizzato nella trasformazione del discorso diretto in discorso indiretto, come si vede dal seguente esempio tratto dagli esercizi scritti:

AS **168** Mi sono sempre chiesto *come abbia fatto* Baggio a sbagliare quel rigore

AS **77** usa il congiuntivo in modo corretto negli esercizi scritti ma la seguente occorrenza tratta dai dati orali dimostra qualche incertezza nell'uso di questa forma:

AS **77** lo credevano che sia loro leader

AS **41** tenta di usare il congiuntivo in tre circostanze, ma mostra delle incertezze nell'adoperare questa forma e non la usa negli esercizi scritti:

AS **41** a. era la giusta occasione che questa donna scappi

b. hanno dato una * ittra * che diceva che lui possa cercare lavoro
"hanno dato una lettera che diceva che lui può cercare lavoro"

c. e capo ha deciso che lui vada in prigione ancora

Dai dati emerge che sia tra gli AG che tra gli AS, chi è capace di usare il congiuntivo nello scritto sia portato a tentare di adoperarlo in qualche circostanza anche nelle produzioni orali. L'unica eccezione è rappresentata dai dati di AS **41**, che peraltro mostra di avere delle incertezze nell'uso di questo modo verbale, e dai dati di AG **93** in cui si registra un'unica occorrenza del congiuntivo.

Nei dati si registra l'uso quasi esclusivo dei tempi dell'indicativo, proprio come è stato registrato anche da Odermatt-Manzi (1994) nella sua indagine sulle varietà di italiano parlate da otto soggetti maltesi. Pur nei limiti della quantità esigua di occorrenze del condizionale e del congiuntivo, si segnala che anche in questo caso non emergono differenze particolarmente significative tra gli AG e gli AS. È di particolare rilievo il fatto che alcuni AS utilizzino correttamente questi modi verbali in italiano L2, malgrado la complessità del sistema di modalità della lingua d'arrivo.

5.2. La complessità sintattica

5.2.1. *Introduzione*

La descrizione della complessità sintattica nei dati si basa principalmente sull'analisi delle forme di subordinazione usate dai soggetti nella narrazione

e nei dati scritti[16]. Nella narrazione i soggetti hanno usato la L2 liberamente, e il ricercatore (chi scrive) è intervenuto esclusivamente nei casi in cui qualche soggetto non riusciva a portare avanti la narrazione. Invece, gli esercizi scritti sono stati elaborati di modo che si potesse rilevare la competenza dei soggetti nella costruzione di frasi complesse nonché la loro capacità di collegare frasi tramite connettori.

Come nel caso del sistema TMA, i dati dei 52 soggetti conducono a risultati che permettono di fare una valutazione del livello di complessità sintattica nell'interlingua dei soggetti. L'uso della subordinazione da parte dei soggetti rispecchia la complessità sintattica e la gerarchizzazione dei testi da essi prodotti, come si conferma nei lavori di Chini (1998) e di Giacalone Ramat (1999a) a proposito dell'italiano L2 di tedescofoni. Infatti apprendenti a livello iniziale utilizzano prevalentemente la giustapposizione o la coordinazione nella loro varietà d'apprendimento, mentre apprendenti più avanzati ricorrono più spesso all'uso della subordinazione:

> … ci aspettiamo di trovare nelle fasi iniziali dell'apprendimento proposizioni accostate senza indicazione della connessione reciproca (giustapposizione, coordinazione) e successivamente un graduale aumento della subordinazione che rende esplicite le relazioni e gerarchizzazioni tra proposizioni accostate.
>
> (Giacalone Ramat, 1999a:20, *parentesi nell'originale*)

Queste ipotesi sono in linea con le considerazioni proposte in diversi lavori, tra cui Lehmann (1988), Matthiessen/Thompson (1988) e Hopper/Traugott (1993), in cui coordinazione e subordinazione vengono considerate nell'ottica di un processo di grammaticalizzazione. Da Hopper/Traugott (1993:168) si è tratto il seguente continuum, ripreso anche da Chini (1998:127) e da Giacalone Ramat (1999a:16):

parataxis	→	hypotaxis	→	subordination
– dependent		+ dependent		+ dependent
– embedded		– embedded		+ embedded

In questo continuum si usa il temine *hypotaxis* per le subordinate non incassate (come le avverbiali in italiano) mentre *subordination*[17] si usa esclusivamente per riferirsi a forme che oltre ad essere subordinate sono anche incassate, e perciò hanno la funzione di complemento oggetto o soggetto della

16. In questo caso i dati dell'intervista iniziale non sono stati inclusi nel computo nei dati da cui è stata fatta la valutazione della complessità sintattica. Infatti, le risposte alle domande dell'intervista, oltre ad essere brevi, sono spesso incomplete o contengono enunciati che i soggetti riprendono dalla domanda fatta dall'intervistatore.

17. Si precisa che in questo lavoro il termine 'subordinazione' si usa con riferimento alle forme che in Hopper/Traugott (1993) sono definite sia con il termine *hypotaxis* sia con il termine *subordination*.

principale (le completive) o di modificatore di una testa nominale della principale (le relative restrittive). Perciò *subordination* deriva da *hypotaxis* che a sua volta deriva da *parataxis* nel processo di grammaticalizzazione.

In base a queste considerazioni teoriche, Giacalone Ramat (1999a) formula un'ipotesi di percorso d'apprendimento che viene seguito nell'acquisizione dell'italiano L2. Alle osservazioni già fatte in precedenza sul fatto che le strategie di giustapposizione e di coordinazione precedono quelle di subordinazione, Giacalone Ramat (1999:20) aggiunge che nello sviluppo della subordinazione sono dapprima appresi i connettori per introdurre le avverbiali, in particolare causali e temporali esplicite e finali implicite. In seguito si cominciano a sviluppare le completive e le relative. Le prime completive sarebbero delle implicite che hanno un alto grado di integrazione semantica con la reggente, come nel caso di modali[18] e fasali. Successivamente compaiono proposizioni esplicite, segnalate da una congiunzione subordinata (*che* in italiano), che precedono le completive con l'infinito[19].

Anche se nella presente ricerca si dà maggiore rilievo ad aspetti puramente sintattici che emergono dai dati degli apprendenti, in qualche circostanza si fa anche riferimento ad aspetti concernenti la testualità. Peraltro, come si vede nei lavori di Chini (1998 e 1999), considerazioni di natura più strettamente testuale non si possono isolare da quelle di natura sintattica perché:

> sovente i contenuti accessori rispetto alla nuda trama degli eventi vengono inseriti in strutture sintatticamente subordinate.
>
> (Chini, 1998:124)

La complessità delle forme sintattiche utilizzate dal parlante può rispecchiare il livello di sviluppo delle varietà d'apprendimento in relazione alla lingua d'arrivo. Nell'analisi testuale delle narrazioni[20] si dà rilievo al fatto che nelle frasi complesse ciò che appartiene alla *main structure* (unità testuali di primo piano) viene spesso codificato dalle proposizioni reggenti, mentre la maggior parte delle subordinate (specialmente le avverbiali) è usata per forni-

18. Si ricorda che in questo studio, in base a considerazioni illustrate nel capitolo 3 (si veda paragrafo 3.3), le forme *potere + infinito, dovere + infinito* e *volere + infinito* sono state computate tra le forme monoproposizionali.

19. Nel caso di forte integrazione semantica tra reggente e subordinata si usa la forma infinitiva, ma nel caso in cui c'è meno integrazione tra reggente e subordinata, come nel caso di completive dipendenti da verbi di enunciazione o di conoscenza, si preferirebbe una strategia che favorisce la trasparenza e si userebbero le forme verbali finite. Queste considerazioni si basano anche sulle nozioni di *balancing* e *deranking* introdotte da Stassen (1985): nelle subordinate le forme verbali sono *balanced* (le forme finite in italiano) o *deranked* (forme verbali che neutralizzano le indicazioni di tempo, aspetto, modo e persona, tra cui l'infinito, il gerundio e il participio in italiano) a seconda della natura e dei requisiti del predicato reggente.

20. Si fa riferimento al modello *Quaestio* (Klein/von Stutterheim, 1987) che è servito per analizzare i *retellings* dello spezzone di *Modern Times* di Charlie Chaplin.

re delle informazioni aggiuntive, che fanno da sfondo a ciò che viene espresso nelle principali. Pertanto le avverbiali fanno parte della *side structure* (unità testuali laterali o di sfondo).

Nel lavoro di Chini (1998) si riscontra che tra gli otto tedescofoni presi in considerazione le forme subordinate usate più frequentemente sono le completive oggettive, le relative sul soggetto, le avverbiali esplicite di causa e quelle implicite di fine. Tra le altre forme implicite sono frequenti le clausole rette da verbi modali e da verbi di volizione[21], mentre sono meno frequenti le forme che dipendono dai verbi fasali e altre infinitive meno integrate con la reggente. Dalla narrazione del film *Modern Times* degli apprendenti tedescofoni, di livello intermedio-avanzato, risulta che il 27% delle proposizioni usate sono subordinate, anche se bisogna tenere conto del fatto che la segmentazione dei dati in certi casi è diversa da quella adottata in questa ricerca[22]. Tra le subordinate si segnala che il 33% sono completive, il 21% relative, il 5,5% pseudorelative e il 37% avverbiali. Nello stesso studio è stato anche chiesto a tredici soggetti italiani di fornire lo stesso resoconto. Dai dati di questi soggetti si registra un uso di forme subordinate che corrisponde al 32% del totale delle proposizioni. Il 27% di queste proposizioni sono completive, il 25% relative, il 12% pseudorelative e il 35% avverbiali.

Anche nel lavoro di Giacalone Ramat (1999a), a cui è stato fatto riferimento sopra, si sono presi in esame soggetti tedescofoni. In questo caso, però, si è adottato un approccio longitudinale con tre soggetti intervistati in varie occasioni dopo il loro arrivo in Italia. Pertanto in questo lavoro si è potuto stabilire il percorso di apprendimento delle strategie di gerarchizzazione. La segmentazione dei dati è molto simile a quella adottata per questa ricerca, pertanto i risultati inclusi nel lavoro di Giacalone Ramat (1999a) offrono un valido criterio di confronto, anche se la raccolta dei dati si basa primariamente su una serie di interviste e non su narrazioni. Gli apprendenti inclusi nello studio usano regolarmente le proposizioni avverbiali esplicite causali e temporali e i dati dimostrano che la connessione interfrasale prototipica viene appresa prima per le avverbiali e successivamente per le completive e per le relative restrittive. Per quanto riguarda le forme implicite, si osserva che esse sono presenti ad uno stadio iniziale della varietà d'apprendimento con verbi modali e fasali. Appare abbastanza precocemente anche la forma *per + infinito* per codificare le finali. D'altro canto la costruzione implicita in dipendenza da verbi di enunciazione e di conoscenza appare molto raramente nei dati. Per quanto riguarda il totale netto di forme subordinate registrate nei dati si osserva che i tre apprendenti usano la subordinazione rispettivamente nel 27%, 37% e 23% del totale delle proposizioni in italiano L2.

21. Chini (1998) separa i verbi modali 'in senso stretto' (*dovere, potere*), predicati a sollevamento, da *volere,* predicato a cancellazione di soggetto coreferenziale.

22. In Chini (1998) predicati formati da verbi modali, fasali, di compimento e altre forme verbali (tra cui *finire di, riuscire a, fare + infinito*) sono state considerate tutte come forme monoproposizionali.

Per quanto riguarda le forme subordinate usate dai nativi nel parlato, Voghera (1992:201) osserva che in italiano corrispondono al 40% delle proposizioni. Comunque, come si dimostra in Berruto/Bescotti (1995), questi risultati sono condizionati dalla presenza di dati raccolti in ambiti formali, spesso sorretti da appunti scritti. In effetti la parte del lavoro di Voghera (1992) in cui si esaminano dati che risultano da una conversazione spontanea[23] presenta una percentuale di subordinate molto inferiore (23,5%) rispetto alla media totale.

Dai dati di Voghera (1992) si osserva che i connettori usati più frequentemente con proposizioni subordinate sono i pronomi relativi e *che* complementatore. Per quanto riguarda la frequenza d'uso delle congiunzioni che introducono le avverbiali, nei dati globali *se* precede *perché* che precede *quando*, ma tenendo conto solo dei dati della conversazione spontanea *perché* precede *se*, che comunque si usa più frequentemente di *quando*.

Per quanto riguarda l'acquisizione dei nessi subordinanti, Bernini (1994a) riporta una scala implicazionale valida per l'apprendimento sia della L1 sia della L2:

Ordine di comparsa di frasi subordinate
causali (*perché*) > temporali (*quando*) > condizionali (*se*)
(Bernini, 1994a:276, *parentesi e corsivo nell'originale*)

Le osservazioni di Bernini (1994a) trovano conferma nei dati d'inglese citati dallo stesso autore con riferimento a Sato (1990:106), in cui la sequenza dei connettori è: *and & or > because > when > if.*

5.2.2. *I dati della narrazione*

Le subordinate presenti nei dati forniti dagli apprendenti esaminati in questa ricerca sono state classificate, a seconda della loro forma, in esplicite o implicite. Le forme implicite comprendono anche le forme verbali perifrastiche e le completive con contenuto finale. Prima di presentare il computo dei dati sull'uso della subordinazione ci soffermeremo su qualche criterio adoperato per stilare le tabelle 5.3 e 5.4 in cui si riassumono i dati.

Tra le forme verbali perifrastiche si includono le forme descritte da Bertinetto (1990:347; 1991:131) nella gerarchia di perifrasticità, tra cui l'imminenziale *stare per + infinito*, le incoative *cominciare a / iniziare a + infinito*, la continuativa *continuare a + infinito* e la terminativa *finire di + infinito*.

23. Come riferisce Voghera (1992:80-81) i dati registrati provengono da una conversazione informale tra amici, da un programma radiofonico e da tre lezioni universitarie. In Berruto/Bescotti (1995) si osserva che solo nel primo caso si può effettivamente parlare di una conversazione 'spontanea'.

Le subordinate classificate tra le completive finali sono quelle che soddisfano i criteri illustrati da Prandi (1996:85-94). Per quanto riguarda gli aspetti sintattici esse si collocano tra le completive oblique descritte da Acquaviva (1991:635-637). Da un punto di vista funzionale la differenza tra queste forme e le finali prototipiche è che:

> in dipendenza da questi verbi, il fine si presenta come una sorta di meta astratta, rappresentata non da un luogo ma da un processo, che interessa il soggetto (verbi di movimento) o il complemento oggetto (verbi di spostamento) del verbo principale:
> (1) vado al cinema (meta)
> vado a comprare il pane (fine)
>
> (Prandi, 1996:85, *parentesi nell'originale*)

Queste forme sono state tenute separate dalle finali implicite perché presentano un grado di maggiore integrazione con la principale. Infatti mentre le finali, come tutte le avverbiali prototipiche, fanno chiaramente parte della *side structure* del resoconto narrato, nel caso delle completive finali l'informazione che il soggetto fornisce è essenziale per strutturare un resoconto narrato coerente. Perciò il contenuto delle completive finali fa parte della *main structure*, ed è per questo motivo che queste forme si tengono separate dalle avverbiali. Nei dati di questa ricerca la maggior parte delle completive finali sono forme subordinate che dipendono da verbi di movimento (tra cui il verbo usato con più frequenza è *andare*) + *a* + *infinito*.

Per quanto riguarda la presenza di queste forme nei dati, si sottolinea che uno dei criteri fondamentali per distinguere tra completive finali e finali implicite consiste anche nella scelta della preposizione adoperata dai soggetti in queste proposizioni. Per esempio, le forme con *a* + *infinito* sono state classificate come completive finali, mentre nel caso di forme con *per* + *infinito* si è tenuto conto di come venisse usata questa forma nella narrazione anche alla luce della varietà di apprendimento di ogni singolo soggetto[24]. I seguenti esempi, tratti dai dati di tre AG, servono per chiarire questi criteri. AG **93** usa *andare* + *a* + *infinito* in cinque occorrenze nelle sue produzioni. Nelle seguenti due occorrenze usa *andare* + *per* + *infinito*:

24. Come illustra Bernini (1987:144-147) la preposizione *per* nei sintagmi verbali viene appresa prima della preposizione *a*. Lo stesso autore precisa che la forma *ber* si usa per esprimere il dativo nell'italiano semplificato di Etiopia, come si vede dai seguenti esempi da Habte-Mariam, citato in Bernini (1987:150):
Non dire ber luy "non dire a lui"; *Noi dato soldi ber loro* "abbiamo dato loro dei soldi"
Queste considerazioni sono utili specialmente nella disamina dell'interlingua dei soggetti meno avanzati perché essi alternano l'uso di *per* e di *a* nelle perifrasi verbali, ed usano entrambe le preposizioni sia nelle finali implicite sia nelle completive con contenuto finale.

AG **93** a. stava lavorando in + costruendo nave e lui quando è andato con il / il capo per dirgli cosa deve fare + gli ha detto + deve prendere legna come questa
"stava lavorando in un cantiere navale quando è andato con il capo perché gli dicesse cosa deve fare, gli ha detto che deve prendere dei pezzi di legno come quello che gli ha mostrato"

b. poi la donna ha detto al proprietario del negozio che lei / che la ragazza ha rubato il pane + è andato per prendere il pane

Nell'esempio (a) si nota che all'interno della temporale il soggetto grammaticale della subordinata *per dirgli* è diverso da quello di *è andato*. Peraltro la subordinata *per dirgli* è anche preceduta da un sintagma preposizionale. In questo caso si ha una finale resa con una forma implicita, probabilmente anche perché il soggetto ha difficoltà nell'uso del congiuntivo (si veda paragrafo 5.1.3) che si userebbe nella forma esplicita. Nell'esempio (b), invece, si ha una completiva finale perché oltre a ritrovare lo stesso soggetto nella reggente *è andato* e nella subordinata *per prendere,* la subordinata presenta un alto grado di integrazione con la reggente e, sempre all'interno della subordinata, *per* può essere sostituita con *a*.

Anche nelle produzioni di AG **55** si registrano cinque occorrenze di *andare* + *a* + *infinito*, ma nei seguenti due esempi il soggetto adopera la preposizione *per*:

AG **55** a. eh e poi la ragazza si ribellò e andò sul poliziotto per scappare
"la ragazza si ribellò e si buttò sul poliziotto per scappare"

b. aveva la droga e l'ha gettata nel +++ nella saliera + lui è andato per buttare il sale sul piatto

Nell'esempio (a) si ha un unico soggetto per la reggente *andò* e la subordinata *per scappare*, ma è evidente che in questo caso la subordinata *per scappare* non è integrata nella reggente a tal punto da non poter essere staccata da essa. Si noti che anche in questo caso il verbo della principale è seguito da un sintagma preposizionale, e non precede quindi direttamente la subordinata. Perciò la subordinata è una forma avverbiale, anche perché fa parte della *side structure*. L'esempio (b) è analogo all'esempio (b) presentato sopra dai dati di AG **93**, e dunque *per scappare* si considera una completiva finale.

Nelle produzioni di AG **311** non si registra nessuna occorrenza di *andare* + *a* + *infinito*, ma si registrano delle occorrenze con *per*:

AG **311** a. Charlie Chaplin andavo in una / un caffè per per +++ * jieħu * un po' di caffè
"Charlie Chaplin è andato in una caffetteria per prendere il caffè"

b. Charlie Chaplin andavo per cercare un lavoro

c. quella ragazza andava per cercare un po' di panine

d. quando *is-sid tal-ħanut * andava per dire con / al panine + Charlie Chaplin ha detto che lui ho * seraqha *
"quando il proprietario del negozio è andato per dire (al poliziotto che è stato derubato) con il panino (in mano), Charlie Chaplin ha detto che lui l'ha rubato"

In questi casi diventa più difficile separare le subordinate finali dalle completive finali e diventa importante anche tenere conto delle pause e dell'intonazione che usa il soggetto per trarre ulteriori informazioni riguardo all'integrazione tra reggenti e subordinate. Nel caso di AG **311** solo nell'esempio (a) la subordinata è stata classificata tra le finali, sulla base del fatto che la principale, oltre a contenere un sintagma preposizionale, è anche seguita da una lunga pausa che precede il verbo nella subordinata, che peraltro è in maltese. Nel caso degli esempi (b), (c) e (d) le forme subordinate, data l'integrazione con la principale che viene anche confermata dalla possibile sostituzione di *per* con *a*, sono state classificate come completive finali[25].

Data la molteplicità delle strategie adottate per formare subordinate, si propongono delle tabelle in cui i due gruppi di apprendenti vengono messi a confronto a seconda della quantità e della qualità delle proposizioni subordinate presenti nella narrazione. In seguito (paragrafo 5.2.3) si propone un'analisi dei dati provenienti dagli esercizi scritti e si formula una valutazione finale del percorso di apprendimento della subordinazione (paragrafo 5.2.4) in cui si tiene conto degli aspetti discussi sopra con riferimento ai vari studi che sono stati citati.

Nelle tabelle 5.3 e 5.4 si presentano i dati che riguardano le forme subordinate presenti nella narrazione fornita dai soggetti. Per fare questa analisi le trascrizioni delle narrazioni sono state segmentate seguendo i criteri illustrati nel capitolo 3 (si veda il paragrafo 3.3). La segmentazione dei testi è servita per classificare le varie forme di subordinate che i soggetti hanno adoperato nei loro resoconti.

Come è stato riferito precedentemente, le subordinate sono state classificate in esplicite o implicite. Nelle tabelle 5.3 e 5.4 le forme argomentali esplicite (le oggettive, le soggettive, le dichiarative e le interrogative indirette) sono state raggruppate assieme alle relative esplicite e alle pseudorelative. Le avverbiali esplicite sono state computate a parte.

Un approccio analogo per rappresentare i dati è stato usato per le implicite. Da una parte sono state raggruppate le argomentali (anche in questo caso comprendenti oggettive, soggettive, dichiarative e interrogative indirette), le relative (tra cui le forme implicite che corrispondono alle pseudorelative), le subordinate all'interno di forme perifrastiche verbali e le proposizioni completive con contenuto finale (completive finali). Dall'altra parte sono state raggruppate le forme avverbiali implicite.

25. Si precisa che nella seconda parte di questo paragrafo, in cui si fa un'analisi più dettagliata dell'uso della subordinazione, nel quadro del computo delle completive finali si specifica il numero di subordinate con *per*.

Nei dati delle tabelle si considerano esclusivamente le proposizioni in italiano L2 usate dai soggetti, e dunque non sono inclusi i dati sulle proposizioni in maltese, inglese o francese[26] che sono state impiegate dai soggetti durante il resoconto narrato:

Tab. 5.3 - La complessità sintattica nella narrazione degli apprendenti guidati

	Sogg	*Prop It*	*N° P (%)*	*N° S (%)*	*% Esp*	*% Imp*	*Esp*			*Imp*			*Mod*	*St + ger*	*Val*
							Totale	*N° Arg / Rel / PsRel*	*N° Avv*	*Totale*	*N° Arg / Rel / Fvp / Cf*	*N° Avv*			
1	*126*	69	34 (49)	35 (51)	51	49	18	10	8	17	13	4	4	2	1
2	*129*	120	66 (55)	54 (45)	70	30	38	22	16	16	8	8	0	6	1
3	*300*	178	98 (55)	80 (45)	63	35	50	28	22	30	23	7	7	11	1
4	*312*	96	55 (57)	41 (43)	51	49	21	17	4	20	15	5	2	4	1
5	*315*	136	81 (59)	55 (41)	56	44	31	25	6	24	16	8	1	0	1
6	*45*	121	75 (62)	46 (38)	59	41	27	12	15	19	17	2	2	7	1
7	*93*	170	105 (62)	65 (38)	54	46	35	25	10	30	19	11	6	12	1
8	*55*	139	87 (63)	52 (37)	58	42	30	18	12	22	13	9	0	5	1
9	*147*	114	73 (63)	41 (37)	46	54	19	17	2	22	16	6	2	2	1
10	*89*	85	54 (64)	31 (36)	68	32	21	11	10	10	4	6	5	4	1
11	*329*	43	28 (65)	15 (35)	40	60	6	5	1	9	5	4	0	2	1
12	*82*	120	79 (66)	41 (34)	70	30	29	14	15	12	5	7	3	3	2
13	*316*	85	56 (66)	29 (34)	62	38	18	14	4	11	9	2	2	2	2
14	*87*	141	95 (67)	46 (33)	50	50	23	11	12	23	15	8	1	3	2
15	*311*	36	24 (67)	12 (33)	58	42	7	3	4	5	4	1	1	2	2
16	*81*	54	37 (69)	17 (31)	59	41	10	7	3	7	6	1	3	4	2
17	*98*	103	72 (70)	31 (30)	71	29	22	15	7	9	8	1	0	6	2
18	*86*	96	68 (71)	28 (29)	61	39	17	9	8	11	7	4	6	3	2
19	*109*	160	121 (75)	39 (25)	62	38	24	15	9	15	11	4	4	6	2
20	*101*	71	54 (76)	17 (24)	29	71	5	4	1	12	7	5	0	1	2
21	*137*	90	68 (76)	22 (24)	68	32	15	9	6	7	5	2	1	1	2
22	*88*	31	25 (81)	06 (19)	100	0	6	3	3	0	0	0	1	0	3
23	*121*	21	17 (81)	04 (19)	25	75	1	0	1	3	3	0	0	0	3
24	*111*	50	41 (82)	09 (18)	11	89	1	1	0	8	3	5	0	0	3
25	*112*	34	28 (82)	06 (18)	83	17	5	2	3	1	0	1	0	5	3
26	*108*	24	20 (83)	04 (17)	25	75	1	1	0	3	2	1	0	0	3
totale (%)		2387	1561 (65)	826 (35)			480	298	182	346	234	112	51	91	
media		91.8													
% su totale proposizioni subordinate							58	36	22	42	28	14			

Legenda: Sogg = numero assegnato al soggetto; Prop It = numero totale di proposizioni in italiano; N° P (%) = numero di proposizioni principali, coordinate e giustapposte con percentuale sul totale tra parentesi; N° S (%) = numero di proposizioni subordinate con percentuale sul totale tra parentesi; % Esp = percentuale di proposizioni esplicite; % Imp = percentuale di proposizioni implicite; N° Arg / Rel / PsRel = numero di proposizioni argomentali, relative e pseudorelative; N° Avv = numero di proposizioni avverbiali; N° Arg / Rel / Fvp / Cf = numero di proposizioni argomentali, forme verbali perifrastiche, relative implicite (includendo le forme corrispondenti alle pseudorelative), completive finali; Mod = numero di proposizioni con verbi modali (*dovere*, *potere*), comprese le forme con verbo di volizione *volere*; St + ger = numero di proposizioni con *stare* + *gerundio*; Val = indice di valutazione della frequenza d'uso delle forme subordinate.

26. Le frasi che contengono predicati in maltese, inglese o francese saranno oggetto di discussione nel paragrafo 5.3, nel quale si analizza l'uso della commutazione di codice nelle produzioni degli apprendenti.

Tab. 5.4 - La complessità sintattica nella narrazione degli apprendenti spontanei

	Sogg	Prop It	N° P (%)	N° S (%)	% Esp	% Imp	Esp			Imp			Mod	St + ger	Val
							Totale	N° Arg / Rel / PsRel	N° Avv	Totale	N° Arg / Rel / Fvp / Cf	N° Avv			
1	*321*	135	74 (55)	61 (45)	52	48	32	17	15	29	23	6	0	1	1
2	*75*	215	122 (57)	93 (43)	60	40	56	34	22	37	26	11	5	11	1
3	*41*	112	64 (57)	48 (43)	67	33	32	25	7	16	9	7	4	0	1
4	*38*	128	74 (58)	54 (42)	63	36	34	26	8	20	18	2	9	4	1
5	*36*	167	98 (59)	69 (41)	68	32	47	32	15	22	17	5	6	0	1
6	*52*	113	65 (58)	48 (42)	73	27	35	27	8	13	8	5	2	14	1
7	*167*	97	59 (41)	38 (39)	79	21	30	17	13	8	3	5	6	4	1
8	*76*	91	57 (63)	34 (37)	53	47	18	13	5	16	12	4	1	0	1
9	*172*	222	141 (63)	82 (37)	43	57	36	26	10	46	27	19	2	15	1
10	*77*	58	37 (64)	21 (36)	38	62	8	8	0	13	8	5	0	2	1
11	*166*	72	48 (67)	24 (33)	38	62	9	4	5	15	11	4	0	1	2
12	*72*	90	60 (67)	30 (33)	41	59	12	7	5	18	15	3	2	2	2
13	*139*	66	45 (68)	21 (32)	81	19	17	11	6	4	3	1	1	1	2
14	*168*	146	101 (69)	45 (31)	47	53	19	17	2	26	14	12	0	14	2
15	*8*	80	56 (70)	24 (30)	58	42	14	12	2	10	5	5	1	1	2
16	*164*	149	107 (72)	42 (28)	26	74	11	7	4	31	28	3	2	2	2
17	*325*	74	53 (72)	21 (28)	47	53	10	6	4	11	8	3	2	2	2
18	*71*	60	44 (73)	16 (27)	31	69	5	3	2	11	9	2	0	0	2
19	*138*	113	82 (73)	31 (27)	48	52	15	10	5	16	10	6	6	1	2
20	*155*	115	85 (74)	30 (26)	47	53	14	12	2	16	12	4	1	2	2
21	*171*	51	38 (75)	13 (25)	38	62	5	4	1	8	7	1	3	0	2
22	*66*	67	52 (78)	15 (22)	60	40	9	4	5	6	5	1	2	1	2
23	*65*	38	31 (81)	07 (19)	29	71	2	2	0	5	3	2	0	0	3
24	*169*	11	09 (82)	02 (18)	50	50	1	0	1	1	1	0	0	0	3
25	*25*	16	16 (100)	00 (00)	–	–	0	0	0	0	0	0	0	0	3
26	*68*	7	07 (100)	00 (00)	–	–	0	0	0	0	0	0	0	0	3
totale (%)		2493	1625 (65)	869 (35)			471	324	147	398	282	116	55	78	
media		95.9													
% su totale proposizioni subordinate							54	37	17	46	32	14			

Dai dati presentati nelle tabelle 5.3 e 5.4 si nota che gli AG hanno una media di circa 92 proposizioni in italiano per ogni resoconto narrato. Le narrazioni degli AS sono leggermente più lunghe e la media è di circa 96 proposizioni per narrazione[27].

27. Le narrazioni in Chini (1998) hanno una media di 108 proposizioni per gli apprendenti tedescofoni, e di 134 proposizioni per i parlanti nativi d'italiano. In Klein/Perdue (1992) la lunghezza del resoconto varia molto – il resoconto più lungo è quello in inglese L2 di un parlante nativo di punjabi (250 proposizioni), ma nei casi di altri soggetti, la cui interlingua si può includere nella *basic variety* (Klein/Perdue, 1997), i resoconti sono molto più brevi di quelli raccolti in questa ricerca. Si osservi che nello studio di Klein/Perdue (1992) si adotta un'analisi di tipo longitudinale.

La percentuale di proposizioni subordinate è uguale tra i due gruppi di apprendenti. Infatti, sia tra gli AG sia tra gli AS il 35% del totale delle proposizioni sono subordinate, mentre il 65% delle proposizioni sono principali, coordinate o giustapposte. Dalle osservazioni fatte precedentemente con riferimento ad altri lavori sull'italiano L2, la presenza di forme subordinate nella narrazione è da ritenere molto alta, e questo conferma che molti degli apprendenti inclusi in questo studio hanno una varietà d'apprendimento molto sviluppata. Nell'indagine di Giacalone Ramat (1999a) solo uno dei tre apprendenti[28] usa le forme subordinate più spesso rispetto alla media delle subordinate incluse in questa ricerca. In questo caso bisogna tener presente che in Giacalone Ramat (1999a) le proposizioni con modali o con verbi di volizione sono state considerate come biproposizionali mentre in questo studio sono state computate tra le monoproposizionali, secondo i criteri stabiliti per la segmentazione dei dati (si veda capitolo 3, paragrafo 3.3).

Anche il numero di forme subordinate esplicite e implicite non varia molto tra i due gruppi di apprendenti. Le forme esplicite rappresentano il 58% delle subordinate nel caso degli AG, mentre per gli AS rappresentano il 54%. Perciò le forme esplicite sono usate più frequentemente rispetto a quelle implicite[29].

Peraltro si nota che, tra le forme subordinate usate nella narrazione, le argomentali (che comprendono le oggettive, le soggettive, le dichiarative e le interrogative indirette) e le relative sono più numerose rispetto alle avverbiali. Infatti, tra gli AG le argomentali e le relative costituiscono il 64% delle subordinate (il 36% delle esplicite e il 28% delle implicite), mentre le avverbiali ne rappresentano il 36% (il 22% delle esplicite e il 14% delle implicite).

Nel gruppo degli AS le argomentali e le relative costituiscono il 69% delle subordinate (il 37% delle esplicite e il 32% delle implicite), mentre le avverbiali rappresentano il 31% (il 17% delle esplicite e il 14% delle implicite). Da questi dati si nota che gli AS usano meno le avverbiali rispetto agli AG, e

28. L'apprendente tedescofono Matthias, in cui le forme subordinate rappresentano il 37,3% del totale delle proposizioni.

29. Il totale delle forme implicite registrate in questo lavoro è molto alto se paragonato a quello registrato in altri studi sulla subordinazione. Per esempio, Voghera (1992:219), rileva che nei dati provenienti da parlanti nativi le esplicite rappresentano il 68,2% e le implicite il 31,8%. Nei dati di Chini (1998:136-137) le forme implicite in italiano L2 di tedescofoni rappresentano il 18% delle subordinate, mentre tra i parlanti nativi raggiungono il 25%. Ferraris (1999) intervista 32 apprendenti di L1 diversa, e rileva che nei suoi dati le esplicite rappresentano il 75% delle subordinate e le implicite il 25%. Tuttavia si deve tenere conto del fatto che in questi tre studi i metodi impiegati nella segmentazione dei testi sono meno articolati rispetto a quelli adottati in questa ricerca. Il fatto di considerare uniproposizionali delle frasi che in questa ricerca sono state considerate come biproposizionali condiziona pesantemente i dati del rapporto tra esplicite ed implicite, rendendo problematici i confronti.

in particolare c'è divergenza nell'uso delle avverbiali nelle forme esplicite (il 22% del totale di subordinate per gli AG, il 17% per gli AS).

I dati inclusi nelle tabelle 5.3 e 5.4 forniscono le basi per valutare la complessità sintattica presente nei resoconti narrati. L'indice di valutazione presentato in queste tabelle è stato attribuito ad ogni soggetto esclusivamente in base alla quantità di proposizioni subordinate usate nella narrazione. Il 65% delle proposizioni sono principali, coordinate e giustapposte. Le subordinate rappresentano il 35% del totale delle proposizioni usato nella narrazione. Queste percentuali sono state ritenute valide per identificare i soggetti che hanno fornito un resoconto narrato più o meno complesso. Perciò ai soggetti che hanno utilizzato una percentuale di subordinate superiore al 35% è stato assegnato l'indice di valutazione (1). Ai soggetti che hanno impiegato le proposizioni subordinate in meno del 35% del totale delle proposizioni è stato assegnato l'indice di valutazione (2). Tra gli apprendenti nove soggetti (cinque AG e quattro AS) hanno utilizzato le forme subordinate in poche circostanze, cioè in meno del 20% del totale delle proposizioni. A questi soggetti è stato assegnato l'indice di valutazione (3), dato che essi usano raramente le subordinate in italiano L2 e la struttura sintattica delle loro frasi si basa quasi esclusivamente sulla costruzione paratattica o giustapposta.

Le seguenti osservazioni riassumono le considerazioni più rilevanti che riguardano l'impiego delle proposizioni subordinate da parte dei soggetti:

- le subordinate rappresentano circa un terzo (35%) delle proposizioni dei resoconti narrativi;
- le esplicite sono più numerose delle implicite, e rappresentano il 56% del totale delle subordinate;
- le argomentali (incluse le forme verbali perifrastiche e le completive finali) e le relative/pseudorelative sono più numerose delle avverbiali, e rappresentano circa un terzo (66,5%) del totale delle subordinate. Gli AG usano le subordinate avverbiali più spesso degli AS, in modo particolare le avverbiali esplicite.

Oltre ai dati strettamente collegati all'uso della subordinazione da parte dei soggetti maltesi, nelle tabelle 5.3 e 5.4 si include anche qualche dato che riguarda la frequenza d'uso (sia nelle proposizioni principali, coordinate e giustapposte sia nelle proposizioni subordinate) dei verbi modali *potere* e *dovere*, del verbo di volizione *volere* e della perifrasi progressiva *stare* + *gerundio*. Dai dati si nota che queste forme vengono usate spesso dagli apprendenti: i verbi modali compaiono in 106 occorrenze (51 occorrenze nei dati degli AG, 55 in quelli degli AS) mentre *stare* + *gerundio* compare in ben 169 occorrenze (91 occorrenze nei dati degli AG, 78 nei dati degli AS). La frequenza d'uso della perifrasi progressiva *stare* + *gerundio* si deve anche al fatto che i dati provengono da un testo narrato. Villarini (1999:47), in un lavoro basato anche sui dati del LIP, osserva che questa perifrasi ha numerosi usi in italiano. L'impiego frequente di questa forma tra i nativi implica una

presenza regolare di questa perifrasi nell'input che i soggetti maltesi ricevono dai mezzi di comunicazione.

5.2.2.1. La subordinazione

Nelle tabelle 5.5 e 5.6 si presenta la suddivisione delle varie forme subordinate usate dagli apprendenti:

Tab. 5.5 - Le forme subordinate usate dagli apprendenti guidati nella narrazione

	Sogg	*% S*	*Esp Tot*	*Arg*	*Rel*	*PsR*	*Tem*	*Cau*	*Alt*	*Imp Tot*	*Arg*	*Rel / PsR*	*Fvp*	*Cf*	*Fin*	*Alt*	*Val*
1	*126*	51	18	3	6	1	3	5		17	4	1		8	4		1
2	*129*	45	38	9	11	2	11	5		16	3	2	2	1	8		1
3	*300*	45	50	11	14	3	13	9		30	9	2	7	5	6	1	1
4	*312*	43	21	5	8	4	2	2		20	5	1	5	4	5		1
5	*315*	41	31	11	5	9	5	1		24	3		4	9	8		1
6	*45*	38	27	1	5	6	11	3	1	19	3	1	5	8	2		1
7	*93*	38	35	14	7	4	7	3		30	1	3	7	8	6	5	1
8	*55*	37	30	5	12	1	7	4	1	22	1	3	1	9	8		1
9	*147*	37	19	5	3	9		2		22	5	1	4	6	6		1
10	*89*	36	21	2	4	5	8	2		10	1	1		2	5	1	1
11	*329*	35	6	4		1		1		9	2		1	2	3	1	1
12	*82*	34	29	9	2	3	11	4		12	3		1	1	7		2
13	*316*	34	18	7	3	4	1	3		11	1		2	6	2		2
14	*87*	33	23	8	2	1	6	5	1	23	4	1	7	3	7	1	2
15	*311*	33	7	3			4			5				4	1		2
16	*81*	31	10	4	2	1	3			7	1	1	2	2		1	2
17	*98*	30	22	5	6	4	6	1		9	1		4	3	1		2
18	*86*	29	17	7	1	1	5	3		11			3	4	4		2
19	*109*	25	24	4	10	1	8	1		15	4		1	5	4	1	2
20	*101*	24	5	2	2			1		12	6		1		5		2
21	*137*	24	15	1	4	4	1	5		7	2			3	2		2
22	*88*	19	6	1	2		3										3
23	*121*	19	1					1		3				3			3
24	*111*	18	1	1						8			1	2	5		3
25	*112*	18	5		1	1		3		1					1		3
26	*108*	17	1		1					3			1	1	1		3
totale			*480*	*122*	*111*	*65*	*115*	*64*	*3*	*346*	*59*	*17*	*59*	*99*	*101*	*11*	
%				*15*	*13*	*8*	*14*	*8*	*0,5*		*7*	*2*	*7*	*12*	*12*	*1,5*	

Legenda: Sogg = numero assegnato al soggetto; % S = percentuale di proposizioni subordinate; Esp Tot = numero totale di proposizioni esplicite; Imp Tot = numero totale di proposizioni implicite; Arg = proposizioni argomentali; Rel = proposizioni relative; PsR = proposizioni pseudorelative; Tem = proposizioni temporali; Cau = proposizioni causali; Fvp = proposizioni con impiego di forme verbali perifrastiche; Cf = proposizioni completive finali; Alt = altre proposizioni avverbiali; Val = indice di valutazione della frequenza d'uso di forme subordinate.

Tab. 5.6 - Le forme subordinate usate dagli apprendenti spontanei nella narrazione

	Sogg	*% S*	*Esp Tot*	*Arg*	*Rel*	*PsR*	*Tem*	*Cau*	*Alt*	*Imp tot*	*Arg*	*Rel / PsR*	*Fvp*	*Cf*	*Fin*	*Alt*	*Val*
1	*321*	46	32	3	6	8	12	2	1	29	12		7	4	6		1
2	*75*	44	56	12	13	9	8	14		37	5		14	7	11		1
3	*41*	43	32	10	11	4	4	3		16	5	1	1	2	7		1
4	*38*	43	34	16	7	3	4	3	1	20	2	1	6	9	2		1
5	*36*	42	47	17	10	5	11	4		22	6	1	3	7	5		1
6	*52*	42	35	4	12	11	7	1		13	1	2	2	3	5		1
7	*167*	39	30	7	4	6	6	7		8			1	2	5		1
8	*76*	37	18	8	2	3	2	3		16	3	1	6	2	4		1
9	*172*	37	36	12	13	1	7	2	1	46	10		14	3	17	2	1
10	*77*	36	8	2	4	2				13	3		3	2	4	1	1
11	*166*	34	9	1	3			5		15	6	1		4	4		2
12	*72*	33	12	3	1	3	4	1		18	6		4	5	2	1	2
13	*139*	32	17	3	3	5	3	3		4	2		1		1		2
14	*168*	31	19	6	3	8	1	1		26	2		8	4	9	3	2
15	*8*	30	14	3	2	7	1	1		10	2		3		5		2
16	*164*	30	11	4	1	2	3	1		31	10		11	7	3		2
17	*325*	28	10	5		1	2	2		11	4		2	2	3		2
18	*71*	27	5	2	1		2			11	6		1	2	2		2
19	*138*	27	15	2	4	4	1	1	3	16	4		2	4	6		2
20	*155*	26	14	3	7	2	2			16	2	4	2	4	4		2
21	*171*	25	5	3		1		1		8	1	3		3	1		2
22	*66*	22	9	3	1		2	3		6	2			3	1		2
23	*65*	19	2	2						5	2			1	2		3
24	*169*	18	1					1		1			1				3
25	*25*	0	0							0							3
26	*68*	0	0							0							3
totale			*471*	*131*	*108*	*85*	*82*	*59*	*6*	*398*	*96*	*14*	*92*	*80*	*109*	*7*	
%				*15*	*12,5*	*10*	*9,5*	*7*	*0,5*		*11*	*1,5*	*10,5*	*9,5*	*12,5*	*0,5*	

5.2.2.1.1. *Le argomentali esplicite*

Dalla tabella 5.5 si nota che tra gli AG le subordinate argomentali esplicite rappresentano le forme subordinate usate più regolarmente. Infatti, sono state registrate 122 occorrenze di questa forma, che in questo gruppo rappresentano il 15% del totale di proposizioni subordinate. La stessa considerazione si può fare alla luce dei dati degli AS (tabella 5.6), perché le 131 occorrenze registrate anche in questo caso rappresentano il 15% delle subordinate. Nella narrazione solo tre AG (AG **108**, **112**, **121**) e tre AS (AS **169**, **25** e **68**) non usano mai le argomentali esplicite. Si tratta di soggetti che hanno un'interlingua poco sviluppata in termini di complessità sintattica e che usano poco la subordinazione. Analogamente, in Giacalone Ramat (1999a:37-39), si osserva che la frequenza d'uso delle completive è bassa nelle interviste iniziali, cioè quando l'interlingua dei soggetti è da considerarsi ad uno stadio meno avanzato rispetto a quella della maggior parte dei soggetti di questa ricerca.

Nella tabella 5.7 si presentano i dati che riguardano i verbi usati dai soggetti nelle reggenti delle argomentali:

Tab. 5.7 - Verbi che reggono proposizioni argomentali esplicite (percentuali tra parentesi)

Verbo reggente	*Apprendenti guidati*	*Apprendenti spontanei*
dire	71 (59)	70 (53,5)
pensare	16 (14)	7 (5)
credere	9 (7)	13 (10)
sapere	9 (7)	9 (7)
vedere	4 (3)	5 (4)
volere	4 (3)	2 (1,5)
altri verbi	9 (7)	25 (19)
totale	*122*	*131*

Dalla tabella 5.7 si nota che il verbo di enunciazione *dire* è usato molto frequentemente nelle reggenti delle argomentali esplicite. Oltre a *dire*, le forme verbali impiegate più frequentemente sono *credere, pensare, sapere, vedere* e *volere*, a cui, nella maggior parte dei casi, si unisce il complementatore *che*. Nei seguenti esempi si presenta qualche occorrenza di argomentale con i verbi inclusi nella tabella 5.7. Questi esempi mostrano che non ci sono differenze di particolare rilievo circa il modo in cui gli AG e gli AS usano queste forme:

AG **45** gli ha detto alla polizia che lui ha rubato il pane

AS **8** e la polizia l'ha presa + lui lui ha detto che è stato lui quello che ha rubato

AG **129** e hanno pensato che lui era il capo della banda

AS **52** e Charlie Chaplin ha messo la droga che ha pensato che era sale nel +++ insomma + ha preso la droga

AG **55** io credo che è successo un tipo di rivoluzione

AS **36** poi poi lui / uno + credo che era un ufficiale + l'ha detto che poteva andare via

AG **300** non sapeva che c'era la droga nella- in quella del sale

AS **36** Charlie Chaplin ha saputo che la donna ha rubato del pane

AG **87** quando la donna ha visto che veniva quello a prenderlo

AS **72** ma una donna ha visto che la ragazza ha rubato il pane

AG **109** e poi il poliziotto non vuole che lui fuma

AS **41** poi lui la mette sul tavolo perché non voleva che le polizia + ehm vedono la droga

I dati che riguardano le proposizioni argomentali dimostrano che questa forma di subordinazione, oltre ad essere quella impiegata più spesso dagli apprendenti, è usata anche dagli apprendenti che hanno dimostrato di avere dei limiti nella gerarchizzazione dei loro testi e che usano poco le forme subordinate in italiano L2. Infatti dai dati presentati nelle tabelle 5.5 e 5.6 si nota che alcuni apprendenti che usano poco la subordinazione sono capaci di usare qualche completiva esplicita nella narrazione, specialmente in dipendenza da *dire*:

AG **88** e poi il poliziotto ha detto che è libero e lui vuole * jibqa' hemm il-ħabs * + in prigione
"e poi il poliziotto gli ha detto che è libero e lui vuole rimanere lì, in prigione"

AG **101** una donna (...) dice alla polizia di / che lei l'aveva rubata + cioè la ragazza

AG **111** lui pensa che al prigione + sono molto comodo

AS **65** a. e Charlie Chaplin ha detto che la pane ha preso lui non le ragazza

b. la donna va * 'il dawk * + ha detto la polizia che ha rubato la ragazza il pane
"una donna va a quelli, e ha detto alla polizia che la ragazza ha rubato il pane"

AS **171** a. e lui ha detto che / la polizia / che è stato lui a rubarla

b. e e * il-da li jsajjar + il-furnar * è andato a dire alla polizia che è stata la signora e non lui a rubare
"e quello che cucina ... il fornaio è andato dalla polizia a dire che è stata la signora e non lui a rubare (il panino)"

Si noti che queste occorrenze sono particolarmente significative anche perché AG **88** e **101** e AS **171** usano poco le avverbiali esplicite nel resoconto narrato, mentre AG **111** e AS **65** non le usano affatto. Perciò, come si riporta anche nel paragrafo 5.2.4, in questi casi è effettivamente problematico stabilire se l'acquisizione delle avverbiali esplicite abbia preceduto quella delle argomentali, anche perché la natura trasversale della ricerca non consente di effettuare indagini più approfondite in questo senso.

Tra i soggetti che usano spesso le argomentali esplicite, qualche considerazione a parte va riservata per i casi di AG **93** e AG **315**, ambedue apprendenti che hanno una buona competenza in italiano L2 e che hanno dimostrato di possedere una buona padronanza delle forme subordinate. AG **93** è uno dei soggetti che usa le forme argomentali esplicite più spesso ed è anche il soggetto che dimostra maggiore competenza nell'uso di queste forme nelle subordinate di secondo o terzo grado:

AG **93** a. lui ha fatto / è andato a prenderla cercando di dirgli che gli è caduta

b. gli ha dato un certificato dicendolo che da lì può avere un lavoro e sarà accettato nella società

AG **315** usa correttamente queste forme in qualche occorrenza mentre in altri casi, anche a causa dei limiti del suo sistema verbale, sovraestende l'uso della forma esplicita anche quando sarebbe più opportuno adoperare la forma implicita:

AG **315** ha detto alla ragazza di va + di liberare e la ragazza dice che lui va con lei
"(Charlie Chaplin) ha detto alla ragazza di andarsene, di liberarsi (dalla prigionia) e la ragazza gli dice di andare con lei"

Questo soggetto usa spesso le forme argomentali esplicite, ma in quasi tutte le circostanze adopera il presente indicativo dei verbi *sapere* e *dire* nella principale.

Dalla tabella 5.7 si nota che nel caso degli AG le argomentali che sono costruite con verbi non riportati nella tabella ('altri verbi') sono nove, mentre nel caso degli AS sono venticinque. Infatti tra gli AS si registra una varietà maggiore nella scelta dei verbi che reggono le argomentali, anche se questo dato è principalmente dovuto ad AS **172** che, oltre a fornire un resoconto narrato lungo e dettagliato[30], ha mostrato di possedere un'ottima competenza nell'uso dei verbi, che gli ha permesso di formare argomentali dipendenti da *pensare, comunicare, vedere, dire, gridare, indicare, insistere, domandare* e *realizzare*[31]:

30. Come tutti i soggetti inclusi in questa ricerca AS **172** non ha mai avuto modo di parlare in italiano se non in circostanze occasionali. Tuttavia, nell'intervista iniziale, il soggetto ha rivelato che sua madre gli consiglia spesso di seguire i programmi televisivi in italiano ed è capace di aiutarlo nell'apprendimento dell'italiano perché gli spiega il significato di parole e di frasi che non comprende. L'intera narrazione di AS **172** è inclusa nell'appendice D.

31. Nel caso dell'impiego di quest'ultimo verbo nell'esempio (d) è possibile che ci sia un influsso dell'inglese, ma non è del tutto da escludere l'acquisizione di questo verbo dall'input in italiano.

AS **172** a. ha comunicato agli altri che quello accanto a lui aveva la droga

b. ha gridato al proprietario del negozio che è stato rubato

c. la donna ha insistito che la- ragazza ha preso il pane

d. poi Charlie Chaplin ha realizzato che ha perso tempo in questa cosa

Tra le argomentali si segnala anche qualche occasionale occorrenza di soggettiva. In totale sono state registrate dodici occorrenze di questo tipo, quattro nei dati degli AG (tre nella narrazione di AG **129** e una occorrenza in quella di AG **82**) e otto nei dati degli AS (un'occorrenza nei dati di AS **41**, **139**, **155**, **168** e due occorrenze nei dati di AS **71**, **75**).

5.2.2.1.2. *Le relative esplicite e le pseudorelative*

Tra le forme esplicite i soggetti usano spesso anche le proposizioni relative e le proposizioni pseudorelative. In totale queste proposizioni rappresentano il 21% delle subordinate tra gli AG e il 22,5% tra gli AS. I tre apprendenti inclusi in Giacalone Ramat (1999a:37-39) usano le forme relative rispettivamente per un totale del 26%, 19% e 13% del totale delle subordinate. Nel lavoro di Chini (1998:134)[32] si rileva una percentuale di relative del 21,3%, praticamente analoga a quella registrata in questa ricerca.

Le relative (111 occorrenze tra gli AG, 108 tra gli AS, rispettivamente pari al 13% e al 12,5% del totale di proposizioni subordinate) consistono in larga misura in relative restrittive, con il pronome relativo adoperato come soggetto. Questa tendenza, peraltro, è in linea con la gerarchia di accessibilità elaborata in Keenan/Comrie (1977), dove si osserva che nelle lingue del mondo è il soggetto che viene relativizzato con maggiore frequenza.

Data la predominanza delle relative restrittive in cui la testa ha funzione di soggetto, nei dati il pronome relativo utilizzato più regolarmente dagli apprendenti è *che*. Infatti, neanche gli AG che hanno le varietà d'apprendimento più sviluppate usano le forme *il/la quale* o *cui* nelle relative incluse nella narrazione, anche se questi apprendenti sono stati esposti a queste forme nella classe di lingua. Si osserva che anche tra i parlanti nativi d'italiano l'uso di *che* è predominante sugli altri pronomi relativi, specialmente nel caso in cui esprima il soggetto. Per esempio, Bernini (1991:172) osserva che nei dati tratti da conversazioni informali tra studenti universitari la forma *il quale* è di fatto assente.

32. Si ricorda che la segmentazione dei dati in Chini (1998) è diversa rispetto a quella adottata in questo lavoro. Però per il computo delle relative il confronto tra i due studi è valido, perché l'identificazione delle proposizioni relative nei due studi non presenta divergenze.

Nelle occorrenze riportate sotto, tratte sia dai dati degli AG sia da quelli degli AS, si registrano casi in cui la forma *che* si usa al posto di un pronome relativo con preposizione[33]:

AG **81** ha dato una carta che lui poteva avere lavoro
"ha dato una carta con cui poteva ottenere un lavoro"

AG **86** c'era la nave che stav / che + quella che stava lavorando su di lei
"c'era la nave su cui si stava lavorando"

AG **109** a. c'era una donna + quella + di prima che ha il suo padre era ucciso
"c'era una donna, quella di prima, il cui padre era stato ucciso"

b. Charlie Chaplin esce dal posto che era nascosto
"Charlie Chaplin esce dal posto in cui si era nascosto"

AG **88** a. * tah * una lettera ++ che che con questa lettera vuole vuole lavoro
"gli ha dato una lettera con cui vuole (può trovare) lavoro"

b. una ragazza che hanno uccido suo padre
"una ragazza della quale hanno ucciso il padre"

AS **36** l'ha dato una lettera che c'era scritto che lui ha un uomo ++++ libero
"gli ha dato una lettera in cui c'era scritto che era un uomo libero"

AS **38** fa delle cose che potrà essere condannato per / di andare in galera
"fa delle cose per cui potrà essere condannato ad andare in galera"

AS **139** l'ha dato una carta che c'era che lui poteva lavorare
"gli ha dato una carta su cui c'era (scritto) che poteva lavorare"

AS **167** quella ragazza che- appena stato ucciso il marito
"quella ragazza di cui era stato appena ucciso il marito"

33. Dai dodici esempi proposti si nota che in cinque casi il *che* complemento indiretto si usa in una proposizione in cui si descrive il contenuto o la funzione della lettera che permette a Chaplin di trovare lavoro; compaiono dunque in un momento ben preciso del resoconto narrato. In altri tre casi, invece, la relativa restrittiva è usata per specificare l'identità di una ragazza che era apparsa precedentemente nel racconto.

AS **321** a. in quel momento che ha cercato la polizia
"nel momento in cui ha cercato la polizia"

b. la polizia si dato una lettera che c'è / c'era scritto che (xx) eh essere a lavorare in quella società
"la polizia gli ha dato una lettera in cui c'era scritto che poteva lavorare in quella società"

La presenza di *che* oggetto indiretto si registra anche nei dati negli AG nonostante il fatto che nelle grammatiche si consigli di evitare questa forma (per esempio in Serianni, 1997:510). Comunque, si osserva che dati simili a quelli presentati sopra si riscontrano anche nelle produzioni di parlanti nativi, come afferma Bernini (1991) sempre nello studio sulle relative nel parlato informale di studenti universitari:

> In sintesi possiamo dire che *che* prevale nettamente nella formazione delle relative nel parlato colloquiale anche al di fuori dei soggetti e degli oggetti diretti…
> (Bernini, 1991:182)

L'uso estensivo di *che* nei dati dei soggetti maltesi può anche essere il risultato dell'uso frequente di questa forma nell'input, data la sua diffusione nell'italiano parlato. Peraltro la tendenza all'uso di un solo pronome relativo può anche essere preferita dai soggetti di L1 maltese perché rispecchia le strategie usate per formare le relative in maltese, lingua in cui si usa esclusivamente il pronome relativo *li*[34].

Le uniche eccezioni, cioè frasi relative nelle quali non viene usato il pronome *che*, sono rappresentate da qualche occorrenza in cui *dove* viene adoperato in funzione di congiunzione relativa. Anche in questo caso la forma *dove* è attestata nei dati dei due gruppi di apprendenti:

AG **45** ha mostrato la lettera per il lavoro al direttore del cantiere dove fanno le barche

AG **89** son se- / hanno seduto sul pa / sulla terra dove c'era / c'erano fiori

AG **300** Charlie Chaplin ha trovato un lavoro dove fanno i vapori

34. L'effetto della lingua materna sull'acquisizione delle relative sembra comunque soltanto sporadico, come si osserva in Pavesi (1986) e anche in Giacalone Ramat (1999b):
The prenominal ordering of relative clauses in Chinese is in sharp contrast with the post-nominal ordering of Italian, however word order discrepancies do not seem to be a difficulty for CH [soggetto di L1 cinese wú] nor for other Chinese learners of our corpus.
(Giacalone Ramat, 1999b:14, *parentesi quadre mie*)
Tuttavia, in Valentini (1997) si segnala che due apprendenti anglofoni omettono il pronome nelle relative oggetto diretto e oggetto obliquo, proprio come accade in inglese.

AS **72** e poi hanno trovato una casa tutta rotta dove vivranno

AS **75** e lei è andata dove ha sentito lo sparo

AS **321** quando è sulle * karozza * dove ci sono anche dei criminali
"quando è nella macchina dove ci sono anche dei criminali"

La quantità di proposizioni pseudorelative[35] presente nei dati è strettamente collegata all'uso di *c'è* presentativo, che appare spesso nei dati anche in conseguenza della natura narrativa del resoconto. Questa forma viene usata da 32 soggetti (sedici AG e sedici AS). Nel caso degli AG sul totale di 65 occorrenze di pseudorelative, pari all'8% del totale delle subordinate, in 47 casi si adopera questa forma in dipendenza di *c'è* presentativo. Le pseudorelative con *c'è* presentativo sono ancora più frequenti nei dati degli AS, dove si registrano ben 85 occorrenze, pari al 10% delle forme subordinate. Anche in questo caso la presenza di *c'è* presentativo caratterizza la frequenza d'uso di queste forme perché si registrano 63 occorrenze di pseudorelative in dipendenza da questa forma.

AG **147**, che ha fornito un resoconto in cui usa varie forme subordinate, usa questa forma in nove circostanze diverse, mentre le occorrenze degli altri AG variano dalla singola occorrenza ad un massimo di quattro occorrenze di *c'è* presentativo per narrazione. Nel gruppo degli AS ben sei soggetti usano questa forma in almeno cinque occorrenze nella narrazione, con AS **52** che la usa in ben dieci proposizioni.

Inoltre si segnala che tra gli AG si registrano dieci occorrenze di pseudorelative in dipendenza dal verbo *vedere*, mentre la frequenza di queste forme tra gli AS è leggermente superiore (tredici occorrenze).

Nei dati degli AG ci sono sette occorrenze di pseudorelative nelle frasi scisse, registrate nei resoconti di AG **93** (due occorrenze), **126**, **137**, **315** e **316**. Peraltro, tra questi cinque soggetti, AG **93**, **126** e **315** sono tra gli apprendenti che usano le forme subordinate più spesso nella narrazione. Tra gli AS si registrano dieci occorrenze – nei dati di AS **36** (tre occorrenze), **38**, **75**, **139**, **164** (due occorrenze), **167**, **168**. La tendenza osservata tra gli AG si conferma anche tra gli AS, perché tra questi sei soggetti, quattro (AS **36**, **38**, **75** e **164**) usano spesso le forme subordinate. Le seguenti frasi esemplificano l'uso delle pseudorelative nelle frasi scisse[36]:

35. Berretta (1995:162) fa alcune osservazioni sulla frequenza d'uso delle pseudorelative all'interno della struttura presentativa e nelle frasi scisse. Risulta che queste forme sono tra gli ordini marcati usati più regolarmente in italiano. Sullo stesso tema si veda anche Ferraris (1998).

36. Si noti che le frasi scisse si adoperano prevalentemente in un punto specifico del racconto, cioè quando Chaplin si assume la colpa di aver rubato il panino, ma poi una donna che ha visto la scena informa il poliziotto che lui sta mentendo perché in realtà l'ha rubato una ragazza.

AG **93** a. e poi la la la / quella donna che l'aveva visto insisteva dicendo che era la ragazza che ha rubato il pane

b. gli ha detto che era lui quello che stava per salvarla

AG **126** quando il fornaio è andato a dirlo che non era stato lui a rubare + era stata la ragazza che è scappata

AG **137** Charlie Chaplin si è arrestato perché rubava il pane ma non si è lui che ha preso il pane + che la bambina
"Charlie Chaplin è stato arrestato perché aveva rubato il pane, ma non era lui che aveva preso il pane, era la bambina"

AS **36** a. e ha detto che non era lei che ha rubato ma era lui +

b. il uomo ha + andato a correre dietro il poliziotto per dirlo che non era lui che ru- che ha rubato il pane

AS **75** poi Charlie Chaplin gli ha detto «è vero + sono stato io che l'ho preso + per difendermi»

AS **167** un'altra donna ha detto a quello che non era lui che ha rubato il pane

Per quanto riguarda lo sviluppo delle relative esplicite e delle pseudorelative nell'interlingua dei soggetti si osserva che l'uso di queste forme appare quasi sempre nei dati di soggetti che usano anche le argomentali esplicite. Soltanto tre soggetti (AG **111**, **311** e AS **65**) che usano le completive esplicite non usano mai le relative o le pseudorelative. Si segnala che questi tre soggetti hanno fornito un resoconto molto breve e che l'interlingua di questi soggetti non è tra le più sviluppate. Si segnala inoltre che due soggetti (AG **112** e **108**) adoperano le relative ma non le argomentali. Anche in questo caso (si vedano le tabelle 5.3 e 5.5) si tratta di soggetti con una varietà d'apprendimento poco sviluppata, e inoltre si ha una sola relativa esplicita per soggetto.

5.2.2.1.3. *Le temporali e le causali esplicite*

Le subordinate avverbiali esplicite che usano gli apprendenti sono principalmente le temporali e le causali, che in quasi tutti i casi si formano con l'ausilio dei connettori *quando* e *perché*. In totale le temporali e le causali rappresentano il 22% del totale delle proposizioni tra gli AG e il 16,5% tra gli AS. Queste percentuali sono significativamente più basse rispetto alle cifre riportate da Giacalone Ramat (1999a:37-39), dato che il soggetto con l'interlingua più sviluppata usa queste forme nel 28% del totale delle subordinate, mentre gli altri due soggetti le usano rispettivamente nel 32% e nel 39,5% delle subordinate.

Tra gli AG le subordinate temporali sono presenti nelle narrazioni di 19 soggetti. Si registrano 115 occorrenze, pari al 14% del totale delle subordinate. Dalla tabella 5.5 si nota che, tra i soggetti che usano le subordinate più della media (cioè in più del 35% del totale delle proposizioni), solo due soggetti non adoperano questa forma. In questi due casi si rileva che le subordinate di AG **147** sono spesso delle forme implicite, mentre AG **329** usa poche subordinate in totale, ma queste forme hanno un peso maggiore nel rapporto tra principali e subordinate data la brevità del suo resoconto narrato.

Le temporali sono presenti con meno frequenza nei dati degli AS. Dalla tabella 5.6 si nota che queste forme sono usate da diciannove soggetti, e si registrano 82 occorrenze pari al 9,5% del totale delle subordinate. Anche nel caso degli AS si nota che tra i soggetti che usano le subordinate in misura superiore alla media solo un soggetto non adopera questa forma. Si tratta di AS **77** che, come AG **329**, ha fornito un resoconto breve.

Come è stato affermato in precedenza, le temporali sono formate usando il connettore *quando* nella maggior parte dei casi. Nei dati si registrano dieci occorrenze di *mentre* (cinque occorrenze nei dati degli AG e cinque in quelli degli AS). Non si registrano occorrenze di altre congiunzioni temporali.

Per quanto riguarda le causali esplicite, nei dati degli AG (tabella 5.5) si nota che ci sono meno occorrenze di questa forma rispetto alle temporali. Infatti sono state registrate 64 occorrenze di causali, pari all'8% del totale delle subordinate. Però in questo caso si osserva che rispetto alle temporali un numero maggiore di soggetti (21 AG) adopera le causali. Questa tendenza è confermata dai dati degli AS – in questo caso le causali si adoperano di meno rispetto agli AG, dato che tra gli AS sono state registrate 59 occorrenze, pari al 7% delle subordinate, ma le causali sono usate da venti soggetti, cioè sono state adoperate da un soggetto in più rispetto a quanti usano le temporali.

Nelle causali si usa esclusivamente il connettore *perché*, se si esclude qualche caso in cui si usa *che* con evidente valore causale:

AG **82** e il poliziotto ha chiamato alla centrale per mandate un furgone che- lui ha preso un prigioniero per portarlo alla +
"e il poliziotto ha chiamato alla centrale per mandare un furgone, perché lui ha preso un prigioniero, per portarlo alla (centrale di polizia)"

AG **137** e Charlie Chaplin non ha soldi + chiama la polizia per / (xx) per lui + che non ha soldi +
"e Charlie Chaplin non ha soldi e chiama la polizia da lui, perché non ha soldi ..."

Come è stato affermato in precedenza, le causali, pur essendo presenti in numero inferiore rispetto alle temporali, sono adoperate da un numero più alto di apprendenti. Le causali sono presenti nelle varietà d'apprendimento meno svi-

luppate e i risultati confermano che l'acquisizione delle causali precede quella delle temporali, in linea con le considerazioni espresse in Bernini (1994a:276), riportate nel paragrafo 5.2.1. Peraltro, come si vede dalle tabelle 5.5 e 5.6, rispetto alle temporali c'è una relazione meno stretta tra la lunghezza del resoconto e l'uso delle causali. Infatti, se si escludono i casi di AG **300**, di AS **75** e di AS **167** in cui ci sono sette o più occorrenze di causali, in tutte le altre narrazioni le causali hanno da una a cinque occorrenze, spesso indipendentemente dalla lunghezza del resoconto. Dalle tabelle 5.5 e 5.6 si trae la conferma che tra alcuni soggetti (AG **101**, **112**, **121** e AS **171**, **169**) che usano poco le forme subordinate le causali sono presenti, mentre le temporali sono assenti.

5.2.2.1.4. *Le altre avverbiali esplicite*

Tra gli AG si registrano tre casi in cui si usano proposizioni avverbiali esplicite, oltre alle causali e alle temporali:

AG **45** e Charlie Chaplin con l'effetto della droga eh + come ha aiutato la poliziotti a- quelli prigionieri non scappano
"e Charlie Chaplin, con l'effetto della droga, ha aiutato la polizia affinché quei prigionieri non scappassero"

In questo caso si ipotizza il tentativo di formare una proposizione finale esplicita, ma visto che non ha ancora sviluppato l'uso del congiuntivo (si veda tabella 5.1, paragrafo 5.1.2), questo soggetto ricorre all'uso dell'indicativo. L'esempio della finale che adopera AG **55** nella frase seguente conferma che lo sviluppo del congiuntivo può portare all'uso corretto di queste forme:

AG **55** si è alzato per / perché la ragazza sedesse

AG **87** usa una varietà notevole di forme subordinate tra cui anche un'ipotetica con l'imperfetto modale:

AG **87** a. perché là in prigione si mangiava e si stava bene mentre se andava fuori non aveva lavoro niente

Tra gli AS si registrano sei occorrenze di forme avverbiali esplicite non causali o temporali. In questo esempio, registrato nei dati di AS **38**, il soggetto costruisce una proposizione comparativa[37]:

37. Questa considerazione si basa sui criteri di Serianni (1997), che tra le comparative include: le proposizioni introdotte da *come*, *secondo che*, *nel modo in cui* (o *come se*, *quasi che*; «fa' come credi», «si comporta come se la colpa fosse mia»), che altri grammatici descrivono come tipi sintattici autonomi, parlando di 'proposizioni modali': ma in realtà è più economico considerarle comparative di analogia (…) con ellissi dell'elemento correlativo; «fa' (così) come credi» (Serianni, 1997:426, *parentesi, virgolette e corsivo nell'originale*)

AS **38** ma lui Charlie Chaplin non è andato nella cella come come aveva / avevano fatto loro

Lo stesso tipo di proposizione si trova anche nei dati di AS **321**, che però la formula con il connettore *siccome*[38]:

AS **321** e lui ha messo su[39] la giacca siccome non successo niente + è andato via
"e lui ha messo la giacca come se non fosse successo niente"

AS **138** formula delle proposizioni finali usando *perché*:

AS **138** a. c'era un uomo che aveva la droga + l'ha messa eh in una bottiglia perché non posso prenderlo
"c'era un uomo che aveva la droga e l'ha messa in una bottiglia affinché (i poliziotti) non l'arrestassero"

b. allora è andato via per + l'hanno dato un biglietto perché poteva riabilitare nella società e poteva trovare un laboro / un lavoro
"allora è andato via per … gli hanno dato una biglietto affinché potesse reintegrarsi nella società e trovare un lavoro"

Nei dati di AS **172** si registra l'occorrenza di una ipotetica:

AS **172** hanno minacciato di di ucciderli se non apriscon / non aprono le celle

5.2.2.1.5. *Sintesi delle osservazioni sulle forme subordinate esplicite*

Per quanto riguarda le argomentali, le relative esplicite e le pseudorelative si nota che:

- queste forme sono presenti nei dati per la maggior parte degli apprendenti, a conferma del fatto che molti dei soggetti di questa ricerca hanno un'interlingua ben sviluppata anche in termini di complessità sintattica;
- nella quantità e nella qualità di forme adoperate non si registrano differenze di grande rilievo nei dati dei due gruppi dei soggetti;

38. In questo caso si esclude che la frase abbia un significato causale per via del contesto in cui si pone la frase, con il soggetto che sta descrivendo la scena del film *Modern Times* in cui Chaplin lascia il cantiere navale (si veda capitolo 3, paragrafo 3.2.2.2.2). Peraltro in questo caso non è da escludere l'ipotesi che il soggetto strutturi la frase sulla forma maltese:

Qisu	*ma*	*ġara*	*xejn*
Sembrare.3PF.M.SG	NEG	succedere.3PF.M.SG	niente

39. In questo caso è possibile che il soggetto forma un calco sintattico del *phrasal verb* '*to put on*'.

- le argomentali esplicite si formano prevalentemente in dipendenza dal verbo di enunciazione *dire*;
- il pronome *che* è largamente predominante nei dati che riguardano le relative, dove si usa anche in funzione di complemento indiretto. Nei dati predomina anche l'uso delle relative restrittive e della relativa sul soggetto;
- le pseudorelative si formano spesso in dipendenza da *c'è* presentativo. Le frasi scisse si registrano nei dati dei soggetti che usano spesso le forme subordinate;
- lo sviluppo di queste forme procede per linee parallele. In quasi tutti i casi chi usa le argomentali usa le relative e le pseudorelative e viceversa.

Per quanto riguarda le temporali e le causali esplicite si nota che:

- gli apprendenti usano le forme temporali e causali non appena apprendono le funzioni dei connettori *quando* e *perché* in italiano;
- gli AS usano queste forme meno spesso rispetto agli AG. La quantità delle temporali, in particolare, è molto inferiore nei dati degli AS (il 9,5% del totale delle forme subordinate) rispetto a quella riscontrata nei dati degli AG (il 14% del totale delle forme subordinate);
- la quantità di temporali registrata nei dati è superiore rispetto a quella delle causali (197 occorrenze di temporali e 123 occorrenze di causali). D'altro canto le causali sono adoperate da più soggetti rispetto alle temporali (41 apprendenti usano le causali mentre 38 apprendenti usano le temporali);
- pertanto le causali sono avvertite come forme più essenziali delle temporali per fornire un resoconto narrato coerente;
- i dati così interpretati confermano che l'acquisizione del connettore subordinante causale *perché* precede quello temporale *quando*.

5.2.2.1.6. *Le argomentali implicite*

Nel lavoro di Giacalone Ramat (1999a) si osserva che:

> la codificazione implicita della completiva mediante *di* + infinito in dipendenza da predicati di enunciazione e conoscenza non compare quasi mai …
> (Giacalone Ramat, 1999a:47, *corsivo nell'originale*)

Invece, come si può vedere nelle tabelle 5.5 e 5.6 nei dati dei soggetti maltesi le forme argomentali implicite si registrano con una certa regolarità, specialmente nei dati degli apprendenti più avanzati. Nella tabella 5.8 si presenta l'elenco dei verbi usati dai soggetti nelle proposizioni reggenti delle proposizioni argomentali implicite:

Tab. 5.8 - Verbi che reggono proposizioni argomentali implicite (percentuali tra parentesi)

Verbo reggente	*Apprendenti guidati*	*Apprendenti spontanei*
dire	20 (34)	38 (40)
provare	14 (24)	15 (16)
decidere	6 (10)	9 (9)
chiedere	6 (10)	6 (6)
tentare	0	10 (10)
altri verbi	13 (22)	18 (19)
totale	*59*	*96*

Nei dati degli AG si registrano 59 occorrenze di forme argomentali implicite, pari al 7% del totale delle subordinate. Il numero di queste subordinate aumenta considerevolmente tra gli AS, per i quali le 96 occorrenze rappresentano l'11% del totale delle subordinate. Come si vede dalla tabella 5.8, la maggior parte di queste forme dipende dal verbo *dire*, proprio come nel caso delle argomentali esplicite. Gli altri verbi usati spesso nelle reggenti sono *provare*, *decidere*, *pensare* e *tentare*. Molti soggetti usano queste forme con le preposizioni *di* ed *a*[40], ma non sono pochi i casi sia tra gli AG sia tra gli AS in cui i soggetti adottano la preposizione *per*:

AG **147** a. ha detto a Charlie Chaplin per trovare una legna

b. ha detto al personale per darlo / dare un sigare

c. ha detto al poliziotto per pagare

AS **155** a. poi il direttore ha chiamato un + lavoratore dei suoi e- e ha detto per tenerlo d'occhio

b. questo lavoratore de del direttore + ha detto Charlie Chaplin per andare a prendere una legna

In altri casi prevale l'uso della preposizione *di* che rende la narrazione più prossima a quella della lingua d'arrivo:

AG **300** a. stava passando un poliziotto davanti e così l'ha chiesto di entrare +

40. In Voghera (1992:235-237) si osserva che *di* + *infinito* ed *a* + *infinito* sono tra le costruzioni subordinanti usate più spesso nel corpus registrato dall'autrice. Infatti ricorrono spesso sia nella conversazione spontanea sia nel corpus di parlato più formale (si veda nota 23 in questo capitolo). Perciò si può presumere che queste costruzioni subordinanti siano presenti regolarmente nell'input che i soggetti maltesi ricevono dai mezzi di comunicazione, e che questo favorisca l'acquisizione di queste forme.

b. poi ha presentato il conto al poliziotto e gli ha chiesto di + di pagarlo lui

c. poi la ragazza è scappata e ha chiesta a Charlie Chaplin di andare con lei

AS **172** a. e gli ha detto di raccogliere una specie di triangolo d'igname

b. e gli ha detto al polizia di- pagare lui il conto

c. poi il poliziotto si è alzato + Charlie Chaplin l'ha detto di attendere un po'

Si registrano casi in cui alcuni soggetti usano come complementatore diverse preposizioni per lo stesso tipo di completiva implicita:

AG **87** a. ha detto i poliziotti di entrare e ha chiuso là
"ha detto ai poliziotti di entrare e li ha chiusi lì (dentro)"

b. ha detto al polizia per entrare per arrestarlo
"ha detto al poliziotto di entrare per arrestare (il prigioniero)"

AG **329** a. ho detto eh * biex ineħħi l-ġakketta * ehm e il cappello e- di lavoro / e di fare il lavoro
"ha detto di togliere la giacca ed il cappello e di fare il lavoro"

b. la polizia ehm + ehm * mar ħdejh * ho / Charlie Chaplin ha detto per pagare lui e non Charlie Chaplin
"il poliziotto è andato vicino a lui e Charlie Chaplin gli ha detto di pagare (così non avrebbe pagato lui)

Qualche considerazione a parte va riservata all'uso dei verbi *provare* e *tentare* nelle reggenti delle argomentali implicite. Si nota che il verbo *provare* si ritrova molto spesso nei dati assieme alle preposizioni *a* e *di*, ma in qualche circostanza anche senza preposizione (come nel caso dell'esempio tratto dai dati di AG **137**):

AG **82** ha provato di fare il segnale all'autis / autista

AG **101** Charlie Chaplin l'ha / ha provato a salvarla

AG **126** ha provato di trovare qualche pezzo di legno

AG **137** è provata scappare dal camion

AS **71** due due ehm + prigionieri prigionieri ehm ++ eh prova provano a- + eh + sparare alla alla poliz / polizia

AS **138** il direttore l'ha assunto ++ e così ha provato a lavorare

La presenza del verbo *provare* in questi esempi e la frequenza d'uso di questo verbo nelle narrazioni può anche essere il risultato del transfer sintattico dal maltese, poiché i soggetti maltesi ricalcano la forma reggente del verbo *ipprova*, trasferendola alla loro varietà d'apprendimento. Dai dati degli AG è completamente assente il verbo *tentare* che è invece registrato in dieci occorrenze nei dati degli AS, anche se in questo caso va sottolineato che quattro occorrenze si registrano nei dati di un solo apprendente, cioè AS **166**.

5.2.2.1.7. *Le relative implicite e le forme implicite dipendenti da verbi di percezione*

Nei dati degli AG si registrano diciassette occorrenze di proposizioni implicite dipendenti da verbi di percezione (che sono equivalenti alle pseudorelative) e di relative implicite. Nei dati degli AS si registrano quattordici occorrenze di queste forme. Si noti che nei dati degli AS si registrano sette occorrenze nei dati di due apprendenti (AS **155** e **171**). Dalle tabelle 5.5 e 5.6 si può notare che i soggetti che adoperano queste forme implicite usano anche le argomentali implicite nella narrazione. Non si registrano casi di apprendenti che usano relative o pseudorelative implicite e non adoperano le argomentali implicite.

Le forme implicite dipendenti da verbi di percezione sono costruite in dipendenza dal verbo *vedere* e, come si può osservare dai seguenti esempi, la maggior parte di esse compaiono in due punti ben precisi della narrazione[41]. I seguenti esempi sono tratti dalla parte centrale della narrazione:

AG **89** c'è un'altra ragazza che vidi la ragazza rubare il pane

AG **93** la ragazza + stava eh + l'ho vista rubare delle banane

AG **147** l'ha vista prendere il pane

AG **312** c'era una donna che l'ha vista rubare

AS **38** e una donna l'ha vista rubare

AS **52** a. c'era una uo / c'era una donna che l'ha vista rubare il pane

b. la donna che ha visto la do / la povera + rubare il pane

Questi tre esempi, invece, sono tratti dalla parte finale della narrazione:

AG **81** loro hanno visto un uomo e una donna baciarsi

41. Come si segnala nella nota 36 di questo capitolo una situazione simile si riscontra anche nella produzione delle frasi scisse.

AG **87** hanno visto quei due a baciarsi eh contenti

AS **76** hanno visto un uomo e una donna baciarsi

L'apprendente che usa più regolarmente queste forme è AS **155**. Il soggetto usa le forme implicite dipendenti dal verbo *vedere* in vari punti della narrazione dello spezzone del film:

AS **155** a. quando ha visto una- bandiera cadere

b. c'è questa ragazza di prima che ha visto un uomo cadere

c. quando ha veduto due uomini firmare dei contratti

d. poi ha visto il dolciere passare dal camion al negozio

Le occorrenze delle relative implicite sono più limitate rispetto alle forme implicite dipendenti dai verbi di percezione. In qualche rara occorrenza, di cui segue qualche esempio, si usa il participio passato in queste costruzioni:

AG **93** a. poi è andata a vedere e l'ho visto morto

b. hanno visto un uomo e una donna sposati

AS **171** è andato a prendere uno usato in una barca

In altre occorrenze il sintagma nominale è seguito da *a + infinito*. Anche in questa circostanza queste occorrenze compaiono in un punto ben preciso della narrazione:

AG **126** quando il fornaio è andato a dirlo che non era stato lui a rubare
"quando il fornaio è andato a dirgli che non era stato lui (Charlie Chaplin) a rubare (il panino)

AG **129** e detto che è stato lui a rubare

AG **300** a. ha detto al panettiere che è stata lei a rubare il pane

b. ha detto al panettiere che era la la- ragazza ad avere il pane

AS **171** a. ha detto che / la polizia che è stato lui a rubarla

b. è andato a dire alla polizia che è stata la signora e non lui a rubare

5.2.2.1.8. *Le forme verbali perifrastiche*

Dai dati presentati nelle tabelle 5.5 e 5.6 si nota che le proposizioni con le forme verbali perifrastiche sono frequenti sia nei dati degli AG sia in quelli degli AS. Tra gli AG, le 59 occorrenze rappresentano il 7% del totale delle subordinate, mentre tra gli AS sono state registrate ben 92 occorrenze, pari al 10,5% del totale delle subordinate. Nella seguente tabella si riporta la suddivisione delle subordinate implicite che si trovano all'interno di forme verbali perifrastiche:

Tab. 5.9 - Subordinate implicite nelle forme verbali perifrastiche (percentuali tra parentesi)

Verbo reggente	*Apprendenti guidati*	*Apprendenti spontanei*
cominciare + prep + inf[42]	16 (27)	49 (54)
stare per + inf	23 (39)	17 (19)
fare + inf	10 (17)	13 (14)
lasciare + inf	4 (7)	2 (2)
era / erano + prep + inf	4 (7)	2 (2)
continuare a + inf	1 (1,5)	3 (3)
altri verbi	1 (1,5)	6 (6)
totale	*59*	*92*

Dalla tabella 5.9 si nota che le forme verbali perifrastiche utilizzate più regolarmente dai soggetti sono le forme *cominciare + preposizione + infinito* e *stare per + infinito*. Si osserva che tra gli AS l'uso di *cominciare + preposizione + infinito* è molto diffuso, ma va sottolineato il fatto che nei dati di AS **75** e **164** questa forma si registra in ben undici occorrenze per ognuno dei soggetti, e che AS **172** la usa in sette circostanze e AS **76** in cinque. D'altro canto, nei dati degli AG la forma *cominciare + preposizione + infinito* non compare mai per più di quattro occorrenze nei dati di un singolo soggetto.

Tra le forme verbali perifrastiche si collocano anche le seguenti forme costruite con l'imperfetto del verbo *essere*:

AG **86** a. quando erano a mangiare a cena l'altro aveva la droga

b. e dopo era a raccogliere le legna

AG **98** quando erano sul terreno + parlare

AG **312** poi quando era nel prigione a mangiare eh ++

42. Prep = preposizione; inf = infinito.

Le due occorrenze in AG **312** e **98** sono contrassegnate dal fatto che *essere* è seguito da un sintagma preposizionale. Nell'occorrenza di AG **98** si segnala anche la pausa e la mancanza della preposizione prima della forma infinitiva. In questo caso l'infinito sembra poco integrato nella reggente, ma la scelta di una forma *deranked* (si veda nota 19 in questo capitolo) fa sì che la codificazione di persona e di tempo si ponga nella principale. Peraltro, si osserva che AG **98** possiede un sistema TMA discretamente sviluppato (si veda tabella 5.1), perciò la scelta della forma infinitiva in questo caso non si può attribuire a difficoltà legate all'uso di forme verbali finite.

5.2.2.1.9. *Le completive finali*

Le implicite che sono state etichettate come completive finali sono molto frequenti nei dati degli AG, dove si registrano 99 occorrenze, pari al 12% del totale delle subordinate. La grande maggioranza di queste proposizioni è retta da *andare*, di cui si registrano 72 occorrenze con la preposizione *a* e 13 con la preposizione *per*. Si registrano anche occorrenze di forme dipendenti da *venire, correre, arrivare* e *riuscire.*

Considerazioni pressoché analoghe possono essere fatte per i dati degli AS in cui si registrano 80 occorrenze, pari al 9,5% del totale delle subordinate. In questi dati si registrano 62 occorrenze di *andare* con *a*, a cui si aggiungono altre tre occorrenze con *per.* Le altre occorrenze sono in dipendenza da *venire* e da *riuscire*.

Le completive finali, oltre ad essere largamente attestate, sono presenti anche nelle varietà d'apprendimento meno sviluppate da un punto di vista della complessità sintattica. Infatti esse vengono usate da 42 soggetti (21 AG e 21 AS) e, come si nota dai dati delle tabelle 5.5 e 5.6, sono presenti anche nel corpus di alcuni soggetti che usano raramente le forme subordinate.

5.2.2.1.10. *Le finali implicite*

Le finali sono di gran lunga le forme subordinate usate con più frequenza tra le implicite. Tra gli AG ci sono 101 occorrenze di finali, pari al 12% del totale delle subordinate, mentre tra gli AS si registrano 109 occorrenze, che formano il 12,5% del totale delle subordinate usate da questo gruppo di apprendenti. La frequenza d'uso di queste forme è maggiore rispetto a quella registrata tra gli apprendenti inclusi in Giacalone Ramat (1999a) – i tre apprendenti tedescofoni usano le finali rispettivamente nel 9,5%, 7% e 5% delle subordinate.

La preposizione *per* compare abbastanza presto nelle interlingue (si veda nota 24 in questo capitolo) ed è adoperata da praticamente tutti i soggetti inclusi in questa ricerca[43]. Di conseguenza, le forme finali formate da *per + infinito* si registrano nei dati della maggior parte degli apprendenti. Infatti, solo sei soggetti (tre AG e tre AS) non usano queste forme. Tutte le altre forme avverbiali, tra cui anche quelle temporali e causali che sono presenti in quantità tra le forme esplicite, compaiono in un numero molto limitato in forme implicite. Nella seguente tabella si presenta l'elenco dei verbi che compaiono nelle reggenti delle finali implicite in almeno cinque occorrenze, considerando insieme AG e AS:

Tab. 5.10 - Subordinate finali implicite (percentuali tra parentesi)

Verbo reggente	*Apprendenti guidati*	*Apprendenti spontanei*
dare + per + inf	17 (17)	15 (14)
prendere + per / da + inf	4 (4)	14 (13)
avere + per / da + inf	6 (6)	9 (8)
rubare + per + inf	5 (5)	6 (5)
aiutare + a/per + inf	4 (4)	4 (4)
correre per + inf	3 (3)	4 (4)
venire per + inf	3 (3)	2 (2)
chiamare + a/per + inf	3 (3)	2 (2)
altri verbi	59 (58)	53 (48)
totale	*101*	*109*

Dalla tabella 5.10 si nota che, a differenza di quanto è stato rilevato per le oggettive implicite, nelle reggenti delle finali si usano molti verbi diversi. Infatti nei dati, oltre ai verbi inclusi nella tabella, si segnalano circa altri 60 verbi nelle reggenti, che compaiono con una frequenza inferiore alle cinque occorrenze.

Dai dati presentati nella tabella 5.10 si osserva che il verbo *dare* si usa spesso nelle reggenti delle finali, anche perché l'uso di questo verbo è necessario per descrivere alcune scene del film su cui è incentrata la narrazione:

AG **82** il direttore della galera * aw * prigione ha / l'ha / l'ho dato lettera per specie di integrare la la sua cittadinanza in società

AG **109** e uno gli ha dato una lettera per escere e avere lavoro

AS **8** il direttore della prigione la / l'ha dato una lettera per riabilitarsi nella società e per avere lavoro

AS **77** e l'hanno dato una carta per trovare lavoro

43. L'unico soggetto che non adopera la preposizione *per* è AS **68**.

Sono abbastanza frequenti le forme con i verbi *prendere* e *avere*, particolarmente nei dati degli AS. *Avere* è usato quasi esclusivamente nella parte della narrazione in cui si spiega che Chaplin non aveva soldi per pagare ciò che aveva mangiato in un ristorante. *Prendere*, invece, si usa in diverse parti della narrazione:

AS **75** e ha preso montagne di cose per mangiare

AS **155** e ha preso un po' di legna per fare dei lavori

AS **167** ma lui non aveva soldi per pagarla

AS **325** Charlie Chaplin (...) mangiato tanto cibo e non aveva per pagare[44]

La frequenza d'uso di certe forme verbali per costruire le finali è anche determinata dalla natura del resoconto narrato, come si vede chiaramente nel caso del verbo *rubare*, che compare abbastanza regolarmente nei dati:

AG **111** ruba un * bezzun * per mangiare
"ruba un panino per mangiare"

AS **172** lei stava rubando delle banane per darle alle alle sue sorelle e qualche amici

Tra le altre forme verbali usate nelle reggenti delle proposizioni finali sono frequenti le occorrenze di proposizioni finali che dipendono da verbi di movimento. Sono state registrate 23 occorrenze (undici tra gli AG e dodici tra gli AS) di *andare per + infinito*, alle quali si aggiungono altre 21 occorrenze (quattordici tra gli AG e sette tra gli AS) con *correre, arrivare, venire, scappare* ed *entrare*.

Si segnalano anche dieci proposizioni finali in italiano L2 che dipendono da verbi in maltese e due finali che dipendono da verbi in inglese (ambedue registrate nei dati di AS **76**). Cinque di queste proposizioni compaiono nei dati degli AG (due occorrenze nei dati di AG **111** e una occorrenza nei dati di AG **82**, **87** e **329**) e sette proposizioni si registrano nei dati degli AS (due occorrenze nei dati di AS **65**, **76** e **166** e una occorrenza nei dati di AS **71**):

AG **111** a. * tagħtu * le banane per mangiare
"gli ha dato le banane per mangiare"

44. In questo caso si costruisce una finale senza usare un sintagma nominale dopo il verbo *avere*. È possibile che anche in questo caso si tratti di un calco sintattico della forma maltese:

Ma	*kellux*	*biex*	*ihallas*
NEG	avere.3PF.M.SG.NEG	per	pagare.3IMP.SG.M

b. la macchina sono * waqfet * per prendere la ragazza
"la macchina si è fermata per prendere la ragazza"

AS **76** e andato a telefonare * to the * polizia per * come * ++ * to * prendere e sbattuere (CNV) in galera
"ed è andato a telefonare alla polizia per venire, per prendere e sbattere (la ragazza) in galera"

5.2.2.1.11. *Le altre avverbiali implicite*

Nei dati degli AG, oltre alle finali implicite, si registrano undici altre forme di avverbiali implicite, cinque delle quali nei dati di AG **93**:

AG **93** a. e poi gli ha dato + un certificato dicendolo che da lì può avere un lavoro

b. e poi ha rubato + ha rubato del pane e è corsa + e correndo le ha visto una donna

c. e poi la la la / quella donna che l'aveva visto insisteva dicendo che era la ragazza

d. il poliziotto ha lasciato Charlie Chaplin andare e ha corso riprendendo la ragazza

e. e lui ha fatto / è andato a prenderla cercando di dirgli che gli è caduta

In tutti e cinque gli esempi AG **93** usa il gerundio nelle avverbiali. Negli esempi (a) e (b) il gerundio che usa l'apprendente ha valore temporale, mentre nell'esempio (c) ha valore modale. L'esempio (d) rappresenta un caso incerto ma l'interpretazione più plausibile della frase è: 'Charlie Chaplin è corso ed è riuscito a prendere la ragazza'. Questa forma può anche rappresentare un calco dell'inglese '*Charlie Chaplin ran, managing to catch up with the girl*'. L'esempio (e) ricalca l'esempio (d), però in questo caso la funzione del gerundio è diversa rispetto all'esempio (d), e l'interpretazione più plausibile, tenendo conto della parte del film che il soggetto sta descrivendo[45], è quella di una sorta di forma finale cioè 'è andato a prenderla per cercare di dirgli che gli è caduta'.

A parte l'uso del gerundio nella perifrasi progressiva, il gerundio è usato nelle avverbiali da altri tre AG:

45. Il soggetto sta narrando l'inizio del film in cui una bandiera cade dal camion e Charlie Chaplin la raccoglie e la sventola per tentare di attirare l'attenzione dell'autista.

AG **81** lei è scappata facendo perdere % sorelle %
"lei è scappata facendo perdere (le sue tracce alle sue) sorelle"

AG **109** e sentiva un sparatoria + an / vada correndo e dà * l'injam * al al quella che sta / alla fratella
"e ha sentito una sparatoria ed è andato via correndo e dà il legno a suo fratello"

AG **300** è arrivato Charlie Chaplin e facendosi d'eroi eh eh ha scampato bene i tiri della pistola

In questi tre esempi il gerundio ha valore modale, anche se la frase di AG **81** è incompleta. L'esempio che si discosta di più dall'uso di queste forme nella lingua d'arrivo è senz'altro quello di AG **300**. In questo caso il soggetto adopera un calco sintattico dalla forma del maltese *jagħmilha ta'eroj*, letteralmente 'la fa da eroe', cioè 'si comporta come un eroe'.

Gli altri tre esempi di forme implicite avverbiali sono:

AG **329** * il-pulizija * arrestato Charlie Chaplin per fare questo
"il poliziotto ha arrestato Charlie Chaplin per aver fatto questo"

AG **87** e + cominciato fastidire quello davanti con ehm spruzzare la * soppa * in faccia
"ha cominciato ad infastidire quello che stava davanti (a lui) spruzzandogli la zuppa in faccia"

AG **89** non era in sé e così ha fatto delle cose senza rendersene conto

Nel primo esempio AG **329** usa la forma *per + infinito*. Come è stato rilevato in precedenza, questa forma viene usata regolarmente dal soggetto, ma in questa occorrenza il soggetto la adopera nel tentativo di formare una causale implicita. Nel secondo esempio AG **87** usa l'infinito più *con* invece del gerundio con valore modale, mentre nel terzo esempio si riporta la costruzione esclusiva registrata in un'unica occorrenza nei dati di AG **89**. Nei dati degli AS si registrano altre sette occorrenze di avverbiali implicite, oltre alle finali implicite. I seguenti esempi sono tratti dai dati di AS **168**:

AS **168** a. ma invece di trovare un pezzo di legno ha spostato una- / un pezzo di legno e la- la barca è scivolata giù in acqua

b. e si ha / si era abbuffato molto + poi invece di pagare il conto ha chiamato un carabiniere

c. e Charlie Chaplin scambiandola per la bottiglia di sale ha messo un po' nella sua / nel suo piatto e nel suo pane

Come dimostrano questi esempi AS **168** dimostra di possedere una varietà d'apprendimento molto sviluppata in italiano L2. Questo apprendente è l'unico soggetto incluso nella ricerca che adopera delle avversative implicite e usa anche il gerundio (con un pronome enclitico) nella causale implicita. Anche AS **172** ha un'ottima competenza d'italiano L2 e come AG **93**, di cui sono stati riportati degli esempi sopra, usa il gerundio in qualche forma subordinata nella sua narrazione:

AS **172** a. e ha trovato una pasticceria e vedendo tutte quelle quelle dolcezze nel vetrino

b. e lei l'ha / l'ha spinto facendolo cadere sull'altra parte della macchina

Gli altri AS che usano avverbiali implicite sono AS **72** e **77**, nei cui dati si registrano le seguenti proposizioni esclusive:

AS **72** senza saperlo dietro di lui c'erano gli uomini che facevano protesta

AS **77** ha cominciato a ordinare senza pagare

5.2.2.1.12. *Sintesi delle osservazioni sulle forme subordinate implicite*

Per quanto riguarda le forme implicite presenti nei dati si osserva che:

- le argomentali implicite sono attestate in quantità considerevoli, specialmente nei dati degli apprendenti più avanzati. Queste forme si registrano comunque in quantità inferiori rispetto alle infinitive più integrate alle reggenti e rispetto alle finali implicite.
- La presenza di argomentali implicite è notevolmente superiore nei dati degli AS (11% delle subordinate) rispetto alla presenza di questa forma nei dati degli AG (7% delle subordinate).
- Le relative implicite e le forme implicite dipendenti da verbi di percezioni compaiono solo nei dati di apprendenti che usano anche le argomentali implicite.
- Nei dati degli AG le completive finali sono più numerose rispetto alle forme verbali perifrastiche. Questo fatto non è confermato nei dati degli AS laddove le forme verbali perifrastiche sono leggermente più numerose delle completive finali.
- Le completive finali e le forme verbali perifrastiche sono attestate nelle varietà d'apprendimento di 49 soggetti. Solo tre soggetti (un AG e due AS) non adoperano nessuna delle due forme.

- Le finali implicite sono attestate in misura pressoché uguale (circa il 12% delle subordinate) nei dati dei due gruppi di apprendenti. Solo sei soggetti (tre AG e tre AS) non adoperano le finali implicite.

5.2.3. *Gli esercizi scritti*

Il quadro della complessità sintattica nei dati di italiano L2 dei soggetti maltesi si conclude con un'analisi dei risultati dei due esercizi scritti. Si precisa che nel fare questa analisi si è tenuto conto esclusivamente della capacità di completare e di collegare le frasi incluse negli esercizi, ed è perciò stata esclusa ogni considerazione che riguarda la correttezza ortografica[46] dei dati scritti.

5.2.3.1. L'esercizio di completamento

L'obiettivo dell'esercizio scritto di completamento (si veda appendice B, esercizio A) è quello di verificare se i soggetti comprendono i connettori coordinanti e subordinanti e se sono in grado di completare delle frasi con le proposizioni adatte:

Tab. 5.11 - I dati degli apprendenti guidati relativi all'esercizio di completamento

	Sogg	*Ma*	*Infatti*	*Quan*	*Così / che*	*Perciò*	*Se (ipo)*	*Benc*	*Tuttav*	*Invec*	*Il cui*	*Tot*
1	*55*	+	+	+	+	+	+	+–	+	+	+	9+1
2	*101*	+	+	+	+	+	+	+–	+	+	–	8+1
3	*300*	+	+	+	+	+	+	–	+	+	+–	8+1
4	*87*	+	+	+	+	+	+	–	+	+	–	8
5	*86*	+	+	+	+	+	+	+–	–	+	–	7+1
6	*93*	+	+	+	+	+	+–	–	+	+	–	7+1
7	*81*	+	+	+	+	+	+–	+–	+	–	–	6+2
8	*89*	+	+	+	+	+	+–	+–	+	–	–	6+2
9	*147*	+	+	+	+	+	+–	+–	–	+	–	6+2
10	*312*	+	+	+	+–	+	+–	0	+	+	–	6+2

46. Per qualche considerazione sull'ortografia degli studenti delle scuole medie maltesi si veda Brincat (1979). Per quanto riguarda i dati inclusi in questo studio, come è ampiamente prevedibile, gli AG mostrano una maggiore accuratezza ortografica rispetto agli AS. Infatti, in molti casi, tra gli AS l'ortografia delle parole italiane si basa sui criteri dell'ortografia del maltese o dell'inglese. Si riscontra l'uso frequente di *k* per l'occlusiva velare sorda e di *x* per la fricativa postalveolare sorda. Spesso *j* viene inserita tra due vocali delle quali la prima è accentata, proprio come avviene spesso in maltese nel caso di parole di origine romanza.

Tab. 5.11 - segue

	Sogg	*Ma*	*Infatti*	*Quan*	*Così / che*	*Perciò*	*Se (ipo)*	*Benc*	*Tuttav*	*Invec*	*Il cui*	*Tot*
11	*98*	+	+	+	+	+	+–	–	+	–	–	6+1
12	*129*	+	+	+	+	+	+–	+–	–	+	–	6+1
13	*137*	+	+	+	+	+	+–	+–	–	–	–	5+2
14	*315*	+	+	+	+	+	+–	+–	–	–	–	5+2
15	*329*	+	+	+	+	+	+–	+–	–	–	–	5+2
16	*316*	+	+	+	+	+	0	0	+	0	–	6
17	*45*	+	+	+	+	+	+–	–	0	–	0	5+1
18	*82*	+	+	+	+	+	–	+–	–	–	–	5+1
19	*109*	+	+	+	+	+	+–	–	–	–	–	5+1
20	*121*	+	+	+	+	+	+–	0	0	0	0	5+1
21	*126*	+	+	+	+	+	+–	–	0	0	0	5+1
22	*311*	+	+	+	+	–	–	–	–	–	–	4
23	*88*	+	+	–	0	0	+–	–	0	–	0	2+1
24	*111*	+	+	0	+–	0	–	0	0	–	0	2+1
25	*112*	+	malt	+	–	–	0	0	–	0	0	2
26	*108*	+	0	–	–	–	0	0	0	0	0	1
totale		26+0	24+0	23+0	21+2	21+0	5+15	0+11	10+0	9+0	1+1	*140+28*

Legenda: + = frase completa, con uso corretto anche nella scelta della forma verbale; +– = frase parzialmente corretta, cioè scelta corretta della subordinata ma incertezza nella scelta della forma verbale (tra cui la scelta dell'indicativo con *benché* e con *se* – periodo ipotetico); – = frase errata o incompleta; 0 = frase non completata dal soggetto; malt = frase completata in maltese; *Sogg* = numero assegnato al soggetto; Tot = totale, in cui il primo numero corrisponde al totale delle frasi complete mentre il secondo numero (che segue il segno +) corrisponde al totale delle frasi parzialmente corrette.

Connettori:
Ma (frase numero 1).
Infatti (frase numero 2).
Quan = quando (frase numero 3).
Così / che (frase numero 7).
Se (ipo) = se (periodo ipotetico della possibilità) (frase numero 10).
Perciò (frase numero 5).
Invec = invece (frase numero 6).
Tuttav = tuttavia (frase numero 9).
Benc = benché (frase numero 4).
Il cui (frase numero 8).

Tab. 5.12 - I dati degli apprendenti spontanei relativi all'esercizio di completamento

	Sogg	*Ma*	*Infatti*	*Quan*	*Così / che*	*Perciò*	*Se (ipo)*	*Benc*	*Tuttav*	*Invec*	*Il cui*	*Tot*
1	*75*	+	+	+	+	+	+	+–	+	+	+–	8+2
2	*172*	+	+	+	+	+	+	+–	+	+	+–	8+2
3	*72*	+	+	+	+–	+	+	+–	+	+	–	7+2
4	*155*	+	+	+	+	+–	+	+–	+	+	–	7+2
5	*168*	–	+	+	+	+	+	–	+	+	+	8
6	*38*	+	+	+	+	+	+	+–	0	+	–	7+1
7	*77*	+	+	+	+	+	+	+–	–	+	–	7+1

Tab. 5.12 - segue

	Sogg	*Ma*	*Infatti*	*Quan*	*Così / che*	*Perciò*	*Se (ipo)*	*Benc*	*Tuttav*	*Invec*	*Il cui*	*Tot*
8	*139*	+	+	+	+	+	+	+–	+	–	–	7+1
9	*321*	+	+	+	+	+–	+	–	+	+	–	7+1
10	*41*	+	+	+	+	+–	+	+–	+	–	–	6+2
11	*167*	+	+	+	+	+–	+	+–	–	+	–	6+2
12	*52*	+	+	+	+	+–	0	0	+	0	+	6+1
13	*76*	+	+	+	–	+–	+	+–	+	–	–	5+2
14	*166*	+	+	+	+	+–	+	+–	–	–	–	5+2
15	*36*	+	+	+	+	0	+	0	+	0	–	6
16	*325*	+	+	+	+	+	+	0	–	–	–	6
17	*8*	+	+	+	+–	0	+	0	0	+	0	5+1
18	*66*	+	+	+	+	+–	+	–	–	–	–	5+1
19	*65*	+	+	+	0	+–	–	+–	–	–	+	4+2
20	*171*	+	+	+	+	+–	–	+–	–	–	–	4+2
21	*71*	+	+	+	+	+–	–	0	–	–	–	4+1
22	*138*	+	+	–	+	+–	–	0	0	–	–	3+1
23	*164*	+	–	+	+	+–	–	0	–	–	–	3+1
24	*68*	–	0	–	+	–	0	0	0	–	–	1
25	*169*	–	0	–	+	–	–	–	0	–	0	1
26	*25*	0	–	–	0	0	0	0	0	–	0	0
totale		22+0	22+0	22+0	21+2	8+13	17+0	0+13	11+0	10+0	3+2	*136+30*

Dalle tabelle 5.11 e 5.12 si nota che nell'esito dell'esercizio di completamento non ci sono differenze di rilievo nei risultati dei due gruppi di apprendenti. Ad ogni modo, si nota che gli AG sono marginalmente più accurati nel completare le frasi, specialmente quando si tratta di scegliere la forma verbale da inserire nella frase coordinata o subordinata che si deve aggiungere alla frase fornita nell'esercizio.

Dai dati presentati nella tabella si vede che i connettori *ma*, *infatti* e *quando* non hanno presentato difficoltà per la maggior parte dei soggetti[47]. Pochi soggetti hanno trovato difficoltà ad aggiungere la dipendente all'interno della frase consecutiva (... *così* ... *che* ...), e anche *perciò* è stato tra i connettori compresi dalla maggior parte dei soggetti, anche se ha procurato qualche difficoltà specialmente tra gli AS.

47. È alquanto curioso il caso di AS **168**, che peraltro ha dimostrato di avere un'ottima competenza in italiano L2. Infatti questo soggetto ha completato la frase con *ma* (frase numero 1) nella seguente maniera:

AS **168** Ho telefonato a Paola ma *e abbiamo parlato di calcio*

Questo errore è attribuibile al fatto che questa frase è la prima dell'esercizio. Perciò, è possibile che il soggetto non abbia capito lo scopo di questo esercizio scritto o che non si sia accorto del connettore *ma*, e abbia così aggiunto *e* per conto proprio.

Nella costruzione del periodo ipotetico della possibilità con *se fossi*, nella protasi la maggior parte dei soggetti ha avuto difficoltà nella scelta del modo verbale da adoperare, ma come si nota dai dati presentati nelle tabelle 5.11 e 5.12 molti soggetti hanno compreso bene il connettore *se* e la funzione della protasi all'interno del periodo ipotetico. Come è stato discusso nel paragrafo 5.1.3, molti soggetti non hanno ancora sviluppato l'uso del condizionale nella loro interlingua, perciò in molti casi la frase è stata completata con verbi all'indicativo:

AG **147** Se fossi più bravo in matematica *farò le esame di Londra*

AG **121** Se fossi più bravo in matematica *mi trovo un bel lavoro*

AS **167** Se fossi più bravo in matematica *ho potuto andare in un'altra squola*

AS **321** Se fossi più bravo in matematica *potrò diventare un insenjanti di matematica*

Nel caso del concessivo *benché* poco meno della metà dei soggetti hanno compreso il significato e la funzione del connettore, ma nessun soggetto ha adoperato il congiuntivo nella subordinata, e come, nel caso del periodo ipotetico, gli apprendenti che hanno completato la frase concessiva hanno usato l'indicativo:

AG **55** Faceva molto freddo benché *io ero vicino al caminetto*

AG **82** Faceva molto freddo benché *io non usci dalla casa*

AS **38** Faceva molto freddo benché *ho scelto un maglione di lana*

AS **166** Faceva molto freddo benché *io * nilbes * molto bene*
"Faceva molto freddo benché io mi vesto (mi fossi vestito) molto bene"

Le frasi con le avversative *tuttavia* e *invece* sono state completate in maniera corretta da poco meno della metà dei soggetti, e in molti casi chi è riuscito a completare la frase proposta con uno di questi connettori è riuscito a completare in modo corretto anche la frase con l'altro connettore. In questo caso bisogna sottolineare il fatto che nella frase numero 6 (con connettore *invece*) si voleva elicitare una avversativa implicita, che è una forma che nella narrazione è stata adoperata solo da AS **168**. Tra i soggetti che hanno completato in modo corretto la frase numero 6 dell'esercizio di completamento si nota che due AG (AG **55** e **300**) hanno usato la forma verbale esplicita (entrambi con il verbo modale *dovere*):

AG **55** Ha fatto di testa sua, invece *doveva ascoltare i consigli che gli ho dato*

AG **300** Ha fatto di testa sua, invece *oggi deve fare quello che dico io*

Tra gli AS quattro soggetti hanno usato una forma esplicita (AS **41**, **72**, **76** e **139**). Come nel caso degli AG, AS **139** ha impiegato il modale *dovere*, mentre AS **41**, **72** e **76** hanno usato la forma esplicita cambiando il soggetto della subordinata rispetto a quello nella reggente:

AS **41** Ha fatto di testa sua, invece *io o domandato la mia madre di aiutarmi con il mio compiti*

AS **72** Ha fatto di testa sua, invece *Marco a prestato attenzione alla maestra*

AS **76** Ha fatto di testa sua, invece *ijo a fatta kome to aj detto*[48]
"Ha fatto di testa sua, invece io ho fatto come tu hai detto"

AS **139** Ha fatto di testa sua, invece *lui non doveva farlo*

Nell'esercizio la frase che ha messo più in difficoltà i soggetti è la numero 8. In questo caso molti apprendenti hanno interpretato *il cui*[49] come una forma che ha la stessa funzione di *che* pronome relativo soggetto. Molti apprendenti infatti non hanno riconosciuto la funzione di complemento di specificazione di *il cui*:

AG **89** Ho conosciuto una signora il cui *era una star del cinema*

AG **316** Ho conosciuto una signora il cui *aveva capelli bianchi*

AS **36** Ho conosciuto una signora il cui *mi ha dato un libro*

AS **155** Ho conosciuto una signora il cui *abitava di fronte a me*

Va segnalato il fatto che cinque AS e due AG hanno completato in maniera corretta la frase numero 8. Perciò, tra i pochi apprendenti che hanno completato in modo corretto questa frase c'erano più AS, anche se in teoria gli AG avrebbero dovuto avere più familiarità con i vari usi dei pronomi relativi inclusi nel programma scolastico.

Dai risultati dell'esercizio di completamento emerge un quadro alquanto chiaro che si riassume nella seguente scala implicazionale:

ma > infatti / quando > ...così ... che... / se (periodo ipotetico) / perciò > benché / tuttavia / invece > il cui

48. Nell'ortografia di questo apprendente ci sono segnali evidenti dell'applicazione delle regole ortografiche del maltese, tra cui l'uso di *j* nello iato (es.: malt. *ziju* 'zio'), e l'uso del grafema *k* per la velare occlusiva sorda (es.: malt. *kattiv* 'cattivo').

49. Il soggetto AS **65**, pur avendo un'interlingua poco sviluppata sia per quanto riguarda il sistema TMA sia per quanto riguarda la complessità sintattica, è riuscito a completare in maniera corretta la frase con *il cui*:

AG **65** Ho conosciuto una signora il cui *nomme e Maria*

5.2.3.2. L'esercizio di collegamento

L'obiettivo dell'esercizio di collegamento (si veda appendice B, esercizio B) è di verificare la competenza dei soggetti nell'uso di connettori subordinanti, e verificare perciò le loro abilità nell'unire delle frasi in rapporto di subordinazione. Nelle tabelle 5.13 e 5.14 si presenta il quadro riassuntivo concernente l'esercizio scritto di collegamento. Si precisa che nel computo presentato nelle tabelle si segnalano solo le occorrenze in cui i soggetti hanno unito le frasi con connettori subordinanti, cioè non sono inclusi, per esempio, i casi in cui i soggetti hanno adoperato il connettore coordinante *e*:

Tab. 5.13 - I dati degli apprendenti guidati relativi all'esercizio di collegamento

	Sogg	*Caus - perché*	*Per ipo 1*	*Per ipo 2*	*Che + cong*	*Ogg - perc*	*Temp - mentre*	*Disc ind*	*Con cui*	*Conc - pur + ger*	*Tra cui*	*Tot*
1	*312*	+	+	+–	+–	+	durante	+–	+	dopo av	–	4+5
2	*101*	+	+	+–	+–	+	+	+	+	–	–	6+2
3	*86*	+	+	+	+–	+	+	+–	–	–	–	5+2
4	*87*	+	+	+	+–	+	+	+–	–	–	–	5+2
5	*93*	+	+	+–	+–	+	+	–	–	anch se	–	5+2
6	*109*	+	+	+–	+–	+	+	–	+	–	–	5+2
7	*98*	+	+	+–	+–	+	+	–	con chi	–	–	4+3
8	*126*	quando	+	+	+–	+	+	–	con chi	–	–	4+3
9	*300*	+	+	+	+–	+	quando	+–	–	–	–	4+3
10	*316*	+	+	+–	+–	0	quando	+–	con chi	–	–	3+4
11	*55*	+	+	+	+–	+	+	–	–	–	–	5+1
12	*129*	+	+	+–	–	+	+	+–	–	–	–	4+2
13	*45*	mentre	+	+–	+–	+	+	–	–	0	–	3+3
14	*137*	+	+	+–	+–	+	–	+–	–	–	–	3+3
15	*147*	+	+	+–	+–	+	–	+–	–	–	–	3+3
16	*315*	+	+	+–	+–	+	quando	–	–	–	–	3+3
17	*81*	+	+	+–	+–	–	quando	–	–	–	–	2+3
18	*89*	+	–	+–	+–	+	–	+–	–	–	–	2+3
19	*82*	+	–	–	+–	+	quando	–	–	–	–	2+2
20	*121*	+	+	+–	+–	–	–	0	–	–	–	2+2
21	*329*	quando	+	+–	–	–	–	–	–	–	–	2+1
22	*311*	–	+	+–	+–	–	–	–	–	–	–	1+2
23	*88*	+	+	0	–	–	–	0	–	0	–	2+0
24	*108*	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	0+0
25	*111*	–	0	0	0	–	–	0	–	0	0	0+0
26	*112*	–	0	–	–	–	–	–	0	–	0	0+0
totale		19+3	21+0	5+16	0+20	17+0	10+6	1+9	3+3	1+1	0+0	*75+60*

Legenda: + = frase completa, con uso corretto anche nella scelta della forma verbale; +– = frase parzialmente corretta, cioè uso corretto del connettore per collegare le frasi, ma incertezza nella scelta della forma verbale (tra cui la scelta dell'indicativo nel *periodo ipotetico 2*, nella frase *che + congiuntivo* e nella frase di trasformazione da discorso diretto in discorso indiretto); – = frase errata o incompleta; 0 = frase

non completata dal soggetto; *Sogg* = numero assegnato al soggetto; Tot = totale, in cui il primo numero corrisponde al totale delle (+) mentre il secondo numero corrisponde al totale delle (+–) e delle forme alternative (*quando, durante, anche se, con chi*) segnate nelle caselle delle tabelle.

Connettori:
Caus - perché = causale con l'uso di *perché* (frase numero 3).
Temp - mentre = temporale con l'uso di *mentre* (frase numero 4).
Per ipo 1 = periodo ipotetico della realtà (frase numero 8).
Per ipo 2 = periodo ipotetico della possibilità (frase numero 6).
Che + cong = che + congiuntivo (frase numero 7).
Ogg - perc = oggettiva con verbo di percezione (frase numero 2).
Disc ind = trasformazione da discorso diretto in discorso indiretto (frase numero 10).
Con cui (frase numero 1).
Conc - pur + ger = concessiva con l'uso di *pur + gerundio* (frase numero 5)
Tra cui (frase numero 9).

Tab. 5.14 - I dati degli apprendenti spontanei relativi all'esercizio di collegamento

	Sogg	*Caus - perché*	*Per ipo 1*	*Per ipo 2*	*Che + cong*	*Ogg - perc*	*Temp - mentre*	*Disc ind*	*Con cui*	*Conc - pur + ger*	*Tra cui*	*Tot*
2	*138*	+	+–	+	+–	+	+	+–	anch se	+	–	6+3
1	*41*	+	+–	+	+–	+	quando	+–	–	+	+	5+4
3	*75*	+	+–	+	+–	+	durante	–	–	+	+–	4+4
4	*172*	+	+–	+	+–	+	+	+–	–	con chi	–	4+4
5	*38*	+	+–	+	+–	+	quando	+–	anch se	–	–	3+5
6	*168*	quando	+	+	+–	+	+	+	–	–	–	5+2
7	*72*	+	+	+	+–	+	quando	+–	–	–	–	4+3
8	*36*	+	+–	+	+–	+	quando	+–	–	–	–	3+4
9	*155*	+	+–	+	+–	+	quando	+–	0	–	–	3+4
10	*8*	+	+	+	+–	+	–	–	anch se	0	0	5+1
11	*77*	+	+	+	+–	+	+	–	–	–	–	5+1
12	*166*	+	+–	+	+–	+	–	+–	–	–	–	3+3
13	*167*	+	+–	+	+–	+	quando	–	–	–	–	3+3
14	*139*	+	+–	+	+–	0	quando	+–	–	–	–	2+4
15	*52*	+	+–	+	–	+	quando	–	–	–	–	3+2
16	*325*	+	+–	+	–	+	–	+–	0	–	–	3+2
17	*66*	+	+–	+	+–	–	quando	–	–	–	–	2+3
18	*164*	+	+–	+	–	–	quando	–	–	–	–	2+3
19	*171*	+	+–	+	+–	–	quando	–	–	–	–	2+3
20	*321*	quando	+–	+	–	+	–	–	–	–	–	3+1
21	*76*	–	+–	+	+–	–	–	–	anch se	–	–	2+2
22	*65*	+	+–	–	+–	–	–	–	–	–	–	1+2
23	*71*	–	+–	0	–	+	–	–	–	–	–	1+1
24	*169*	+	0	0	–	–	–	–	0	–	0	1+0
25	*25*	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	0+0
26	*68*	–	–	–	0	0	–	0	–	–	0	0+0
totale		20+2	4+19	21+0	0+18	17+0	4+12	1+10	4+0	3+1	1+1	*75+63*

Anche nel caso dell'esercizio scritto di collegamento si nota che nei risultati dei due gruppi non ci sono grandi differenze nella quantità di frasi che i soggetti sono riusciti a collegare in modo corretto. I risultati presentati nelle tabelle 5.13 e 5.14 mostrano che anche in questo esercizio scritto gli AS non si sono dimostrati meno competenti rispetto agli AG.

Se si paragonano i risultati di questo esercizio a quelli dell'esercizio di completamento si nota che in questo caso il numero di frasi che i soggetti sono riusciti a collegare in modo corretto è inferiore a quello delle frasi che i soggetti hanno completato correttamente. Questo è principalmente dovuto al fatto che in questo esercizio ai soggetti è stato chiesto di fornire il connettore per unire le frasi, mentre nell'esercizio di completamento il connettore è stato fornito ai soggetti. Perciò, anche se nel valutare le frasi collegate si è tenuto principalmente conto della capacità dei soggetti di comprendere le frasi date e di usare i connettori, è evidente che molti soggetti hanno riscontrato maggiori difficoltà rispetto al primo esercizio scritto.

L'esito dell'esercizio di collegamento dimostra che quasi tutti i soggetti sanno usare il connettore *perché*, a conferma della conclusione tratta dall'analisi del resoconto narrato. Qualche soggetto ha preferito usare la congiunzione temporale invece della causale per unire la frase 4 dell'esercizio (*Si è preso un raffreddore. Ha viaggiato con il finestrino dell'auto aperto / Si è preso un raffreddore ..... con il finestrino dell'auto aperto*), ma appare evidente che gli unici soggetti che non hanno usato la causale perché non hanno familiarità con l'uso di questo connettore sono quelli che hanno una varietà d'apprendimento poco sviluppata.

Nel caso della frase in cui si è tentato di elicitare la temporale *mentre*, invece, la situazione è abbastanza diversa. Infatti nove AG hanno usato *mentre* per collegare le frasi nell'esempio numero 4 (*Paolo stava leggendo il giornale alle otto. Paolo faceva colazione alle otto. Paolo stava leggendo il giornale ..... colazione*), mentre altri undici soggetti hanno preferito adoperare altri connettori tra cui *quando, durante* ed *e*. La tabella 5.13 mostra che nel caso degli AG emerge un quadro chiaro, perché i soggetti che hanno usato *mentre* sono soggetti che hanno dimostrato di avere una buona padronanza nel collegare frasi in italiano. Per quanto riguarda gli AS, invece, i risultati presentati nella tabella 5.14 dimostrano che solo quattro soggetti hanno adoperato *mentre,* perché gli altri soggetti che hanno collegato le due frasi hanno usato altre temporali oppure il connettore coordinante *e*.

Quasi tutti i soggetti hanno usato il connettore *se* nelle due proposizioni in cui si voleva elicitare il periodo ipotetico. Come si poteva prevedere, l'indicativo è stato utilizzato sia nel periodo ipotetico della realtà sia nel periodo ipotetico della possibilità.

Nella frase numero 7 si richiedeva l'uso del complementatore *che* per formare una subordinata oggettiva (*Tutti i miei amici lo pensano. Ho torto io / Tutti i miei amici pensano ..... torto io*). Le frasi sono state collega-

te da 38 soggetti (venti AS e diciotto AG), e in ogni caso è stato usato l'indicativo. Neanche i soggetti con un'interlingua più sviluppata hanno adoperato il congiuntivo. Come affermato in precedenza, è possibile che il mancato uso del congiuntivo da parte degli AG possa essere spiegato dal fatto che alcuni di questi soggetti avevano appena iniziato ad imparare queste forme in classe mentre altri non avevano neanche cominciato l'unità didattica dedicata a questo modo.

È notevole che nel caso della frase numero 7 quattordici soggetti non abbiano saputo adoperare *che* per collegare le frasi, anche se, come si nota dalle tabelle 5.13 e 5.14 si tratta, in quasi tutti i casi, di soggetti che hanno un'interlingua poco sviluppata in italiano L2. Questo dato è diverso rispetto a quello registrato nelle narrazioni, in cui solo sei soggetti non hanno utilizzato *che* complementatore. Perciò il mancato impiego di questo connettore in questo esempio dell'esercizio scritto può dipendere dal fatto che l'esempio stilato per elicitare il complementatore fosse più difficile di quanto si potesse prevedere. Questo esempio mostra che *che* subordinatore non si acquisisce nelle fasi iniziali di sviluppo dell'interlingua, confermando il giudizio espresso da Giacalone Ramat (1999b:541).

Nella frase numero 2 dell'esercizio di collegamento (*Mario e Gianni sentivano gli uccelli. Gli uccelli cantavano negli alberi / Mario e Gianni sentivano ..... gli uccelli negli alberi*) si richiedeva la costruzione di un'oggettiva (esplicita o implicita) con un verbo di percezione in cui il soggetto nella subordinata era diverso da quello della reggente. Nel caso di questa frase era ammissibile anche la costruzione del periodo con un sostantivo deverbale, cioè *il canto degli uccelli.* La frase è stata completata da 34 soggetti (diciassette AG e diciassette AS). Tra questi ci sono molti soggetti che hanno dimostrato di possedere una buona competenza nel collegare le frasi incluse nell'esercizio. Solo quattro di questi soggetti (AG **137**; AS **41**, **167**, **325**) hanno scelto la subordinata esplicita con l'uso di *che* complementatore. La subordinata implicita con l'infinito è stata adoperata da sedici soggetti (sette AG e nove AS) mentre quattordici soggetti (nove AG e cinque AS) hanno usato il sostantivo deverbale. Da questi risultati, per quanto riguarda questa frase, si può affermare che gli AS hanno scelto prevalentemente le forme verbali, mentre la maggior parte degli AG che ha collegato le proposizioni ha preferito il sostantivo deverbale.

La frase complessa in cui si richiedeva la trasformazione da discorso diretto in discorso indiretto è stata collegata in maniera corretta da 21 soggetti (dieci AG e undici AS) ma anche in questo caso prevale l'uso dell'indicativo dato che solo due soggetti (AG **101** e AS **168**) hanno usato il verbo al congiuntivo passato.

Le frasi che hanno presentato delle difficoltà per quasi tutti i soggetti sono quelle in cui si richiedeva l'uso di una concessiva implicita formata da *pur + gerundio*, e l'uso del pronome relativo *cui* per i complementi indiretti.

Per quanto riguarda la concessiva (*Abbiamo perso il treno. Avevamo fatto tutta la strada di corsa. / Abbiamo perso il treno ..... tutta la strada di corsa*) si osserva che alcuni soggetti hanno usato la causale *perché* per collegare le frasi, ma la maggior parte dei soggetti che ha collegato le frasi le ha messe in rapporto di coordinazione con *e.* Solo AG **312** ha assegnato un valore temporale alla subordinata (segnalato nella tabella 5.13), e ha unito le frasi usando *dopo aver.* Si segnala che cinque soggetti (un AG e quattro AS) hanno capito la funzione concessiva della subordinata e hanno utilizzato *anche se* per collegare le due frasi.

Il risultato che riguarda l'uso delle relative per i complementi indiretti conferma l'esito già emerso nell'esercizio di completamento. Si registrano alcuni casi (segnalati nelle tabelle 5.13 e 5.14) di soggetti che hanno capito la funzione della relativa, ma hanno utilizzato la forma *chi* invece di *cui*. Peraltro il fatto che queste forme siano assenti nella narrazione conferma che la funzione della relativa è limitata all'uso di *che* soggetto, e che le altre strategie di relativizzazione compaiono in fasi molto avanzate dell'acquisizione dell'italiano L2.

Le seguenti osservazioni riassumono i risultati dell'esercizio di collegamento:

- la costruzione della causale con *perché* compare nell'interlingua di quasi tutti i soggetti;
- la costruzione del periodo ipotetico con *se* emerge nei dati di molti soggetti, ma l'indicativo si usa sia nell'ipotetica della realtà sia nell'ipotetica della possibilità;
- l'uso di *che* complementatore ha presentato più difficoltà nel collegamento delle frasi di quanto si potesse prevedere, specialmente dopo avere constatato che questo connettore è stato usato da quasi tutti i soggetti nel resoconto narrato. Il congiuntivo è completamente assente dalla proposizione oggettiva che dipende da *pensare*;
- circa la metà dei soggetti ha completato la frase con un verbo di percezione nella reggente con un'oggettiva implicita o con un sostantivo deverbale;
- la costruzione della frase temporale appare nei dati della maggior parte dei soggetti. Gli AG usano il connettore *mentre* più spesso degli AS;
- la trasformazione da discorso diretto in discorso indiretto si fa senza l'uso del congiuntivo;
- i soggetti riscontrano difficoltà notevoli nella formazione della concessiva implicita, nonché nell'uso del relativo *cui* per i complementi indiretti.

5.2.4. *Quadro riassuntivo e valutazione*

Nelle tabelle 5.15 e 5.16 si presenta il quadro riassuntivo dei dati che riguardano la complessità sintattica presente nei dati dei soggetti maltesi. I dati

tratti dal resoconto narrato e dagli esercizi scritti sono stati classificati sulla base del percorso d'apprendimento della subordinazione (Giacalone Ramat, 1999a) e sulla base delle considerazioni contenute negli studi a cui è stato fatto riferimento nel paragrafo 5.2.2.1. Nelle tabelle 5.15 e 5.16 sono indicate le forme subordinate che sono state effettivamente acquisite dai soggetti.

In questo caso non si è tenuto conto solo della quantità delle subordinate presenti nei dati, ma ha avuto un ruolo fondamentale anche la qualità delle forme subordinate adoperate dai soggetti. Per esempio, AS **166** adopera le argomentali implicite in sei occorrenze nella narrazione, ma si tratta di casi quasi tutti ripetuti, in dipendenza dal verbo *tentare*. Negli esercizi scritti il soggetto non usa queste forme. D'altro canto, AS **52** adopera le argomentali implicite una sola volta nella narrazione ma è in grado di usare queste forme negli esercizi scritti. Nella compilazione delle seguenti tabelle si è ritenuto che AS **52** abbia dimostrato una competenza maggiore nelle argomentali implicite rispetto ad AS **166**, in base alla considerazione che AS **52** ha usato queste forme implicite in contesti diversi mentre AS **166** è stato in grado di produrle solo in occorrenze ripetute. Infatti, è possibile che quest'ultimo soggetto produca delle forme 'eco' e che non abbia ancora acquisito appieno queste subordinate.

Come nel caso del sistema TMA, il quadro riassuntivo della complessità sintattica permette di assegnare ad ogni soggetto un indice di valutazione da mettere in relazione con le altre variabili di questo studio:

Tab. 5.15 - La complessità sintattica nei dati degli apprendenti guidati

	Sogg	*Avv esp*	*Avv imp (fin)*	*Mod fvp cf*	*Arg esp / rel*	*Arg imp*	*Val*
1	*45*	+	+	+	+	+	1
2	*82*	+	+	+	+	+	1
3	*87*	+	+	+	+	+	1
4	*93*	+	+	+	+	+	1
5	*109*	+	+	+	+	+	1
6	*129*	+	+	+	+	+	1
7	*147*	+	+	+	+	+	1
8	*300*	+	+	+	+	+	1
9	*312*	+	+	+	+	+	1
10	*315*	+	+	+	+	+	1
11	*101*	+	+	+–	+	+	1
12	*55*	+	+	+	+	+–	2
13	*89*	+	+	+	+	+–	2
14	*126*	+	+	+	+	+–	2
15	*86*	+	+	+	+–	+–	2
16	*137*	+	+–	+–	+	+–	2
17	*329*	+–	+	+–	+–	+–	2
18	*81*	+	+–	+	+	+–	2

Tab. 5.15 - segue

	Sogg	*Avv esp*	*Avv imp (fin)*	*Mod fvp cf*	*Arg esp / rel*	*Arg imp*	*Val*
19	*316*	+	+–	+	+	+–	2
20	*98*	+	–	+	+	+–	2
21	*311*	+	+–	+	+–	–	2
22	*88*	+	–	–	+–	–	3
23	*111*	–	+	+–	+–	–	3
24	*112*	+	–	–	–	–	3
25	*121*	–	–	+–	–	–	3
26	*108*	–	–	–	–	–	3

Legenda: Avv esp = avverbiali esplicite; Avv imp (fin) = avverbiali implicite (che nella maggior parte dei casi sono finali implicite); Mod fvp cf = uso di *verbi modali* + *infinito*, subordinate all'infinito all'interno di forme verbali perifrastiche, subordinate infinitive completive finali; Arg esp / rel = argomentali esplicite (oggettive, soggettive, dichiarative interrogative indirette), subordinate relative; Arg imp = argomentali implicite (oggettive, soggettive, dichiarative, interrogative indirette); Val = indice di valutazione.
+ = presenza della forma subordinata; +– = presenza della forma subordinata, ma in occorrenze limitate o ripetute; – = assenza della forma subordinata.

Tab. 5.16 - La complessità sintattica nei dati degli apprendenti spontanei

	Sogg	*Avv esp*	*Avv imp (fin)*	*Mod fvp cf*	*Arg esp / rel*	*Arg imp*	*Val*
1	*8*	+	+	+	+	+	1
2	*36*	+	+	+	+	+	1
3	*41*	+	+	+	+	+	1
4	*52*	+	+	+	+	+	1
5	*72*	+	+	+	+	+	1
6	*75*	+	+	+	+	+	1
7	*76*	+	+	+	+	+	1
8	*77*	+	+	+	+	+	1
9	*138*	+	+	+	+	+	1
10	*155*	+	+	+	+	+	1
11	*164*	+	+	+	+	+	1
12	*168*	+	+	+	+	+	1
13	*172*	+	+	+	+	+	1
14	*321*	+	+	+	+	+	1
15	*71*	+	+–	+–	+–	+	2
16	*38*	+	+	+	+	+–	2
17	*325*	+	+	+	+	+–	2
18	*166*	+	+	+	+–	+–	2
19	*139*	+	+–	+–	+	+–	2
20	*66*	+	+–	+	+–	+–	2
21	*65*	–	+–	–	+–	+–	2
22	*171*	+–	+–	+	+	+–	2
23	*167*	+	+	+	+	–	2
24	*169*	–	–	–	–	–	3
25	*25*	–	–	–	–	–	3
26	*68*	–	–	–	–	–	3

Nelle tabelle 5.15 e 5.16 l'indice di valutazione (1) è stato assegnato a 25 soggetti (undici AG e quattordici AS). In questi casi gli apprendenti hanno dimostrato di avere una varietà d'apprendimento molto sviluppata per ciò che riguarda la formazione della subordinazione in italiano L2. Infatti nei dati di ognuno di questi apprendenti sono attestate le varie forme subordinate, esplicite ed implicite, che sono state discusse in questo capitolo. Tra gli AG l'indice di valutazione (1) è stato assegnato anche ad AG **101**, anche se nel caso di questo soggetto si registra un'unica occorrenza di subordinata implicita all'interno di una forma verbale perifrastica, e il soggetto non adopera le modali o le completive finali. Ad ogni modo, questo soggetto ha dimostrato di aver acquisito le subordinate argomentali implicite che sono le ultime subordinate ad essere acquisite nel percorso d'apprendimento a cui si è fatto riferimento sopra.

Per quanto riguarda i soggetti a cui è stato assegnato l'indice di valutazione medio (2) si nota che in tutti i casi si registrano occorrenze limitate o ripetute di qualche forma subordinata. Peraltro, se si esclude il caso di AS **71**, si osserva che tra queste forme sono sempre presenti le argomentali implicite.

I soggetti AG **55**, **89** e **126**, AS **38** e **325**, pur dimostrando una buona competenza in italiano L2, usano molto raramente le argomentali implicite. Questi soggetti rappresentano dei casi limite, ma i dati confermano che lo sviluppo di questa forma subordinata appare più incerta rispetto a quella dei soggetti a cui si assegna l'indice di valutazione (1). Nel caso di AG **55** e **89** si registra una sola occorrenza per soggetto (con *dire* e con *sapere*) nella narrazione mentre AG **126** usa le completive implicite in occorrenze ripetute (in dipendenza da *provare*). Nell'esercizio scritto di collegamento (si veda appendice B, esercizio B), nei dati di AG **89**, si registra la forma infinitiva con il verbo di percezione (frase numero 2). I soggetti AS **38** e **325** adoperano le forme argomentali infinitive solo nel resoconto narrato. Nei dati di AS **38** si registrano due occorrenze (in dipendenza da *pianato di* e con il verbo *tentare*), mentre nel caso di AS **325** si registrano quattro occorrenze di cui tre ripetute (con *pensare* e *provare*). La forma implicita non è registrata negli esercizi scritti di questi soggetti.

Nel caso di AS **71**, invece, il percorso di apprendimento non viene rispettato in quanto questo soggetto adopera una finale implicita (con una proposizione in maltese nella reggente) in una sola occorrenza, una forma verbale perifrastica in una occorrenza (*lasciare* + *infinito*), una completiva finale in due occorrenze (entrambe dipendenti da *andare*, ma in uno dei due casi il soggetto non adopera una preposizione), una argomentale esplicita in due occorrenze (in dipendenza da *dire* e da *chiedere*) e una proposizione relativa. Pur dimostrando dei limiti nell'acquisizione di queste forme, nei dati di AS **71** si registrano quattro occorrenze di oggettive implicite con la preposizione *di* (nelle reggenti si registrano due occorrenze di *decidere* e una occorrenza di *chiedere* e di *provare*) mentre negli esercizi scritti il soggetto usa l'infinito in

dipendenza dal verbo di percezione *sentire* per collegare la frase numero 2 dell'esercizio B (si veda appendice). Confrontando i dati con quelli di altri soggetti si osserva che AS **71** ha sviluppato l'uso delle argomentali implicite anche se non usa spesso le altre subordinate che in genere precedono l'acquisizione di questa forma.

Nei dati di alcuni soggetti della fascia intermedia, ai quali è stato assegnato l'indice di valutazione (2), e in quelli della fascia più mediocre, ai quali è stato assegnato l'indice di valutazione (3), si registra qualche caso in cui il percorso d'apprendimento non viene rispettato a pieno. Per esempio, AG **137** e AS **139** usano regolarmente le forme esplicite nella narrazione ma usano molto raramente qualsiasi forma implicita, comprese le finali implicite e le forme subordinate infinitive con alta integrazione con la reggente.

In altri sei casi (AG **81**, **316**, **311** e **121**; AS **66** e **171**) lo sviluppo delle infinitive altamente integrate con la reggente precede quella delle finali implicite mentre in altri cinque casi (AG **329**, **111** e **121**; AS **65** e **171**) si registra l'uso molto limitato o l'esclusione totale di avverbiali esplicite, anche se ciò non comporta necessariamente il mancato sviluppo di altre forme subordinate.

Queste eccezioni alla sequenza del percorso di apprendimento della subordinazione devono essere considerate anche alla luce della metodologia adottata in questa ricerca, in quanto lo studio di natura trasversale non consente di verificare i dati con registrazioni successive.

5.3. La commutazione di codice

5.3.1. *Introduzione*

In questa parte della ricerca si esaminano i casi di commutazione di codice presenti nei dati prodotti oralmente dai soggetti[50] e si propone una classificazione di questi casi alla luce delle indicazioni teoriche e metodologiche suggerite dalla letteratura sull'argomento. Questa classificazione consente di valutare le narrazioni prodotte dagli apprendenti in base alla qualità e alla quantità di casi di commutazione di codice. L'obiettivo di questa valutazione è quello di confrontare il modo in cui gli AG e gli AS usano la commutazione di codice. Pertanto, lo scopo di questa analisi è quello di descrivere una strategia di espressione a cui gli apprendenti maltesi ricorrono con una certa frequenza, piuttosto che offrire una trattazione approfondita del fenomeno della commutazione, che esulerebbe dagli obiettivi di questo lavoro.

50. I dati scritti non vengono considerati in questo paragrafo perché in essi si registrano solo pochissime occorrenze di forme maltesi. I soggetti sapevano di dover completare gli esercizi scritti in italiano, pertanto coloro che non erano in grado di fornire le risposte richieste in italiano hanno semplicemente evitato di completare o di collegare alcune frasi.

In questo paragrafo si parte dal presupposto che gli esempi di commutazione di codice nei dati si colleghino alla competenza dei parlanti di italiano L2, prendendo spunto dall'osservazione di Poplack (1980:590; 2000:231), che afferma che nell'ambito del bilinguismo uno degli usi del *code-switching* è proprio quello di "indicator of bilingual ability". Infatti, prima di registrare le narrazioni è stato chiesto ai soggetti di usare per quanto possibile la L2. Durante la stessa registrazione si è notato che, nella maggior parte dei casi, i soggetti che hanno fatto ricorso alla commutazione di codice l'hanno adottata proprio come una strategia di comunicazione (Camilleri, 1995:165-168; Poulisse, 1997). Nei casi in cui non erano in grado di enunciare una parola o una frase in italiano hanno fatto ricorso ad un altro codice che nella determinata circostanza era loro più familiare.

Per quanto riguarda l'analisi dei testi in cui si registrano esempi di commutazione di codice, Myers-Scotton (1995:233-256) propone la distinzione tra lingua matrice (*matrix language*) e lingua incassata (*embedded language*). La lingua matrice è quella a cui appartiene il maggior numero di morfemi nell'interazione e sulla quale si basa la stessa strutturazione del messaggio. Come spiega Alfonzetti (1992:176-177), questa distinzione è stata al centro di numerosi dibattiti tra gli studiosi. Seguendo la definizione di Myers-Scotton si nota che, nei dati raccolti per questa ricerca, l'italiano L2 ha spesso funzione di lingua matrice in quanto la commutazione avviene spesso dall'italiano L2 al maltese, all'inglese o al francese. Però questo accade proprio perché i soggetti della ricerca sono stati incoraggiati a parlare in italiano L2 quando sono stati raccolti i dati. Perciò in questo lavoro la lingua matrice non è rappresentata dalla lingua di cui il soggetto ha maggiore competenza, come invece accade solitamente[51].

D'altro canto si osserva che i soggetti che hanno utilizzato il maltese come lingua matrice[52] sono quelli che hanno dimostrato di avere un'interlingua meno sviluppata. Queste considerazioni sono utili per valutare l'uso della commutazione nei dati dei soggetti maltesi. Infatti, i soggetti che usano l'italiano L2 come lingua matrice e non usano affatto o usano poco la commutazione di codice hanno una varietà d'apprendimento più sviluppata rispetto ai soggetti che usano spesso la commutazione di codice o che usano il maltese e non l'italiano come lingua matrice.

Come è stato già precisato, i soggetti da cui sono stati raccolti i dati sapevano che chi raccoglieva i dati (chi scrive) capiva l'inglese e il maltese ed

51. Auer (1988;2000) fornisce degli esempi tratti da parlanti italiani di seconda generazione residenti in Germania, ossia figli di immigrati italiani. Anche se negli anni pre-scolastici questi soggetti sono stati esposti regolarmente all'italiano dialettale, essi usano più spesso il tedesco da quando hanno compiuto cinque anni a causa dell'esposizione a questa lingua in vari contesti sociali. Nei dati registrati quando l'età dei soggetti variava dai tredici a quindici anni, essi hanno mostrato di usare il tedesco come lingua matrice, tanto che la commutazione avviene quasi sempre dal tedesco all'italiano dialettale (o regionale).

52. Non si registrano casi di soggetti che usano l'inglese o il francese come lingua matrice.

erano perciò consci del fatto che anche quando si fosse mutato il codice il processo comunicativo non si sarebbe interrotto. Pertanto, per quanto riguarda i dati di questa ricerca, le considerazioni di natura sociolinguistica sulla commutazione di codice (si veda Gumperz, 1982; Kasper/Kellerman, 1997) hanno una rilevanza marginale perché la raccolta dati non è stata effettuata in un contesto naturale[53].

5.3.2. *Esempi di ricorso alla commutazione di codice nei dati orali*

I soggetti di questa ricerca sono tutti abituati alla commutazione di codice, essendo immersi nella situazione bilingue di Malta in cui si ha un continuo alternare di inglese e di maltese[54]:

> C'è anzi da sospettare che la presenza di commutazione di codice, nella comunicazione verbale all'interno del gruppo bi- o plurilingue, sia da ritrovare in qualunque situazione di plurilinguismo, e sia quindi con esso in qualche misura consustanziale, al punto da giustificare l'equazione bilinguismo = commutazione di codice, e da rendere la presenza e la tipologia della commutazione di codice come diagnostiche della stessa esistenza di bilinguismo effettivo e delle sue diverse configurazioni.
>
> (Berruto, 1998:16)

Nei dati si registrano numerose occorrenze di commutazione di codice. Queste occorrenze si riscontrano in vari punti della narrazione e in punti diversi della struttura sintattica delle frasi. Lo *switching* è anche agevolato dal fatto che in maltese sono presenti molte parole di origine romanza (si veda capitolo 1, paragrafo 1.3) e dal fatto che tra le due lingue ci sono punti di equivalenza[55], tra cui l'ordine non marcato dei costituenti (in ambedue i casi soggetto-verbo-oggetto).

53. Giacalone Ramat (1995a:228-232) fornisce una rassegna di vari studi sul *code-switching*, e distingue queste ricerche a seconda della loro natura sociolinguistica, psicolinguistica o grammaticale.

54. Ellul (1978) investiga i casi di commutazione di codice maltese-inglese tra genitori e figli negli anni prescolastici. A proposito della situazione maltese, l'autrice afferma che "it can be argued that children will not be considered educated until they are bilingual, in the sense that they are equally proficient in English and in Maltese" (Ellul, 1978:31). Anche Camilleri (1995:154-160) propone un'ampia gamma di esempi di commutazione di codice maltese-inglese. Sempre Camilleri (1995:169-213) prende in considerazione la commutazione di codice in contesti di istruzione formale a Malta, mentre per una rassegna più generale su *code-switching* e bilinguismo si veda Milroy/Muysken (1995).

55. Nell'*equivalence constraint,* descritta da Poplack/Sankoff (1988:1175), si osserva che la linearità delle strutture sintattiche dei due codici che si usano in contesti bilingui ha un ruolo importante nel determinare le parti delle frasi in cui può avvenire il *code-switching*. Giacalone Ramat (1995a:235; 1995b:59) osserva che l'ordine lineare dei costituenti dell'italiano standard e di molti dialetti italiani favorisce l'uso di *switching*.

Come appare dai seguenti esempi, nella commutazione di codice sono stati adoperati il maltese, l'inglese e il francese. Le occorrenze in francese si registrano esclusivamente nei dati degli AS che studiano questa lingua formalmente da quattro anni:

Esempi di commutazione di codice: uso del maltese, dell'inglese e del francese:

AG **87** ha detto al polizia per entrare per arrestarlo * għax ried jiġi arrestat * + * imbagħad ħareġ u * poi è andato a quello vicino + alla caffetteria
"ha detto alla polizia di entrare per arrestarlo perché voleva essere arrestato ... e poi è andato lì vicino, alla caffetteria"

AG **315** a. e i due sono su un giardino e un po' di * grass *

b. c'era un * raġel * che c'era * qed ibigħ il-magazzini * + il * sigarri *
"c'era un uomo che stava vendendo delle riviste, dei sigari"

AS **25** a. * il * cercare a la (xx) eh il * travaille *

b. * he hit something * + ? la vapore ? + a eh ehm a la mare + e le * autre workers skantati *
"ha colpito qualcosa, la nave ? ... è andata in mare ... e gli altri lavoratori sono rimasti a bocca aperta"

c. Charlie Chaplin ha- * waqa' fuqha * e + la grande sorella arriva a la mobilia * aussi *
"Charlie Chaplin gli è caduto sopra e arriva la sorella maggiore e anche l'automobile"

AS **76** a. eh lui va il * shipbuilding *

b. * so * la poliziotto ha preso Charlie Chaplin e andato a telefonare * to the * polizia per * come to * prendere e sbattuere in prigione + * sadattant * eh Charlie Chaplin ha fumato * sigarri *
"allora il poliziotto ha preso Charlie Chaplin ed è andato a telefonare alla polizia per venire e sbatterlo in prigione. Nel frattempo Charlie Chaplin ha fumato (dei) sigari"

AS **325** * mais * / ma Charlie Chaplin è stato forte e * ġie * + e battuto questi quattro persone
"ma Charlie Chaplin è stato forte e viene e ha battuto queste quattro persone"

Nel caso degli AG si osserva che questo gruppo di soggetti ha alternato prevalentemente il maltese all'italiano L2. AG **315** alterna il maltese e l'inglese all'italiano L2, e questa alternanza va segnalata anche nella mancata assimilazione dell'articolo[56] *il* con il sostantivo *sigarri*, anche se in questo caso è possibile che il soggetto assuma che la forma maltese *sigarri* sia analoga alla forma italiana 'sigari' e usi perciò l'articolo italiano e non quello maltese (che richiederebbe l'assimilazione). La mancata assimilazione dell'articolo si registra anche nell'esempio (a) di AS **76**. Questo soggetto usa l'articolo *il* davanti al sostantivo *shipbuilding*. Lo stesso soggetto italianizza l'inglese *magazines*[57] per creare la forma *magazzini* 'riviste'.

Nei casi in cui gli AG hanno usato l'inglese, hanno adoperato soprattutto il *code-mixing* intrafrasale, a cui si farà ulteriore riferimento nel paragrafo 5.3.3, in quanto in queste circostanze hanno incluso dei sostantivi in inglese in una frase interamente in italiano L2. Tra questi sostantivi si segnala l'uso abbastanza regolare di *shipbuilding* e *dockyard*, che sono spesso presenti anche nella commutazione di codice maltese/inglese.

Nel caso degli AS, oltre ad un uso più diffuso dell'inglese nei dati (come si nota nell'esempio riportato sopra in cui AS **76** adopera *so*, *to the*, *come to*), sono stati registrati anche casi in cui è stato utilizzato il francese (si vedano gli esempi dai dati di AS **25** e AS **325**). Anche se otto degli AS studiano il tedesco non è stata registrata la presenza di questa lingua durante le interviste e le narrazioni.

Dato che i soggetti sapevano che chi li intervistava capiva il maltese e l'inglese in alcuni casi qualcuno di loro (si vedano i seguenti esempi) ha anche chiesto la traduzione di qualche parola o conferma del fatto che ciò che avevano detto in precedenza era corretto o meno. In queste circostanze i soggetti hanno usato il maltese[58] per formulare la richiesta, proprio perché questa è la lingua con la quale hanno maggiore dimestichezza:

esempio (1)

AG **126**: loro + hanno sparato a lui ma non gli hanno + non hanno ++ * ? laqtuh kif tgħid ? *
"loro hanno sparato a lui ma non lo hanno ... lo hanno colpito come si dice?"
I: colpito
AG **126**: non hanno colpito lui e ++

56. Sull'assimilazione dell'articolo definitivo si riporta la seguente osservazione:
When the initial consonant of the noun belongs to the group of consonants with the feature [+ coronal], that is, consonants articulated with the tongue blade raised towards the dental, alveolar, or palato-alveolar region (with the exception of the voiced palato-alveolar fricative), the definite article is completely assimilated to it (e.g. tifla 'girl', it-tifla 'the girl').
Azzopardi-Alexander/Borg (1997:136, *parentesi nell'originale*)

57. Gli elementi lessicali *magazine* 'rivista' e *shipbuilding* 'cantiere navale' si usano in maltese come prestiti non integrati.

58. Si precisa che nel computo delle proposizioni che formano il resoconto narrato (per esempio nelle tabelle 5.3 e 5.4) non si includono le proposizioni in maltese usate per chiedere traduzioni in italiano o per avere conferma di qualche parola italiana. D'altro canto, si tiene conto di queste proposizioni nella valutazione della commutazione di codice adoperata nell'interlingua dei soggetti (paragrafo 5.3.3).

esempio (2)

AG **126**: e lui ha- + ha ha quel pezzo che era stato + * ? kif tgħid iżżomm id-dgħajsa ? *
"e lui ha quel pezzo di legno che stava ... come si dice tiene la barca ?"
I: sì + che teneva ? no ?
AG **126**: che teneva la nave ++

esempio (3)

AG **129**: lui ha rovesciato la barca ? rovesciare * taqleb hu sir * ?
"lui ha rovesciato la barca, rovesciare (vuol dire) 'taqleb', sì professore ?"
I: sì sì
AG **129**: e poi lui è stata determinato di ritornare lu- / eh dietro / eh di tornare in carcere

esempio (4)

AS **164**: a- + arrestare loro ma il poliziotto eh + * ? ra ? * ++
"li hanno arrestati ma il poliziotto eh... vede ?"
I: vede
AS **164**: ha visto ha visto[59] Charlie Chaplin con la bandiera

esempio (5)

AS **164**: e Charlie Chaplin vedo la / le posto + * flisc'cone[60] * + e lui lui ehm ++ * ? titfa' ? * ++
"e Charlie Chaplin vede il posto, la bottiglia e lui lui, eh ... butti ?"
I: ha buttato
AS **164**: ha buttato questa droga ma lui non sa se è droga

In alcuni casi, durante la narrazione, si è chiesto ai soggetti che avevano dimostrato di possedere una discreta competenza nella L2, di ripetere in italiano frasi o enunciati che avevano pronunciato in maltese/inglese/francese:

esempio (6)

AS **76**: Charlie Chaplin ha- ha provato a fare un lavoro * u * eh lui va il * shipbuilding * poi un altro lavoratore chiesto lui * to ? kif taqbad tgħid ? to * prendere un pezzo di legna e lui ha visto un pezzo di legna che- * ? kif taqbad tgħid ? (xx) li kien qed iżomm il-vapur * eh poi ++ poi i lavoratori hanno * %? kif taqbad tgħid ?% kienu / ħarsu lejh bl-ikrah u qabad il-blazer u telaq 'l hemm * (CNV)
"Charlie Chaplin ha provato a fare un lavoro e lui va ai cantieri navali, poi un altro lavoratore gli ha chiesto di, come si dice ?, di prendere un pezzo di legno e lui ha visto un pezzo di legno che, come si dice ?, ... che stava bloccando una nave, e poi poi i lavoratori hanno, come si dice ?, gli hanno rivolto uno sguardo di disprezzo e lui ha preso la giacca e se n'è andato"
I: ? e in italiano ? (CNV)
AS **76**: ha prend / eh i lavoratori ha cominciato +

(narrazione interrotta)

I: ? i lavoratori ?
AS **76**: i lavoratori ha cominciato a- fissargli e lui ha preso il * ġlekke * eh * il-ġlekk * e andato via
"i lavoratori hanno cominciato a guardarlo fisso e lui ha preso la giacca ed è andato via"

59. In questa occorrenza si nota che l'intervistatore (chi scrive) ha risposto alla domanda di traduzione del soggetto con la forma del presente indicativo *vede*. AS **164** non ripete meccanicamente questa forma ma usa il passato prossimo. Questo potrebbe dimostrare che il soggetto conosce il verbo *vedere* in italiano e che la richiesta di traduzione in questa circostanza si è resa necessaria non perché il soggetto non possieda competenza della forma verbale, ma perché al momento dell'esecuzione non riesce a produrre il verbo adatto in italiano.

60. Si usa l'apostrofo (') per segnalare la sillabazione.

5.3.3. *I criteri per la valutazione dei casi di commutazione di codice*

La commutazione di codice si ha sia a livello di singole parole sia a livello di frase. Al livello delle singole parole l'uso di due codici può portare alla formazione di ibridismi occasionali, forme che si riscontrano di frequente nel contesto linguistico di Malta. Per esempio, Camilleri (1995:157) osserva di aver riscontrato le forme *sidek* ['saidek] e *sidi* ['saidi], entrambe costruite con l'inglese *side* e con i possessivi enclitici del maltese *-ek* 'tuo' e *-i* 'mio'.

Forme di questo tipo fondono morfemi semitici ad una base lessicale non semitica e ricalcano prestiti integrati dall'italiano e dall'inglese che adottano la morfologia semitica[61]:

61. Alcune forme verbali romanze integrate nel maltese modellano la loro flessione verbale sul verbo 'avere' *għandu*. La forma imperfettiva di questo verbo si è sviluppata diacronicamente dalla preposizione locativa *għand*, a cui si unisce il suffisso pronominale. È possibile formulare l'ipotesi che la frase (a) con topicalizzazione e dislocazione a sinistra del sintagma nominale *Maria* si sia trasformata in (b) dopo la grammaticalizzazione della forma topicalizzata in soggetto (Haspelmath/Caruana, 2000):

(a) *Maria, għandha baqra* (lett.: Maria, da lei mucca)
(b) *Maria għandha baqra* (Maria ha una mucca)

Comrie (1982; 1989:219-224) stabilisce vari criteri per dimostrare che ormai *għandi* ha uno status verbale. Haspelmath/Caruana (2000) presentano alcuni verbi che formulano la flessione con l'aggiunta del suffisso pronominale alla base verbale romanza (per esempio il verbo *iddispjaċih*, 'dispiacersi').

Tab. 5.17 - Formazione dell'imperfettivo in maltese

Kiteb (scrivere) - verbo trilittero di derivazione semitica	*Kanta (cantare) - verbo di derivazione romanza*	*Ibbukkja (prenotare) - verbo derivato dall'inglese* to book
n-ikteb	n-kanta	n-ibbukkja
t-ikteb	t-kanta	t-ibbukkja
j-ikteb	j-kanta	j-ibbukkja
t-ikteb	t-kanta	t-ibbukkja
n-iktbu	n-kantaw	n-ibbukkjaw
t-iktbu	t-kantaw	t-ibbukkjaw
j-iktbu	j-kantaw	j-ibbukkjaw

A livello di frase, Berruto (1998:19) propone una classificazione della commutazione basata soprattutto su criteri linguistico-grammaticali. In questa classificazione l'autore distingue tra *code-switching* in senso stretto e *code mixing*[62]: si ha *code-switching* quando si adopera una proposizione della lingua incassata che abbia una funzione comunicativa, mentre il *code-mixing* si riscontra all'interno della frase e dell'atto linguistico, e perciò l'elemento o gli elementi della lingua incassata hanno una funzione comunicativa solo in funzione degli elementi della lingua matrice[63]. Berruto propone i seguenti esempi:

code-switching in senso stretto, tra italiano e *Schwyzertütsh*:
[un giovane italiano in Svizzera tedesca; si rivolge a un amico]:
Qui dentro fa caldo. *Di andere händ gfrööget, öb mir wänd usse oder inne* ["gli altri hanno chiesto, se vogliamo (stare) fuori o dentro"].[64]

code-mixing (o enunciazione mistilingue) tra neerlandese e *turco*: op oog *gözlerin seyi gözlükler var* ["sugli occhi c'erano occhiali ('cose da occhi'), lenti"].[65]
(Berruto, 1998:19, *corsivo e parentesi nell'originale*)

Questa distinzione può essere accostata a quella proposta da Alfonzetti (1992:19-21), che, basandosi sulle considerazioni di Poplack (1980:615, 2000:255), aggiunge anche la distinzione tra commutazione interfrasale ed intrafrasale[66]:

a. *code-switching* = *switching* interfrasale = giustapposizione funzionale

b. *code-mixing* = *switching* intrafrasale = giustapposizione non funzionale
(Alfonzetti, 1992:19-21)

Alfonzetti (1992) osserva che nello schema proposto la distinzione di cui al punto (a) funziona praticamente a perfezione se applicata ai dati del suo corpus[67], mentre quella del punto (b) non è altrettanto valida perché "non tutti i passaggi intrafrasali sono [...] privi di funzionalità comunicativa" (Alfonzetti, 1992:20). Perciò si specifica che, pur mantenendo la distinzione tra le due forme, esse devono essere considerate parzialmente in sovrapposizione.

Come detto precedentemente, Poplack (1980:590, 2000:231) osserva che uno degli usi del *code-switching* è proprio quello di "indicator of bilingual ability". Commentando i risultati della sua indagine tra parlanti bilingui di inglese e spagnolo, aggiunge che:

Multivariate analysis of extra-linguistic factors confirms that those speakers with the greatest degree of bilingual ability ('true' bilinguals) most favour intra-sentential code switching, the type we had hypothesized to require most skill.
(Poplack, 1980:613, 2000:254, *parentesi nell'originale*)

Sempre a questo proposito, le ricerche di Giacalone Ramat (1995a) confermano che la commutazione interfrasale è una strategia più facile da adoperare rispetto alla commutazione intrafrasale che:

richiede una sicura competenza grammaticale in entrambe le lingue ed è realizzata in modi diversi a seconda della tipologia e della distanza tipologica tra le lingue in contatto.
(Giacalone Ramat, 1995a:231)

Queste osservazioni sono utili per valutare i dati di questa ricerca (paragrafo 5.3.5). Anche nel caso di questo lavoro i soggetti che usano più di frequente la commutazione interfrasale dimostrano di avere una competenza di

62. Come osserva Alfonzetti (1992:19) la distinzione tra *code-switching* e *code-mixing* è controversa, e in alcuni casi (per esempio Poplack/Sankoff, 1988) non si formula una distinzione tra l'uno e l'altro. Per quanto riguarda questa ricerca, si ritiene che la distinzione delle due forme sia pertinente, in quanto si fa una valutazione dei soggetti in base ai diversi modi delle commutazioni di codice, per verificare il modo in cui AG e AS usano questa strategia.

63. Ellis (1994) propone le seguenti definizioni, parallele a quelle di Berruto (1998): Il *code-switching* è definito come "the alternative use of the L1 and the L2 within a discourse", (Ellis, 1994:28-29) mentre il *code-mixing* viene definito come "the use of both the L1 and the L2 in the same sentence" (Ellis, 1994:28).

64. Pizzolotto (1991:87) citato in Berruto (1998:19).

65. Romaine (1989:118) citata in Berruto (1998:19).

66. Poplack (1980:615, 2000:255) inserisce il *tag switching* tra lo switching interfrasale e quello intrafrasale, cioè quelle occorrenze in cui un costituente alla fine di una frase (spesso una interrogativa) viene enunciato in un codice diverso rispetto al codice del resto della frase. Il *tag switching* si usa regolarmente nel contesto bilingue maltese, come documenta Camilleri (1995:154).

67. Alfonzetti (1992) studia la commutazione di codice tra italiano e dialetto siciliano.

italiano L2 inferiore rispetto ai soggetti che usano la commutazione intrafrasale o rispetto a coloro che non ricorrono affatto alla commutazione di codice.

5.3.4. *La classificazione delle forme di commutazione di codice*

Queste considerazioni rappresentano i criteri su cui si basano la classificazione delle forme di commutazione e la valutazione dei soggetti (paragrafo 5.3.5). Si presenteranno prima alcuni esempi di commutazione a livello di parola (gli ibridismi occasionali, paragrafo 5.3.4.1), e poi si passerà alla commutazione a livello di frase, cioè la commutazione intrafrasale (paragrafo 5.3.4.2) e la commutazione interfrasale (paragrafo 5.3.4.3). Seguirà qualche riflessione sul *discourse marker switching* (paragrafo 5.3.4.4) e una sintesi degli aspetti discussi (5.3.4.5). Si puntualizza che in questa ricerca si investiga l'uso della commutazione di codice in quanto può fornire informazioni a proposito del livello di sviluppo dell'interlingua degli AG e degli AS. Pertanto, l'obiettivo della descrizione che segue è quello di esaminare i dati partendo dalla premessa che ciò che è rilevante per questo studio è il modo in cui i soggetti hanno adoperato l'italiano L2 e non il maltese o l'inglese.

5.3.4.1. Gli ibridismi occasionali

Tra i casi di commutazione di codice a livello di parola[68] sono di particolare interesse gli ibridismi occasionali registrati nelle interlingue degli apprendenti, cioè delle forme 'italianizzate' che si basano su lessemi del maltese o dell'inglese. Alcune di queste forme, esemplificate più sotto, sono usate dai soggetti anche grazie alla presenza di molti elementi lessicali romanzi ormai integrati nel maltese standard. Per gli apprendenti può essere naturale fare il percorso inverso, cioè integrare parole del maltese quando invece usano l'italiano, come nei seguenti esempi:

68. Oltre agli ibridismi che si presentano in questo paragrafo, sempre a livello di parola, si segnala qualche forma di analogia presente nei dati:

AG **82**	dopo è arrivato *il forniere*
AG **101**	poi va +++ nell'*edicoleria*
AG **126**	è andato a rubare nella *forneria*
AG **316**	passava davanti al *pastizz+ceria*

Le forme *edicoleria, forneria* e *forniere* sono forme costruite per analogia. Il caso *pastizz+ceria* è una forma ibrida formata da *pastizz* 'sfogliatella di ricotta' e dal suffisso italiano *-eria* al quale nella sua incertezza il soggetto aggiunge [tʃ], probabilmente perché conosce la forma *pasticceria*.

Ibridismi occasionali - lessico 'italianizzato' partendo da forme maltesi (assenti nell'italiano standard[69]):

AG **109**	a.	ha rubato un * *bezzòne* * e se n'è andata (> bezzun - panino)
	b.	stava piangendo e dà il * *mactòre** (> maktur - fazzoletto)
	c.	e li ha * *imbuttato* * e poi si siede (> imbotta - spingere)
	d.	perché il * *pitazzo* * è vuoto (> pitazz - quaderno)
AG **300**		e ha * *ferrato* * il sale anche sul pane (> ferra' - versare)
AG **315**		ha* *libesato* * il * *giacchetto** [70] (> libes - indossare)
AS **76**	a.	e * *safrattanto* * quando lui stava facendo la telefonata (> safrattant - nel frattempo)
	b.	lui ha preso il * *ġlekke* * eh * il-ġlekk * e andato via (>ġlekk - giacca)
AS **164**		vedo la / le posto + * *flisc'cone* * (> flixkun - bottiglia)

L'aggiunta vocalica finale, nel caso di *bezzone*, *mactore*, *flisc'cone*, *pitazzo*, *ġlekke* e *safrattanto* e il passaggio vocalico u > o nel caso di *bezzòne* e *mactòre*, fanno sì che parole utilizzate in maltese vengano rese più simili ad altre forme lessicali italiane. Nel caso di *ferrato* e *libesato* la marca del participio passato italiano viene aggiunta alla base verbale semitica, creando delle forme che per analogia sono simili a forme usate nel maltese che però si limitano ai verbi di origine romanza (per esempio la forma *irrabjat* > *irrabja*). Si adotta la stessa procedura con la forma *imbuttato* che non è di origine semitica, ma di origine romanza.

Nei casi seguenti le forme lessicali italianizzate contenute nella narrazione sono comprensibili ad un parlante nativo di italiano, anche se subiscono alcune modifiche dovute al transfer dal maltese:

Ibridismi occasionali - lessico italiano in cui si notano effetti di transfer dal maltese:

AG **137**	* imbagħad * Charlie Chaplin è * *iddrogato** (> iddroga - drogarsi)
AG **147**	il * *gvernatore* * del carcere (> gvernatur - governatore)

69. Si osserva che alcune delle forme esemplificate hanno un'origine romanza: *maktur*, *imbotta, pitazz, ġlekk* derivano dalla forme siciliane *muccaturi, ammuttata, pitazzu, gileccu. Flixkun* deriva da *fiasco, fiascone* (tutte forme attestate da Aquilina, 1987) e in *safrattant* sono trasparenti le forme *fra* e *tanto*.

70. In maltese si usa il sostantivo *ġakketta*, sostantivo al femminile di cui in questa occorrenza il soggetto cambia genere.

AG **300** ha trovato un lavoro dove fanno i * *vapori* *
(> il-vapuri - le navi)

AS **52** c'era un pezzo di *legname* che stava reggendo un nave
(> l-injam - il legno)

AS **65** e loro fanno * *listesso* *
(> l-istess - lo stesso)

AS **75** hanno cominciato a * *irranġarla**
(> irranġa - aggiustare)

AS **164** lui ha fatto tante cose ed è stato * *irrapportato* *
(> irrapporta - denunciare)

Le forme utilizzate nell'interlingua presentano tratti di transfer, come è il caso dell'aggiunta vocalica finale in *listesso* e *gvernatore*. Le forme *vapori* e *legname* sono chiari esempi di elementi lessicali che vengono usati dagli apprendenti grazie all'uso frequente di forme corrispondenti in maltese.

In questo elenco si notano anche le forme di participio (*iddrogato* e *irrapportato*), simili alle forme incluse nell'elenco di ibridismi occasionali 'italianizzati' da forme maltesi. Parole di questo genere potrebbero essere state costruite dagli apprendenti anche per la presenza di forme simili in inglese, come nel caso della forma *bampato*, registrata nei dati di AS **41** e presentata nel seguente elenco assieme ad altri ibridismi costruiti su basi lessicali dell'inglese:

Ibridismi occasionali formati sulla base di lessico inglese

AG **109** poliziotti che * *fecerano* * [71] la droga
(> to fetch - cercare)

AG **300** a. sono arrivati i carabinieri con la *petroliera*
(> patrol squad - squadra mobile)

b. sì perché voglio * *graduare* * nelle mie capacità ++ io voglio diventare un architetto
(> to graduate - laurearsi)

AS **41** questa donna che ha rubato il pane ha * *bampato* * a- + ehm a- ++ ha- entrato a Charlie Chaplin
(> to bump - scontrarsi)

AS **71** * *ir-* * ragazza vede un merc + *mercenario*
(> merchant - mercante)

Nel caso delle forme lessicali inglesi l'uso di *petroliera* da parte di AG **300** rappresenta un caso di difficile interpretazione. L'ipotesi più plausibile è che si riferisca alla forma *patrol* o *patrol squad*, 'squadra di perlustrazione'

71. In questo caso sarebbe anche plausibile ipotizzare il tentativo di formare il passato remoto del verbo *fare* da parte di AG **109** che, peraltro, usa questo tempo abbastanza spesso nella narrazione. Tuttavia la scena dello spezzone del film che il soggetto sta descrivendo fa pensare che egli usi il verbo proprio al posto di *cercare*, per questo motivo appare probabile che la forma che usa sia basata sul verbo inglese *to fetch.*

in inglese. Le altre forme sono ibridismi occasionali nei quali è trasparente la forma inglese da cui derivano.

Le forme registrate negli esempi hanno le caratteristiche del *nonce borrowing*, cioè dei prestiti momentanei di "single lexical items, syntactically and morphologically (if not always phonologically) integrated into the recipient language" (Poplack/Sankoff, 1988:1176, *parentesi nell'originale*). Gli elementi lessicali che si prestano a queste procedure sono i sostantivi, i verbi, gli avverbi e gli aggettivi, come peraltro confermano anche gli esempi tratti dai dati di questa ricerca. Sempre Poplack/Sankoff (1988:1176) osservano che sono esclusi da questo tipo di *borrowing* i pronomi, gli articoli e le preposizioni. Tuttavia nei dati riportati sopra si segnala, nell'esempio di AS **71**, l'assimilazione dell'articolo definito (si veda nota 56 in questo capitolo) anche se il soggetto adopera un elemento lessicale italiano non attestato in maltese.

5.3.4.2. La commutazione intrafrasale[72]

Le occorrenze di commutazione di codice a livello di frase (intrafrasale e interfrasale) sono molto più numerose rispetto alle occorrenze a livello di parola, cioè rispetto agli ibridismi occasionali. A livello di frase la commutazione intrafrasale[73] è più frequente rispetto alla commutazione interfrasale[74].

72. La classificazione che si propone si basa sull'analisi grammaticale-linguistica della commutazione di codice. Camilleri (1995), oltre ad analizzare il *code-switching* tra maltese e inglese nelle aule scolastiche maltesi, cioè in un contesto completamente diverso rispetto a quello di questa ricerca, adotta una metodologia che si basa su una tassonomia più funzionale dei casi di *code-switching*. Tuttavia, ci sono alcuni punti di convergenza tra i dati dei due studi che verranno segnalati in questo paragrafo.

73. Il seguente esempio proviene dai dati di AG **87**:

AG **87** ha detto al polizia per entrare per arrestarlo * għax ried jiġi arrestat * + * imbagħad ħareġ u * poi è andato a quello vicino + alla caffetteria
"ha detto alla polizia di entrare per arrestarlo perché voleva essere arrestato ... e poi è andato lì vicino, alla caffetteria".

Si puntualizza che esempi del genere vengono considerati come casi di commutazione intrafrasale perché, seguendo i criteri usati da Alfonzetti (1992), si presume che:

> La frase commutata può essere costituita o da una frase complessa, cioè da un periodo, o da una frase semplice, purché questa non sia una proposizione (di un periodo), cioè non faccia parte di una frase complessa. La frammistione di una proposizione viene infatti considerata *switching* intrafrasale.
>
> (Alfonzetti, 1992:173, *parentesi e corsivo nell'originale*)

74. Oltre alle forme di commutazione, a livello di frase nei dati dei soggetti si registrano casi di transfer a livello sintattico:

AG **147** ha detto al poliziotto *per viene* al restorante.
AG **300** Charlie Chaplin *è finito arrestato.*

Nei casi di *per viene* ed *è finito arrestato* si ipotizza il transfer a livello sintattico perché le forme ricalcano strutture sintattiche presenti in maltese. Nel caso di *per viene* si ricalca la for-

Nella commutazione intrafrasale si ha il passaggio da una lingua all'altra all'interno di una stessa frase, per cui i segmenti commutati corrispondono a sintagmi nominali, a preposizioni, a verbi e ad altri elementi che sono costituenti interni di una frase. Nei seguenti paragrafi si fornisce una descrizione dei casi in cui questi costituenti in maltese, in inglese o in francese occorrono all'interno di frasi in italiano.

In questa ricerca, nella maggior parte dei casi, l'elemento inserito è un sostantivo o di una parte di un sintagma nominale o di un sintagma preposizionale[75]:

AG **101** ha trovato lavoro in una * shipyard *

AG **111** sono andato a lavorare con la * aw +++ ma' tal-vapuri *
"è andato a lavorare con ... con (quelli) delle navi"

AG **109** poi il uomo della destra ha buttato la droga nelle / nel nel cestone del del * melħ *
"poi l'uomo (alla sua) destra ha buttato la droga nella bottiglia del sale"

AG **137** * u * un amico di- di + lavoro ha detta Charlie Chaplin per trovare una * biċċa * ligna
"e un collega ha detto a Charlie Chaplin di trovare un pezzo di legno"

AS **41** hanno dato una- / una- * ittra * che diceva che lui possa cercare lavoro
"hanno dato una lettera che diceva che lui può cercare lavoro"

AS **66** e lui si prendeva una grande ++ grande * blokka * di +++ * wood * insomma
"e lui ha preso un grande pezzo di legno, insomma"

AS **72** nel frattempo Charlie Chaplin ha comprato del +++ del + * aw affarijiet * l'ha regalate a due bambini
"nel frattempo Charlie Chaplin ha comprato delle cose, le ha regalate a due bambini"

ma maltese corrispondente *biex jiġi* con il verbo finito dopo la preposizione. Si precisa che il maltese, essendo di origine semitica, non ha forme verbali non-finite. Invece, *è finito arrestato* ricalca la forma verbale perifrastica maltese *spiċċa arrestat*, con il verbo fasale *finire* che indica il completamento del processo. Questa costruzione è produttiva in maltese, e si usa sia con verbi di origine semitica sia con verbi di origine romanza.

75. Nello studio di Camilleri (1995:211) si riscontra che nelle aule scolastiche maltesi si registrano occorrenze frequenti di *terminology switching* – cioè casi in cui si usano termini tecnici in inglese all'interno di frasi in maltese. Questo accade soprattutto perché molti libri che si usano a scuola sono in inglese e perché in certi linguaggi settoriali il maltese non ha dei termini equivalenti a quelli inglesi. Nel *terminology switching* si segnala un'alta frequenza di commutazione di codice usata per singoli elementi lessicali.

L'inclusione frequente di sostantivi o di sintagmi nominali nei dati di questa ricerca trova dei riscontri in uno studio che riguarda la commutazione tra il francese e l'arabo, citato in Poplack/Sankoff (1988:1178). In questo studio si osserva che in frasi di lingua matrice araba l'inserimento di un sintagma nominale in francese è la forma di commutazione intrafrasale che si riscontra più spesso nei dati. Anche nello studio di Alfonzetti (1992:194-201) sull'italiano e il dialetto siciliano, la categoria dei sintagmi nominali è quella in cui si registrano i casi più frequenti di commutazione.

In qualche caso l'elemento inserito nella frase in italiano L2 è un verbo. Anche nello studio di Alfonzetti (1992) si registrano vari esempi di questo tipo, anche se queste occorrenze sono meno frequenti rispetto a quelle di sintagmi nominali. Peraltro, in quasi tutti i casi, i soggetti hanno adoperato il maltese quando hanno cambiato il codice per inserire sintagmi verbali nelle frasi in italiano L2. Si registra qualche caso di verbo in inglese nei dati di AS **76**, **166** (esempio b) e **169** (esempi a, b):

AG **81** a. e andava a correre eh eh * ħabtu / ħabat ma' * quell'uomo
"ed è andata a correre eh, si sono scontrati / si è scontrato con quell'uomo"

b. eh pulizia + ha nel furgone eh * tella' * quella donna
"il poliziotto nel furgone ha, eh ha fatto salire quella donna"

c. * imbagħad * loro hanno trovato una casa antica e- mo / sta / aveva loro +++ di * jibdew * vivere in quella casa
"poi loro hanno trovato una casa antica ... loro ... cominciano a vivere in quella casa"

AG **88** a. ma Charlie Chaplin ha detto che lui * seraqha * ma ma poi eh la polizia + eh sono sono preso la donna non Charlie Chaplin
"ma Charlie Chaplin ha detto che lui l'ha rubata ma poi la polizia ha preso Charlie Chaplin non la donna"

b. e la donna e Charlie Chaplin * waqgħu * + eh Charlie Chaplin e la donna sono sono scappati
"e la donna e Charlie Chaplin sono caduti, e Charlie Chaplin e la donna sono scappati"

AG **311** e Charlie Chaplin * ġie * e aiutare / aiuta la polizia
"e Charlie Chaplin viene e aiuta la polizia"

AS **36** ehm eh + * aw[76] waqgħu * + ehm per terra la donna Charlie Chaplin e il poliziotto che stava + con loro
"sono caduti per terra la donna, Charlie Chaplin e il poliziotto che stava con loro"

76. La forma *aw* è un segnale discorsivo che si usa spesso in maltese per indicare autocorrezione (si veda anche la nota 14 nel capitolo 3).

AS **76** e andato a telefonare * to the * polizia per * come to * prendere

AS **166** a. Charlie Chaplin + * tellgħuh fuqha * e poi la stessa donna che ha rubato il pane è stata- /stata riportata nella stessa * karozza *
"hanno portato Charlie Chaplin su (la macchina) e poi la stessa donna che ha rubato il pane è stata portata nella stessa macchina"

b. eh e poi eh eh il poliziotto ha tenuto Charlie e poi eh eh là * saw / il saw / jara + il * vede * ħanut li jbigħ il-gażżetti *
"eh e poi eh, eh il poliziotto ha tenuto Charlie e poi lui vede, lui vede, vede ... lui vede un negozio che vende giornali"

AS **169** a. lui sa- a- prigione ++ perché lui * has * le bandiere

b. eh le banane * was shared * with le fratelli

AS **171** era in una strada e la polizia * aw jiħu għalih * e parta a al / in prigione
"era in una strada e la polizia ... viene per lui e parte (per andare) in prigione"

AS **325** * mais * / ma- Charlie Chaplin è sta / è stato forte e * ġie aw * e battuto questi quattro personi
"ma, ma Charlie Chaplin era forte ed è venuto ed ha battuto queste quattro persone"

Tra gli esempi proposti si segnala l'esempio (b) di AS **166**. In questo caso il soggetto usa il verbo *vedere* prima in inglese e poi in maltese, peraltro unito al pronome personale del francese. Alla fine della frase, dopo vari tentativi di autocorrezione, il soggetto produce il verbo *vede* seguito da un complemento in maltese. Questa frase rappresenta l'esempio di commutazione di codice più eterogeneo di tutti i dati raccolti il numero di codici che il soggetto impiega in una sola frase.

Poplack/Sankoff (1988) introducono la distinzione tra la commutazione *flagged* e *smooth*[77]. Nel primo caso gli elementi della lingua incassata sono "marked at discourse level by pauses, hesitation phenomena, repetition, metalinguistic commentary, and other means of drawing attention to the switch, with the result of interrupting the smooth production of the sentence at the

77. Si precisa che Poplack/Sankoff (1988) usano questi termini con riferimento alla commutazione in contesti naturali. Questa distinzione è valida anche in questa ricerca, ma si deve tenere conto del fatto che nei dati la commutazione può essere *flagged* anche a causa di certe esitazioni di alcuni soggetti che prima tentano di seguire la raccomandazione di usare l'italiano L2 ma poi, quando si accorgono che non riescono ad utilizzare la L2 nella circostanza, optano per la commutazione di codice.

switch point" (Poplack/Sankoff, 1988:1176). Si osserva che nei dati presentati sopra l'inserzione del verbo o del sintagma verbale è spesso *flagged*, cioè segnata da una pausa o da segnali discorsivi che denotano esitazioni o autocorrezioni (le forme *eh* ed *aw*). Anche per quanto riguarda l'inserzione di sostantivi si registrano alcune forme di commutazione *flagged* (si vedano gli esempi tratti dai dati di AS **66** e **72**).

Tra le altre forme di commutazione intrafrasale che compaiono occasionalmente nei dati si registra la presenza di forme verbali maltesi che si usano con gli ausiliari italiani, come si vede negli esempi di AG **89**, AG **312** e AS **171** nel seguente elenco. In occorrenze ancora più rare si segnala la commutazione nel caso degli articoli (si veda l'esempio riportato nel paragrafo 5.3.4.1, tra gli ibridismi occasionali formati sulla base di lessico inglese, dai dati di AS **71**), dei pronomi personali (AS **25**) e delle locuzioni avverbiali (AG **82**):

AG **82** sono rimasti tutti * iċċassati lejh *
"sono rimasti tutti a bocca aperta (verso di lui)"

AG **89** e hanno trovato una casa che stava cadendo a pezzi e l'hanno * irranġawha *
"e hanno trovato una casa che stava cadendo a pezzi e l'hanno aggiustata"

AG **312** e il vapore è andato nel mare e si è +++ * għereq *
"la nave è andata in mare ed è affondata"

AS **25** * il * cercare a la (xx) eh il * travaille *
"lui cerca un lavoro"

AS **171** hanno andata in una casa non bella e hanno * irranġawha *
"sono andati in una casa non bella e l'hanno aggiustata"

La presenza di intere proposizioni subordinate commutate è abbastanza frequente nei dati. Ricorrono spesso delle strutture in cui una principale in italiano viene seguita da una subordinata in maltese. Casi simili sono registrati anche nei dati di Alfonzetti (1992:183-193), nei quali sono frequenti le occorrenze di reggenti in italiano seguiti da subordinate in dialetto siciliano. Nei dati dei soggetti maltesi le forme più frequenti sono le forme finali codificate con la preposizione *biex* 'per'. Dall'elenco seguente si nota che si registrano varie altre forme subordinate, tra cui si segnala anche la fasale nei dati di AS **77**, con la forma incoativa *cominciare* in italiano e la subordinata in maltese:

AG **137** Charlie Chaplin è donato una lettera per stare fuori e per +++ * biex isib xogħol *

"a Charlie Chaplin è stata data una lettera per stare fuori (dal carcere) e per trovare lavoro"

AG **329** ho avuto tutto e mangiato molto e quando la polizia ehm ehm * mar ħdejh *
"ha preso tutto e ha mangiato molto e quando il poliziotto è andato vicino a lui"

AG **88** e lui vuole + vuole * jibqa' hemm il-ħabs *
"e lui vuole rimanere lì (in) il carcere"

AG **111** e per un momento la ragazza sono libero * il be / il-baker aw * ++ (x) gi gi + girare al poliziotto * biex jgħidlu li mhux hu * e poi la ragazza sono arrestata
"e per un momento la ragazza è libera, il panettiere si è girato (verso) il poliziotto per dirgli che non è stato lui e poi la ragazza viene arrestata"

AS **36** a. ha chiamato uno dei suoi uomini per ++ * aw * per ++ * itugħ x'jagħmel *
"ha chiamato un dei suoi uomini per dargli da fare"

b. lui non + non aveva i soldi per * iħallas * ehm
"non aveva soldi per pagare"

AS **166** * il * vede * ħanut li jbigħ il-gażżetti *
"lui vede (un) negozio che vende giornali"

AS **71** la ragazza + eh lei +++ ruba per per * biex tgħix *
"la ragazza, lei ... ruba per, per vivere"

AS **77** ehm e cominciava * aw ixejjirha * + poi venivano un gruppo di gente
"ehm, cominciava a sventolarla, poi veniva un gruppo di persone"

AS **138** c'era una donna che- ++ * kixfitha *
"c'era una donna che l'ha svelata / denunciata"

Sono meno frequenti le occorrenze in cui una principale in maltese viene seguita da una subordinata in italiano L2. Gli unici esempi (quasi tutti *flagged*) sono i seguenti, che si registrano nei dati di soggetti che usano spesso la commutazione di codice:

AG **111** la macchina sono * waqfet * per prendere la ragazza
"la macchina si è fermata per prendere la ragazza"

AG **112** a. e- il figlia / eh i poliziotti ga- / gua / * ħadu t-tfal * perché c'è una donna * biss *

"e i poliziotti hanno preso i bambini perché c'è la donna sola (per badare a loro)"

b. eh Charlie Chaplin eh + * reġa' daħal il-ħabs * perché perché la donna c'è una * betsòne *
"Charlie Chaplin è tornato di nuovo in prigione perché la donna (aveva rubato) il panino"

AG **121** * sparaw * a lui perché ha provato a- +++ * ? kif tgħid ? * joħroġ il-pulizija minn ġol- * galera
"hanno sparato a lui perché ha provato a, ... come si dice ? far uscire i poliziotti dalla galera"

AS **71** + * u ndunat * eh quello era suo padre
"e si è accorta (che) quello era suo padre"

AS **169** lui comple- / comple- * kompla * a mangiare
"lui ha continuato a mangiare"

Nei dati dei soggetti maltesi si registrano molti casi di commutazione di codice in cui un connettore in maltese è seguito da una frase in italiano L2. Questi casi possono essere considerati tra le occorrenze di switching intrafrasale anche se ricorrono al margine della struttura frasale e non sono costituenti di frase. L'alta frequenza di questa forma è anche dovuta al fatto che la raccolta dati si basa principalmente su una narrazione. Infatti, queste forme si registrano normalmente all'inizio della frase, dove si usa per esempio la forma avverbiale maltese *imbagħad* 'poi' per segnalare il passaggio da una scena all'altra nel racconto. Si registra spesso anche l'uso del connettore coordinante maltese *u* 'e':

AG **81** a. * u * lui ha letto que- / quella carta * u * ha dato un lavoro * u * persona ha detto che vuole u- un una- * biċċa njama *
"e lui ha letto quella carta e (gli) ha dato un lavoro e (una) persona (gli) ha detto che vuole un pezzo di legno"

b. * imbagħad * quando stava mangiando c'era un tizio che aveva la droga
"poi quando stava mangiando c'era un tizio che aveva la droga"

AG **87** e continuato a girare * u * insomma ubriacato ehm + * imbagħad * c'era quella donna
"e ha continuato a girare e, insomma, (si è) ubriacato, poi c'era quella donna ..."

AS **36** la donna ha preso il suo pane * u * poi + poi c'era Charlie Chaplin

"la donna ha preso il suo pane e dopo, dopo c'era Charlie Chaplin..."

AS **164** lei è stata molto imbarazzante quel quel momento e lei
* imbagħad * ++ e poi la polizia andato a sua casa
"quel momento è stato imbarazzante per lei, e lei, poi, ... poi la polizia è andata a casa sua"

5.3.4.3. La commutazione interfrasale

Le occorrenze di commutazione di codice che si considerano come commutazione interfrasale aderiscono ai criteri illustrati nel paragrafo 5.3.3. In questo paragrafo si segnalano i segmenti commutati che corrispondono a delle frasi intere, dunque i passaggi dall'italiano L2 al maltese che sono di maggior rilievo per la valutazione dei dati che si propone nel paragrafo 5.3.5. I soggetti che usano questa strategia sono quelli che hanno dimostrato di avere delle difficoltà nell'uso dell'italiano L2. Infatti, nella maggior parte dei casi, i soggetti che hanno usato la commutazione interfrasale sono quelli che hanno una varietà d'apprendimento poco sviluppata anche per ciò che concerne il sistema TMA e la complessità sintattica presente nei dati:

esempio (1)

I: allora + c'era Charlie Chaplin + ? che cosa gli succede ?
AG **108**: +++ *għax huma kien hemm in-nies u kienu qed jipprotestaw u waqgħetilhom il-bandiera*
"perché loro, c'era la gente e stavano protestando e gli è caduta la bandiera"

esempio (2)

I: ? che cosa è successo quando ha preso la droga ?
AG **329**: ++ * kien hekk + barra minn sensih + ma kienx qed jagħmel affarijiet normali *
"era così ... fuori dai sensi ... non stava facendo cose normali"

esempio (3)

I: ? allora quell'altra ragazza ?
AS **68**: ġżatu lil tal-ħanut eh tal-ħanut qal lil pulizija + Charlie Chaplin eh qal li hu kien *
"lo ha accusato / denunciato a (il proprietario) del negozio, (il proprietario) del negozio ha detto alla polizia ... Charlie Chaplin e lui ha detto che è stato lui"

esempio (4)

AS **166**: eh eh * fil-bidu jkun qiegħed miexi fit-triq u f'daqqa waħda jara bandiera *
"eh, all'inizio stava camminando per la strada e ad un tratto vede una bandiera"
I: ? e poi ?

AS **166**: * jmur jiġborha *
"va a raccoglierla"

Dagli esempi si nota che questi soggetti hanno usato delle frasi interamente in maltese anche per rispondere a domande in italiano. In molti casi i soggetti che usano la commutazione interfrasale capiscono alla perfezione la domanda posta loro, ma evidentemente riscontrano notevoli difficoltà nell'esprimersi in italiano L2 e perciò usano quasi esclusivamente il maltese. Nella commutazione interfrasale i soggetti hanno usato il maltese e sono stati registrati pochissimi casi in cui sono state prodotte intere frasi in inglese o francese[78]. Questo dato si spiega con il fatto che tutti i soggetti del campione sono di L1 maltese.

5.3.4.4. *Il* discourse marker switching

Nei dati si registrano esempi di *discourse marker switching* che sono "devices that work on a discoursal level and have important functions - as floorholders (e.g. now), and to monitor feedback (e.g. o.k.?)", (Camilleri, 1995:154, *parentesi nell'originale*). Queste forma di commutazione si riscontrano spesso nell'alternanza tra il maltese e l'inglese. Ellul (1978:13), Odermatt-Manzi (1994:34) e Camilleri (1995:154) ne riportano alcuni esempi. Nel seguente elenco si presenta qualche esempio tratto dai dati dei soggetti inclusi in questo studio:

AG **109** * issa * + lei la gente che stava lì vada per non avere la colpa
"adesso, la gente che stava lì se n'è andata per non essere incolpata"

AS **76** a. * mela * c'era la ragazza e lei era affamata
"allora, c'era la ragazza e lei era affamata"

b. * so * la poliziotto ha preso Charlie Chaplin e andato a telefonare * to the * polizia
"allora il poliziotto ha preso Charlie Chaplin ed è andato a telefonare alla polizia"

Esempi che sono simili a quelli riportati sopra si registrano nei dati di altri soggetti. In questi casi si riscontra che la commutazione di codice si usa in modo quasi istintivo. Pertanto, queste forme non sono state incluse nelle tabelle 5.18 e 5.19, cioè nella valutazione del ricorso alla commutazione di codice, perché si ritiene che non diano alcuna informazione valida per valutare le varietà d'apprendimento dei soggetti.

78. Per esempio, nei dati di AS **25** si registra una proposizione interamente in inglese (paragrafo 5.3.2, esempio b).

5.3.4.5. Quadro riassuntivo della commutazione di codice

Per quanto riguarda l'uso della commutazione di codice nei dati si segnala che:

- nei dati si registra un ricorso frequente alla commutazione di codice;
- in questi casi il codice usato più spesso è il maltese ma si registrano anche enunciati in inglese e in francese;
- la commutazione intrafrasale ricorre in maniera più frequente rispetto alla commutazione a livello di parola e rispetto alla commutazione interfrasale; questo rispecchia il fatto che la varietà d'apprendimento di molti soggetti è molto sviluppata;
- nella maggior parte dei casi la commutazione intrafrasale è rappresentata da una singola parola in maltese all'interno della frase in italiano L2. Gli elementi inseriti più spesso sono dei sintagmi nominali;
- si registra un numero abbastanza consistente di proposizioni subordinate in maltese che dipendono da reggenti in italiano;
- la commutazione intrafrasale è adoperata dalla maggior parte dei soggetti;
- la commutazione interfrasale si registra esclusivamente nei dati di soggetti che hanno una varietà d'apprendimento poco sviluppata. In questi casi si usano quasi esclusivamente proposizioni in maltese.

5.3.5. *La valutazione*

Nelle tabelle 5.18 e 5.19 si rappresenta la frequenza con la quale i soggetti ricorrono alla commutazione di codice. Nella tabella si riporta il totale delle proposizioni usate nella narrazione, che comprende le proposizioni in italiano e le proposizioni in maltese, in inglese o in francese. Le proposizioni in cui il predicato in maltese è preceduto e seguito da elementi in italiano L2 (si veda paragrafo 5.3.4.2), sono state computate tra le 'proposizioni in maltese, inglese e/o francese'. Questo criterio è in linea con i criteri stabiliti per la segmentazione dei dati (si veda capitolo 3, paragrafo 3.3), già utilizzati per le considerazioni che riguardano la complessità sintattica (paragrafo 5.2). Nelle tabelle 5.18 e 5.19 si presenta anche il quadro che riguarda la presenza della commutazione interfrasale ed intrafrasale per ogni soggetto. In certi casi alcuni soggetti che usano spesso la commutazione interfrasale usano meno la commutazione intrafrasale proprio perché la maggior parte della narrazione non viene resa in italiano L2. I dati che riguardano la commutazione di codice sono stati rielaborati in un unico indice di valutazione da mettere in relazione con le altre variabili dello studio:

Tab. 5.18 - La commutazione di codice nei dati degli apprendenti guidati

	Sogg	*Prop tot*	*Prop it*	*Prop ma / in / fr*	*Comm interfr*	*Comm intrafr / par*	*Val*
1	*93*	170	170	0	–	–	1
2	*55*	139	139	0	–	–	1
3	*86*	96	96	0	–	–	1
4	*101*	71	71	0	–	–	1
5	*300*	179	178	1	–	+–	1
6	*45*	122	121	1	–	+–	1
7	*129*	120	120	0	–	+–	1
8	*147*	115	114	1	–	+–	1
9	*98*	103	103	0	–	+–	1
10	*312*	97	96	1	–	+–	1
11	*89*	86	85	1	–	+–	1
12	*316*	85	85	0	–	+–	1
13	*109*	160	160	0	–	+	1
14	*137*	95	90	5	–	+	1
15	*126*	70	69	1	–	+	1
16	*81*	57	54	3	–	+	1
17	*87*	158	141	17	+–	+	2
18	*315*	142	136	6	+–	+	2
19	*82*	138	120	18	+–	+	2
20	*88*	38	31	7	+–	+	2
21	*111*	71	50	21	+	+	3
22	*329*	64	43	21	+	+	3
23	*311*	49	36	13	+	+	3
24	*121*	34	21	13	+	+	3
25	*112*	72	34	38	+	+–	3
26	*108*	36	24	12	+	+–	3
totale		2567	2387	180			
%			93	7			

Legenda: Sogg = numero d'indice del soggetto; Prop Tot = numero totale di proposizioni usate nella narrazione; Prop It = proposizioni in italiano; Prop ma/in/fr = proposizioni in maltese, inglese e/o francese; Comm interfr = commutazione interfrasale; Comm intrafr / par = commutazione intrafrasale e commutazione a livello di parola; Val = indice di valutazione; + = presenza; +– presenza, ma in un numero limitato di occorrenze; – = assenza.

Tab. 5.19 - La commutazione di codice nei dati degli apprendenti spontanei

	Sogg	*Prop tot*	*Prop it*	*Prop ma / in / fr*	*Comm interfr*	*Comm intrafr / par*	*Val*
1	*172*	222	222	0	–	–	1
2	*38*	128	128	0	–	–	1
3	*52*	113	113	0	–	–	1
4	*8*	80	80	0	–	–	1
5	*75*	216	215	1	–	+–	1

Tab. 5.19 - segue

	Sogg	*Prop tot*	*Prop it*	*Prop ma / in / fr*	*Comm interfr*	*Comm intrafr / par*	*Val*
6	*168*	147	146	1	–	+–	1
7	*321*	135	135	0	–	+–	1
8	*155*	116	115	1	–	+–	1
9	*138*	114	113	1	–	+–	1
10	*41*	112	112	0	–	+–	1
11	*167*	98	97	1	–	+–	1
12	*72*	90	90	0	–	+–	1
13	*139*	66	66	0	–	+–	1
14	*77*	59	58	1	–	+–	1
15	*36*	177	167	10	–	+	1
16	*164*	153	149	4	–	+	1
17	*325*	79	74	5	–	+	1
18	*66*	69	67	2	–	+	1
19	*76*	101	91	10	+–	+	2
20	*171*	55	51	4	+–	+	2
21	*166*	121	72	49	+	+	3
22	*71*	87	60	27	+	+	3
23	*65*	50	38	12	+	+	3
24	*169*	46	11	35	+	+–	3
25	*68*	45	7	38	+	+–	3
26	*25*	26	16	10	+	+–	3
totale		2705	2493	212			
%			92	8			

In base alle considerazioni teoriche presentate nel paragrafo 5.3.3 la valutazione è basata principalmente sulla presenza o sull'assenza della commutazione interfrasale nei dati dei soggetti. L'indice di valutazione più alto (1) è stato assegnato ai soggetti che non hanno usato questa strategia. Tra questi soggetti, come si nota dalle tabelle, ci sono quattro AG e quattro AS che non hanno adoperato il maltese o l'inglese o il francese neanche in casi di *switching* intrafrasale o a livello di parola. L'indice di valutazione medio (2) è stato assegnato a sei soggetti (quattro AG e due AS) che hanno usato la commutazione interfrasale solo in occorrenze limitate, mentre l'indice di valutazione basso (3) è stato assegnato a dodici soggetti (sei AG e sei AS) che hanno adoperato regolarmente la commutazione interfrasale.

Dai dati presentati nelle tabelle 5.18 e 5.19 non emergono differenze significative tra AG ed AS nella frequenza d'uso della commutazione di codice. Come era logico prevedere, si osserva che i soggetti che adoperano spesso proposizioni in maltese, in inglese o in francese sono quelli in cui compare più regolarmente la commutazione interfrasale. L'eccezione di maggior rilievo è rappresentata da AS **36** che ha utilizzato un predicato in maltese in dieci

circostanze ma sempre in contesti intrafrasali. Nei dati di questo soggetto compaiono spesso frasi subordinate in maltese in dipendenza da una reggente in italiano, e spesso la commutazione è *flagged*.

Dalle tabelle si osserva che la commutazione intrafrasale è usata molto spesso nei dati e compare anche nelle narrazioni di soggetti che possiedono una varietà d'apprendimento molto sviluppata. Seguendo i criteri delineati Poplack (1988; 2000) e da Giacalone Ramat (1995a), dai quali risulta che per usare la commutazione intrafrasale è necessaria una buona padronanza delle due lingue, i soggetti che hanno adoperato regolarmente la commutazione interfrasale, ma hanno adoperato solo occasionalmente la commutazione intrafrasale (AG **108** e **112**, AS **25**, **68** e **169**), sono stati posti nelle ultime posizioni della scala di valutazione.

Infine, si sottolinea il fatto che nel caso dei dati degli apprendenti maltesi la funzione comunicativa della commutazione di codice è una necessità dovuta alla mancanza della parola giusta in italiano, ossia mancanza di lessico. Questo aspetto non lo troviamo nei casi esaminati da Poplack o da Alfonzetti a cui si è fatto riferimento in questo paragrafo, in cui i parlanti sono bilingui fluenti. Inoltre, rispetto a queste indagini i dati mostrano una grande facilità nella commutazione di codice, anche all'interno di costituenti, tanto che l'*equivalence constraint* (Poplack/Sankoff, 1988:1175) o altre restrizioni proposte sembrano funzionare solo occasionalmente.

6. La relazione tra le variabili della ricerca e l'interpretazione dei risultati

6.1. Il questionario

I risultati del questionario (si veda capitolo 4), distribuito a 363 soggetti maltesi di 14-15 anni, confermano gli esiti delle indagini svolte a Malta sull'italiano L2 (si veda capitolo 2, paragrafo 2.5.2). Risulta, infatti, che i mezzi di comunicazione italiani a Malta sono ancora popolari e il mezzo televisivo gode di una popolarità superiore rispetto agli altri mezzi di comunicazione italiani, come la radio, la musica e la stampa. Negli ultimi anni le stazioni televisive italiane che si ricevono a Malta hanno dovuto affrontare la concorrenza che proviene da stazioni televisive che trasmettono programmi in lingua inglese e in altre lingue straniere, ma soprattutto la concorrenza dei programmi delle stazioni televisive private maltesi. Tuttavia, anche se le stazioni televisive italiane hanno perso molti telespettatori rispetto ad una decina di anni fa, la possibilità di essere esposti alla lingua italiana tramite i programmi televisivi condiziona tuttora la scelta delle lingue straniere moderne che si studiano nei *Junior Lyceums* maltesi. Infatti in queste scuole medie si predilige la scelta del francese nella prima classe, mentre ci sono ancora molti studenti che preferiscono iniziare gli studi formali di italiano due anni più tardi.

Questo è dovuto alla convinzione che è possibile comprendere e parlare l'italiano anche se non si studia la lingua formalmente. I risultati del questionario confermano che una discreta percentuale di soggetti, benché non impari l'italiano formalmente, si ritiene capace di comprendere e di parlare questa lingua. Invece, solo i soggetti che imparano formalmente il tedesco o il francese dichiarano di comprendere queste lingue e di essere capaci di parlarle. Effettivamente, quando è stata effettuata la raccolta dei dati, l'input dai mezzi di comunicazione in francese e in tedesco era limitato ad un paio di canali televisivi che si ricevevano a Malta solo da pochi anni, mentre l'input in italiano, oltre ad essere molto più disponibile grazie ai molti canali televisivi che si ricevono, è presente a Malta da quasi cinquant'anni.

I risultati del questionario dimostrano che i programmi televisivi trasmessi dalle stazioni italiane non vengono seguiti regolarmente soltanto dagli AG. Anzi, molti AS sono interessati ai programmi trasmessi in italiano e li seguono regolarmente. La popolarità dei programmi in lingua italiana è dovuta principalmente al fatto che molti dei programmi televisivi che sono popolari tra gli studenti delle scuole medie maltesi vengono trasmessi in versione doppiata sui canali televisivi italiani prima di essere trasmessi in inglese sui canali maltesi o sui canali che si ricevono via cavo o via satellite. Peraltro, si segnala che molti ragazzi intervistati hanno dichiarato di seguire regolarmente gli avvenimenti sportivi che si trasmettono sulle reti televisive italiane, mentre tra le ragazze sono molto popolari i quiz musicali[1].

Dal questionario risulta che la televisione italiana è più seguita rispetto a quella maltese mentre le statistiche ufficiali degli ultimi anni della *Broadcasting Authority* maltese (riportati nel capitolo 1, paragrafo 1.5) indicano una chiara inversione di tendenza. Questo fatto può essere spiegato se si tiene conto del fatto che la ricerca si è svolta tra ragazzi di quattordici e quindici anni che, in un certo senso, sono 'nati e cresciuti' assieme alla televisione italiana avendo trascorso una parte della loro infanzia prima dell'avvento della TV via cavo a Malta. Inoltre, le statistiche della *Broadcasting Authority* riguardano varie fasce d'età e non soltanto quella dei giovani, tra i quali alcuni programmi in italiano hanno ancora una notevole popolarità[2].

6.2. La relazione tra apprendimento e interlingua

6.2.1. *Introduzione*

Dalle valutazioni del sistema TMA dei soggetti, della complessità sintattica presente nei dati raccolti e dell'uso della commutazione di codice si possono fare delle considerazioni che riguardano lo sviluppo delle varietà d'apprendimento degli AG e degli AS. Si deve tenere in considerazione il fatto che, del campione iniziale di 61 soggetti, nove non erano in grado di fornire i dati orali e scritti in italiano L2. Tra questi nove soggetti ci sono un AG e otto AS, perciò gli AS che non erano in grado di fornire dati in italiano L2 sono molto più numerosi rispetto agli AG.

1. Il programma preferito dei soggetti maltesi, durante il periodo in cui sono stati raccolti i dati per questa ricerca, è un quiz musicale intitolato *Sarabanda* che si trasmette sul canale televisivo Italia Uno ogni giorno tra le 20:00 e le 20:45. Il programma è molto popolare tra le ragazze, e circa il 30% dei soggetti di sesso femminile ha affermato di seguire questa trasmissione quotidianamente.

2. I programmi sportivi trasmessi dalla televisione italiana sono ancora molto popolari a Malta. I programmi *Grande Fratello* e *Saranno Famosi* trasmessi dalle reti Mediaset nonché i vari talk show indirizzati ad un pubblico giovanile riscuotono un notevole successo tra i giovani maltesi.

Da questo dato si può dedurre che praticamente tutti gli AG, dopo quattro anni di apprendimento della lingua italiana a scuola, hanno acquisito almeno un livello di competenza che permette loro di esprimersi in italiano. D'altro canto, su un totale di 34 AS, otto soggetti (il 23,5%) non sono stati in grado di esprimersi in italiano L2. Questo è un dato significativo, che mostra che in certi casi l'apprendimento guidato è indispensabile nell'acquisizione di una L2.

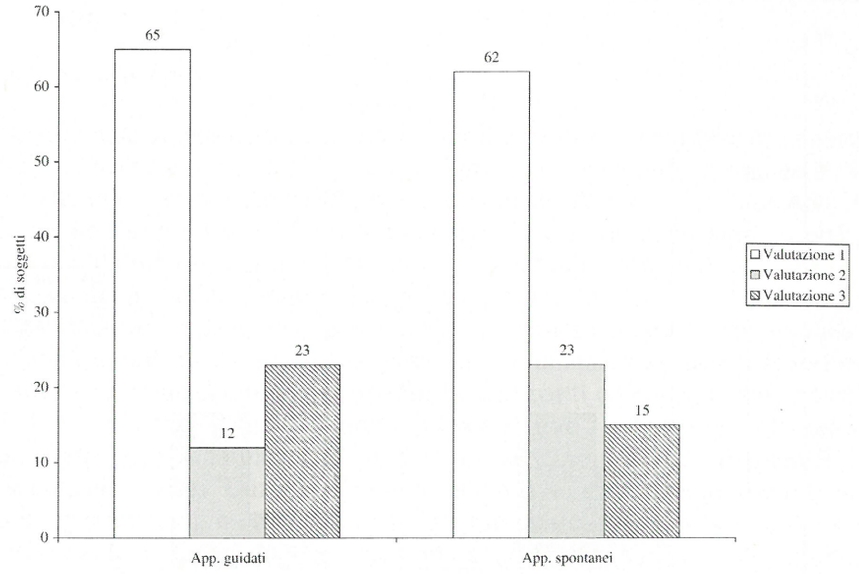
Nel caso dei soggetti che non sono stati in grado di fornire dati orali e scritti, bisogna ricordare che essi erano consci del fatto che il processo comunicativo non si sarebbe interrotto nei casi in cui avessero usato il maltese o l'inglese invece della L2. Come è stato sottolineato nel capitolo 2 (si veda paragrafo 2.5), le motivazioni per imparare l'italiano L2 degli apprendenti di questa ricerca sono molto diverse rispetto a quelle dei soggetti del Progetto di Pavia o rispetto a quelle degli immigrati che imparano la L2 in Italia. Perciò, non è escluso che tra i nove soggetti che non hanno fornito dati in italiano L2 ci possano essere apprendenti in grado di esprimersi in italiano L2, cioè soggetti che abbiano un'interlingua che si possa accostare a quella degli apprendenti a livello iniziale del Progetto di Pavia, o alla *basic variety* descritta in Klein/Perdue (1992 e 1997).

Nei paragrafi seguenti si presentano le relazioni tra apprendimento guidato/spontaneo e livello dell'interlingua dei soggetti (sistema TMA, complessità sintattica e commutazione di codice). Si precisa che le relazioni si basano sulle valutazioni presentate nel capitolo 5, quindi si metteranno a confronto i 26 AG e i 26 AS dai quali sono stati raccolti i dati. Pertanto sono stati esclusi dal computo i soggetti che non hanno fornito dati.

6.2.2. Apprendimento e sistema TMA, complessità sintattica e commutazione di codice

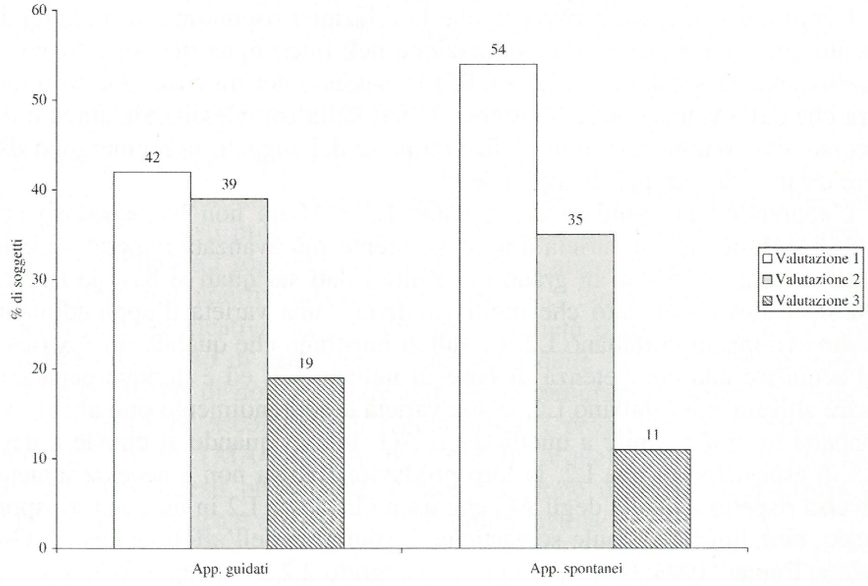
Nei seguenti grafici la valutazione del sistema TMA (tabelle 5.1 e 5.2), la valutazione della complessità sintattica presente nei dati dei soggetti (tabelle 5.15 e 5.16) e la valutazione dell'uso della commutazione di codice da parte dei soggetti (tabelle 5.18 e 5.19) vengono messe in relazione alla variabile apprendimento guidato/spontaneo:

Graf. 6.1 - Valutazione del sistema TMA degli apprendenti guidati/spontanei (n = 52)



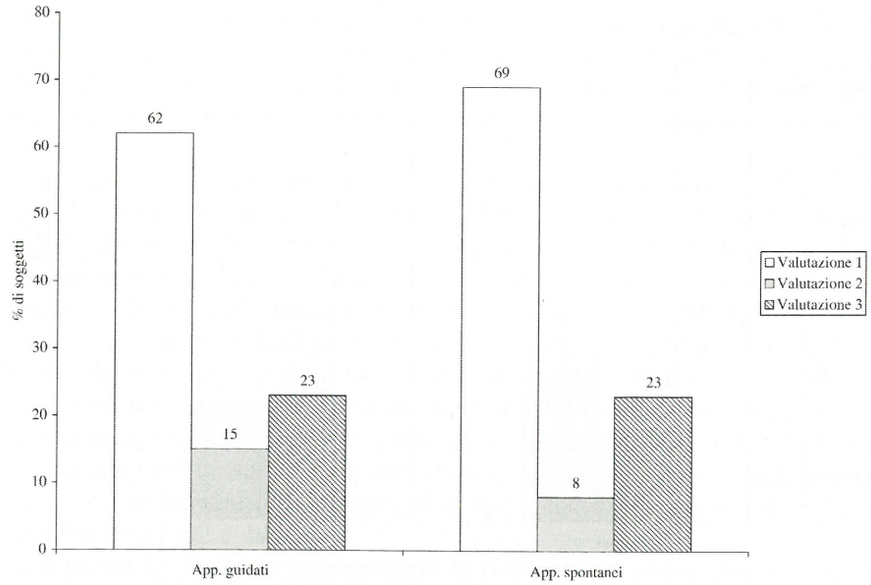
$\chi^2 = 1.43$, df = 2, p = 0.489

Graf. 6.2 - Valutazione della complessità sintattica nei dati degli apprendenti guidati/spontanei (n = 52)



$\chi^2 = 0.913$, df = 2, p = 0.634

Graf. 6.3 - Valutazione del ricorso alla commutazione di codice nei dati degli apprendenti guidati/spontanei (n = 52)



$\chi^2 = 0.748$, df = 2, p = 0.676

I grafici 6.1, 6.2 e 6.3 rivelano che la relazione riscontrata tra l'apprendimento guidato/spontaneo e la valutazione dell'interlingua dei soggetti non è statisticamente significativa ($p > 0.05$) in nessuno dei tre casi. Questo dimostra che dalle valutazioni del sistema TMA, della complessità sintattica e del ricorso alla commutazione di codice da parte dei soggetti non emergono differenze tra i due gruppi di apprendenti.

L'apprendimento guidato dell'italiano L2 a Malta non ha permesso agli AG di sviluppare una varietà d'apprendimento più avanzata rispetto a quella degli AS che sono stati in grado di fornire i dati sui quali si basa la ricerca. Questo è dovuto al fatto che molti AS hanno una varietà d'apprendimento molto sviluppata in italiano L2. I risultati mostrano che quando un AS riesce ad acquisire una competenza di base in italiano L2, ed è dunque capace di usare attivamente l'italiano L2, la sua varietà d'apprendimento può anche svilupparsi in modo simile a quella degli AG. Infatti, quando si chiede a degli AS di esprimersi in una L2, la loro produzione attiva non è necessariamente diversa rispetto a quella degli AG che usano la stessa L2 in un contesto spontaneo, cioè fuori delle aule scolastiche, a conferma dell'affermazione di Giacalone Ramat (1993:342) riportata nel paragrafo 2.2.2 del capitolo 2.

6.3. La relazione tra input linguistico dai mezzi di comunicazione e interlingua

6.3.1. *Introduzione*

La seconda variabile di cui era necessario tenere conto era l'input linguistico che si riceve dai mezzi di comunicazione italiani. Va immediatamente rilevato che dal questionario risulta che i nove soggetti (un AG e otto AS) che non hanno fornito dati orali e scritti hanno affermato di essere stati esposti ad una quantità inferiore di input dai mezzi di comunicazione italiani rispetto ai 52 soggetti che hanno fornito i dati per questa ricerca.

Questi nove soggetti hanno dichiarato di non ascoltare i programmi radiofonici in italiano e di non ascoltare musica italiana. Essi non leggono mai in italiano durante il loro tempo libero. I 52 soggetti da cui sono stati raccolti i dati orali e scritti hanno dichiarato di aver seguito i programmi della televisione italiana per una media di quasi tre ore al giorno quando frequentavano le scuole elementari. Durante il periodo in cui sono stati raccolti i dati, la media è leggermente più bassa, cioè di circa due ore e mezza al giorno. L'esposizione media dei nove soggetti che non hanno fornito dati orali e scritti è inferiore alle due ore quotidiane, sia per quanto riguarda il periodo in cui frequentavano le elementari sia per quanto riguarda il momento della rilevazione dei dati. Di questi nove soggetti, quattro hanno dichiarato di seguire solo molto raramente programmi in lingua italiana alla televisione al momento dell'intervista. Inoltre, durante gli anni trascorsi alle elementari essi seguivano solo raramente i programmi delle stazioni televisive italiane.

6.3.2. *Input dalla radio, dalla musica e dalla lettura*

Solo sedici (il 30%) dei 52 soggetti intervistati hanno dichiarato di ascoltare programmi radiofonici italiani, e molti di questi soggetti hanno affermato che ascoltano questi programmi solo occasionalmente. Qualche eccezione è stata riscontrata tra i soggetti maschi che hanno affermato di seguire regolarmente programmi sportivi alla radio. In ogni caso, non ci sono differenze statisticamente significative tra il livello delle varietà d'apprendimento di soggetti che dichiarano di ascoltare i programmi delle stazioni radio italiane e quelli che dicono di non ascoltare mai questi programmi. Infatti si osserva che i soggetti che ascoltano più regolarmente i programmi radiofonici non hanno un sistema TMA più sviluppato rispetto a quello dei soggetti che non ascoltano mai questi programmi, e non emergono differenze nel livello di complessità sintattica e nel ricorso alla commutazione di codice[3].

3. Sistema TMA: $\chi^2 = 0.98$, df = 2, p = 0.612; complessità sintattica: $\chi^2 = 1.04$, df = 2, p = 0.595; commutazione di codice: $\chi^2 = 0.08$, df = 2, p = 0.958.

Risultati pressoché analoghi sono stati registrati quando è stata presa in considerazione la variabile dell'input dalla musica italiana. Anche se il numero di soggetti che afferma di ascoltare musica italiana regolarmente è leggermente più alto rispetto a quello di coloro che dichiarano di ascoltare i programmi radiofonici (diciannove soggetti su 52, pari al 36% del campione), l'ascolto della musica italiana non pare aver inciso significativamente sullo sviluppo delle varietà d'apprendimento dei soggetti. Non si riscontrano differenze significative nel sistema TMA, nella complessità sintattica presente nei dati e nell'uso della commutazione tra i soggetti che ascoltano musica italiana regolarmente e quelli che non l'ascoltano mai[4].

Ai soggetti è stato chiesto di fornire informazioni sulla lettura di libri, riviste, giornali e fumetti in italiano. In questo caso è stato chiesto specificamente ai soggetti di fornire informazioni che riguardano le loro letture al di fuori dell'orario scolastico. Agli AG è stato chiesto esplicitamente di non tenere conto delle letture dei testi inclusi nel programma scolastico. È emerso che 27 soggetti (il 52%) leggono più o meno regolarmente in italiano. Tra questi soggetti c'è una prevalenza significativa[5] degli AG – infatti dei 27 soggetti ben diciannove sono AG e i rimanenti otto soggetti sono AS. I risultati che riguardano l'input dalla lettura non sono statisticamente significativi e anche in questo caso non si registrano differenze significative nel sistema TMA, nella complessità sintattica e nell'uso della commutazione tra i soggetti che leggono regolarmente in italiano durante il loro tempo libero e quelli che non lo fanno[6]. Ad ogni modo, si nota che per quanto riguarda la valutazione del sistema TMA (tabelle 5.1 e 5.2) i risultati sfiorano la significatività ($p = 0.062$) e in questo caso, almeno a livello descrittivo, si può osservare che tra i soggetti inclusi in questa ricerca, coloro che affermano di leggere in italiano durante il tempo libero hanno un sistema TMA più sviluppato rispetto a quello dei soggetti che dichiarano di non leggere mai in italiano. Infatti, dei 27 soggetti che affermano di leggere in italiano nel tempo libero, 21 (il 78%) hanno un sistema TMA molto sviluppato e sono tra quei soggetti a cui è stato assegnato l'indice di valutazione più alto (si vedano le tabelle 5.1 e 5.2). D'altro canto, sempre a livello descrittivo, si osserva che tra i 25 soggetti che affermano di non leggere mai in italiano ce ne sono sei (il 24%) a cui è stato assegnato l'indice di valutazione più basso.

4. Sistema TMA: $\chi^2 = 1.58$, df = 2, $p = 0.454$; complessità sintattica: $\chi^2 = 0.007$, df = 2, $p = 0.996$; commutazione di codice: $\chi^2 = 1.2$, df = 2, $p = 0.549$.

5. $\chi^2 = 9.3$, df = 1, $p = 0.02$.

6. Sistema TMA: $\chi^2 = 5.56$, df = 2, $p = 0.062$; complessità sintattica: $\chi^2 = 1.47$, df = 2, $p = 0.478$; commutazione di codice: $\chi^2 = 2.32$, df = 2, $p = 0.314$.

6.3.3. *Input dalla televisione*

Dato che il mezzo televisivo è più popolare a Malta rispetto agli altri mezzi di comunicazione in lingua italiana, ai soggetti è stato chiesto di fornire informazioni sui programmi televisivi che essi hanno seguito in passato, cioè negli anni in cui frequentavano le elementari (fino a undici anni), e anche di fornire informazioni sui programmi che essi seguono attualmente, cioè durante il periodo in cui sono stati raccolti i dati.

Tra i 52 soggetti della ricerca, 25 soggetti (il 48%) dichiarano di aver seguito programmi in italiano alla televisione per una media superiore alle tre ore al giorno quando frequentavano le scuole elementari a Malta. 27 soggetti (il 52%) hanno dichiarato di aver seguito i programmi alla televisione italiana con meno assiduità, essendo stati esposti alla lingua italiana per meno di tre ore al giorno[7]. In questi due gruppi non ci sono differenze nel numero di AG e AS[8], cioè i soggetti che hanno dichiarato di aver seguito regolarmente la televisione italiana quando frequentavano le scuole elementari non sono necessariamente gli stessi che hanno deciso di studiare l'italiano formalmente alle scuole medie.

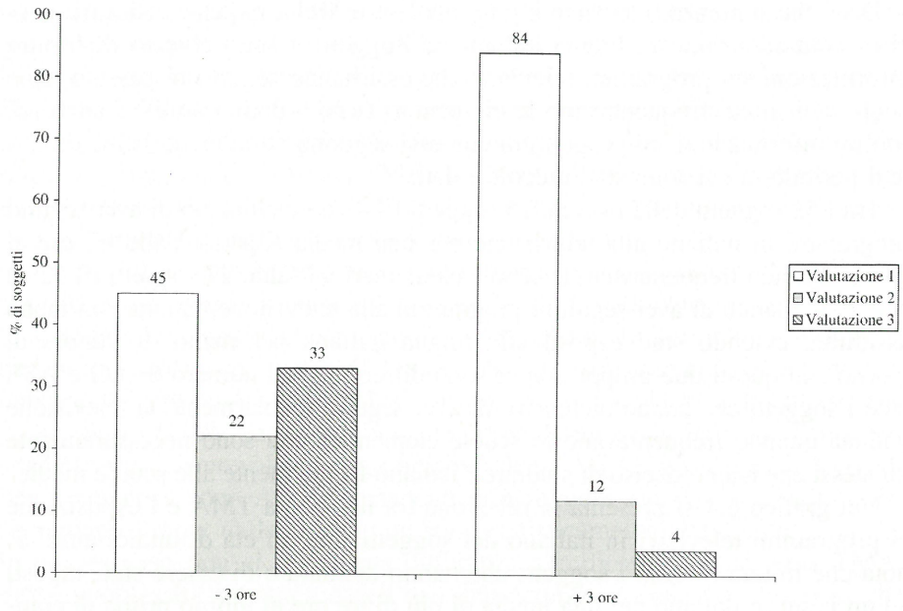
Nel grafico 6.4 si presenta la relazione tra il sistema TMA e l'esposizione ai programmi televisivi in italiano dei soggetti fino all'età di undici anni. Si nota che in questo caso i soggetti che hanno dichiarato di essere stati esposti ad un input in italiano per una media di più di tre ore al giorno prima di compiere undici anni hanno un sistema TMA che è significativamente più sviluppato rispetto a quello degli altri soggetti.

Dei soggetti che dichiarano di aver seguito i programmi televisivi per più di tre ore quotidianamente, ben 21 (l'84%) hanno un sistema TMA molto sviluppato, come si osserva dal grafico 6.4. Come è stato riportato nel paragrafo 5.1, questi sono i soggetti che hanno acquisito il perfetto e l'imperfetto in italiano L2. Molti di loro impiegano anche i tempi e i modi verbali che si acquisiscono in una fase più avanzata del processo d'apprendimento. Nel caso dei 27 soggetti che dichiarano di aver seguito la televisione italiana per meno di tre ore al giorno, solo dodici (il 45%) hanno un sistema TMA molto sviluppato. Peraltro nove dei dieci soggetti a cui è stato assegnato l'indice di valutazione più basso (tabelle 5.1 e 5.2) hanno dichiarato di aver seguito i programmi televisivi in italiano per meno di tre ore quotidianamente, sempre nel periodo in cui frequentavano le elementari. Tra questi soggetti ci sono quelli che mostrano varie incertezze anche nell'uso del passato prossimo.

7. Come si vede dal questionario (si veda appendice A, numeri 16-19) per ottenere informazioni sulla quantità di input alla quale sono stati esposti i soggetti, è stato chiesto loro di fornire dati che riguardano la visione dei programmi della televisione italiana sia durante i giorni feriali sia durante i festivi. La media globale riportata nel testo è stata calcolata sulla base delle risposte dei soggetti a queste domande nel questionario.

8. $\chi^2 = 0.08$, df = 1, $p = 0.78$.

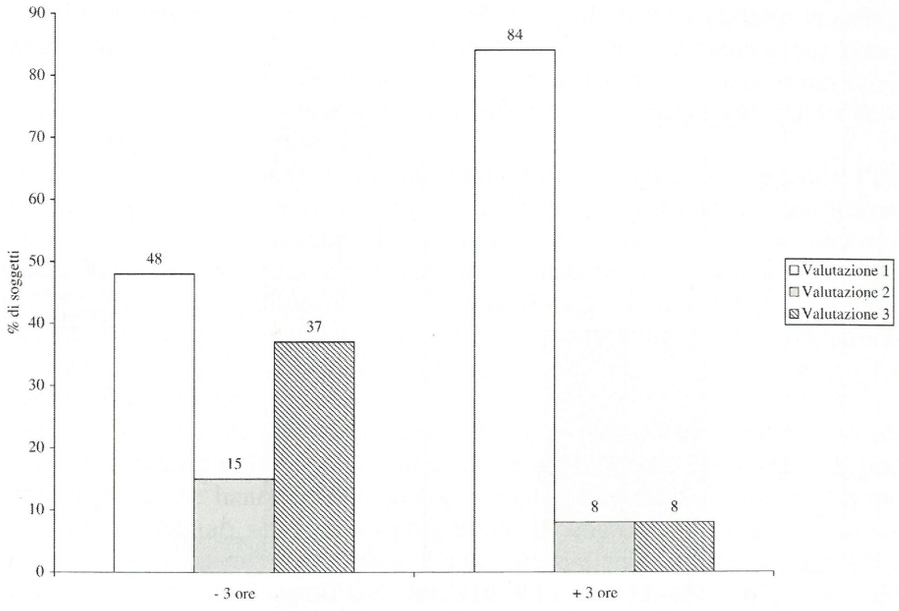
Graf. 6.4 - Valutazione del sistema TMA dei soggetti in relazione con l'input quotidiano dalla TV italiana durante gli anni di scuola elementare (n = 52)



$\chi^2 = 9.79$, df = 2, p = 0.007

La relazione tra la valutazione della commutazione di codice nei dati dei soggetti è molto simile a quella riscontrata per il sistema TMA. Nel grafico 6.5 si illustra la relazione tra il ricorso alla commutazione di codice (tabelle 5.15 e 5.16) e l'input di italiano televisivo, sempre per quanto riguarda il periodo in cui i soggetti frequentavano le elementari:

Graf. 6.5 - Valutazione del ricorso alla commutazione di codice in relazione con l'input quotidiano dalla TV italiana durante gli anni di scuola elementare (n = 52)

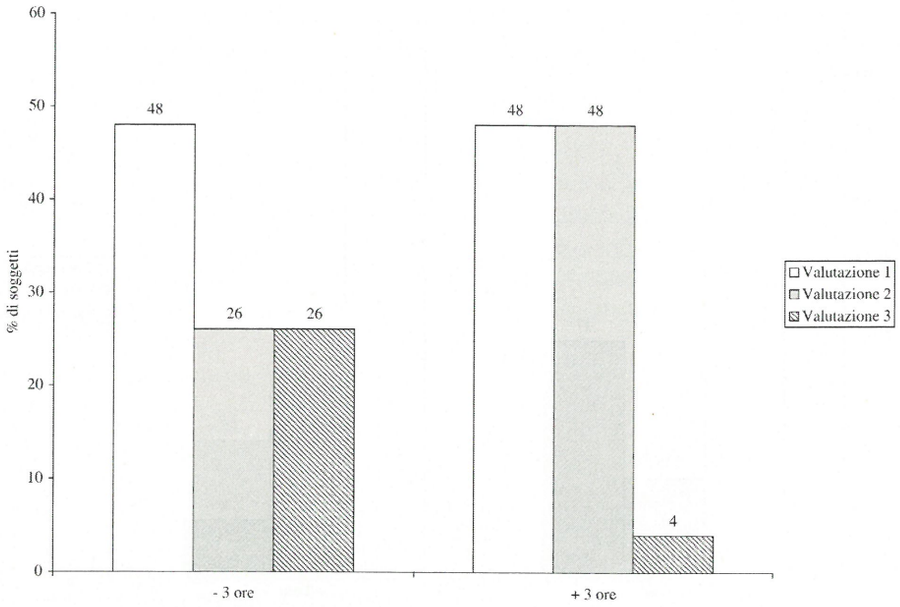


$\chi^2 = 7.82$, df = 2, p = 0.02

Come è stato riscontrato nel caso del sistema TMA, anche nel caso della commutazione di codice si ha una relazione statisticamente significativa con la variabile dell'esposizione all'input dai programmi televisivi in italiano. Anche in questo caso si nota che i soggetti che dichiarano di aver seguito programmi alla televisione in italiano per più di tre ore al giorno quando frequentavano le scuole elementari usano la commutazione interfrasale con meno frequenza rispetto ai soggetti che dichiarano di aver seguito meno regolarmente i programmi delle reti televisive italiane.

Nel grafico 6.6 si esamina la relazione tra l'input dalla televisione italiana durante gli anni delle scuole elementari e la valutazione della complessità sintattica presente nei testi (tabelle 5.18 e 5.19):

Graf. 6.6 - Valutazione della complessità sintattica nei dati in relazione con l'input quotidiano dalla TV italiana durante gli anni di scuola elementare (n = 52)



$\chi^2 = 5.78$, df = 2, p = 0.055

I risultati presentati nel grafico 6.6 sfiorano la significatività (p = 0.055). A livello descrittivo, si può commentare che si nota che la percentuale di soggetti a cui è stato assegnato l'indice di valutazione più alto è esattamente uguale, sia nel caso di soggetti che hanno dichiarato di aver seguito programmi televisivi in italiano per più di tre ore al giorno, sia per quanto riguarda i soggetti che hanno dichiarato di aver seguito i programmi in italiano meno assiduamente. Si ricorda che nelle tabelle 5.18 e 5.19 l'indice di valutazione più alto è stato assegnato ai soggetti che hanno utilizzato le subordinate completive implicite, e i dati non statisticamente significativi dimostrano che l'input dai programmi televisivi non ha necessariamente contribuito a sviluppare l'uso di queste forme.

A livello descrittivo, l'unica differenza di rilievo si nota se si esaminano gli indici di valutazione medi o bassi. In tal caso si nota che tra i soggetti che dichiarano di aver seguito assiduamente i programmi televisivi in italiano c'è un solo soggetto (pari al 4% del totale del campione) a cui è stato assegnato l'indice di valutazione più basso. Invece, tra i soggetti che hanno dichiarato di aver avuto un input quotidiano di meno di tre ore al giorno ci sono sette soggetti (pari al 26%) a cui è stato assegnato l'indice di valutazione più basso.

Tra i soggetti a cui è stato assegnato l'indice più basso nella valutazione della complessità sintattica ci sono alcuni soggetti che hanno utilizzato solo poche forme subordinate o soggetti che non hanno utilizzato affatto la subordinazione. Perciò non è da escludere che l'input tramite la televisione possa contribuire allo sviluppo della subordinazione, anche se in questo caso i dati di questa ricerca non si possono ritenere sufficienti per raggiungere delle conclusioni definitive in merito.

La relazione tra la valutazione dei tratti dell'interlingua dei soggetti e l'input dai programmi televisivi in italiano non è più statisticamente significativa quando si tiene conto della quantità di input al momento in cui sono stati raccolti i dati[9]. Questo è principalmente dovuto al fatto che alcuni soggetti, che erano già in possesso di una varietà d'apprendimento molto sviluppata, hanno dichiarato di seguire meno assiduamente i programmi televisivi in lingua italiana nel periodo in cui è stata fatta questa ricerca rispetto agli anni in cui frequentavano le scuole elementari.

Infatti, al momento delle rilevazioni, 28 soggetti (il 54%) dichiarano di seguire i programmi in italiano per meno di tre ore al giorno. Tra questi ci sono dieci soggetti che hanno affermato che durante gli anni in cui frequentavano le scuole elementari seguivano i programmi in lingua italiana per più di tre ore al giorno. È interessante notare che tra questi dieci soggetti (quattro AG e sei AS) ci sono otto soggetti (AG **86**, **316**, **93** e AS **52**, **155**, **167**, **168**, **325**) che hanno dimostrato di avere una varietà d'apprendimento ben sviluppata in italiano L2. Perciò, anche se questi soggetti hanno seguito i programmi televisivi in italiano con meno assiduità rispetto al periodo in cui frequentavano le scuole elementari, essi hanno dimostrato di essere in grado di esprimersi bene in italiano.

Questo dimostra che l'input di L2 a cui si è esposti negli anni dell'infanzia è importante nell'acquisizione di L2, come avevano già mostrato gli studi di Camilleri/Caruana (1991) e di Quattromani/Seychell (1991).

D'altro canto si osserva che tredici soggetti (cinque AG e otto AS) che affermano di aver seguito i programmi televisivi in italiano per meno di tre ore al giorno quando frequentavano le scuole elementari, durante il periodo in cui si è svolta la ricerca affermano di aver seguito i programmi delle stazioni televisive italiane più regolarmente, cioè per più di tre ore al giorno. È rilevante il fatto che, tra i cinque AG che fanno parte di questo gruppo, ci sono quattro soggetti (AG **88**, **108**, **111** e **121**) che hanno un'interlingua poco sviluppata rispetto a quella degli altri soggetti inclusi in questa ricerca. In questo caso né l'apprendimento guidato dell'italiano né l'incremento delle ore di input tramite la televisione sono stati sufficienti per far sì che essi sviluppassero un'interlingua di buon livello. Nel caso degli otto AS che fanno parte di que-

9. Sistema TMA: $\chi^2 = 0.77$, df = 2, p = 0.962; complessità sintattica: $\chi^2 = 1.67$, df = 2, p = 0.433; commutazione di codice: $\chi^2 = 0.16$, df = 2, p = 0.921.

sto gruppo di soggetti si osserva che ci sono sei soggetti (AS **36**, **41**, **72**, **164**, **172** e **321**) che hanno una varietà d'apprendimento molto sviluppata, e probabilmente in questi casi l'input a cui sono stati esposti questi soggetti dopo gli anni trascorsi alla scuola elementare ha contribuito a sviluppare la loro varietà d'apprendimento.

Questi dati confermano che nell'acquisizione L2 subentrano molti fattori individuali, come è stato sottolineato nel capitolo 2 (si veda paragrafo 2.2.1). È evidente che l'input di L2 a cui si è esposti nel periodo delle scuole elementari può essere di grande aiuto nell'acquisizione di L2, ma ci sono casi in cui anche l'input accumulato negli anni successivi può contribuire allo sviluppo dell'interlingua. In alcuni casi, come dimostrano i dati dei quattro AG menzionati nel paragrafo precedente, la mancanza di input durante il periodo delle scuole elementari può influire negativamente sull'acquisizione dell'italiano L2.

Non è escluso che questi apprendenti abbiano poca motivazione per apprendere la lingua, ma si può affermare con certezza che in questi casi l'apprendimento guidato dell'italiano a Malta non sta raggiungendo i suoi obiettivi. Questo è anche dovuto al fatto che spesso nella classe di italiano L2 ci sono studenti che hanno livelli diversi di competenza nella lingua italiana, proprio perché alcuni sono da anni esposti regolarmente ad essa tramite i media, mentre altri non lo sono. Spesso chi ha un buon livello di partenza riesce a migliorarsi grazie all'apprendimento guidato, mentre gli studenti che hanno un input meno regolare fanno fatica a seguire le lezioni, non riescono a migliorare il loro livello e perciò perdono la motivazione necessaria per imparare la L2 a scuola.

6.4. La relazione tra le variabili e quantità di proposizioni subordinate nella narrazione

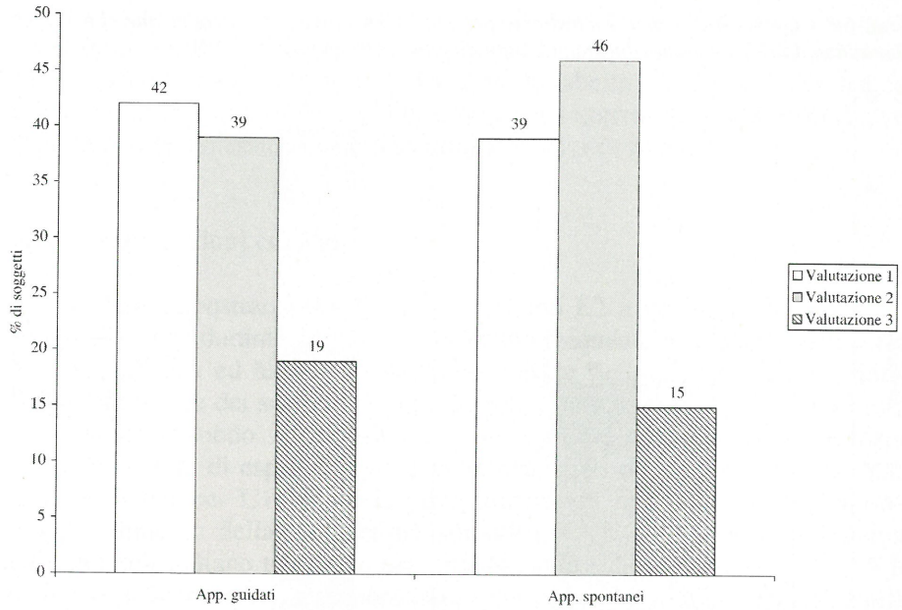
6.4.1. *Introduzione*

Nel capitolo 5, oltre ad aver valutato la complessità sintattica presente nei dati in base alla qualità delle forme subordinate usate dai soggetti, ci si è soffermati sulla quantità di forme subordinate usate nella narrazione. Nelle tabelle 5.3, 5.4, 5.5 e 5.6 è stato assegnato un indice di valutazione ad ogni soggetto in base alla frequenza d'uso di forme subordinate. Si ricorda che gli apprendenti con le varietà d'apprendimento più sviluppate ricorrono più spesso all'uso di strutture subordinanti, in base alle considerazioni di Chini (1998) e di Giacalone Ramat (1999a) citate nel paragrafo 5.2.1.

6.4.2. *Apprendimento, input e la quantità di proposizioni subordinate nella narrazione*

Nel grafico 6.7 si esamina l'indice di frequenza d'uso di forme subordinate in relazione all'apprendimento guidato o spontaneo:

Graf. 6.7 - Quantità di forme subordinate presenti nella narrazione degli apprendenti guidati/spontanei (n = 52)



$\chi^2 = 0.34$, df = 2, p = 0.843

Anche in questo caso si osserva che le differenze tra i due gruppi di apprendenti non sono statisticamente significative. Perciò si conferma che, per quanto riguarda la complessità sintattica presente nella narrazione, non emergono differenze significative tra i due gruppi di apprendenti, anche nel caso della quantità di proposizioni subordinate adoperate nella narrazione.

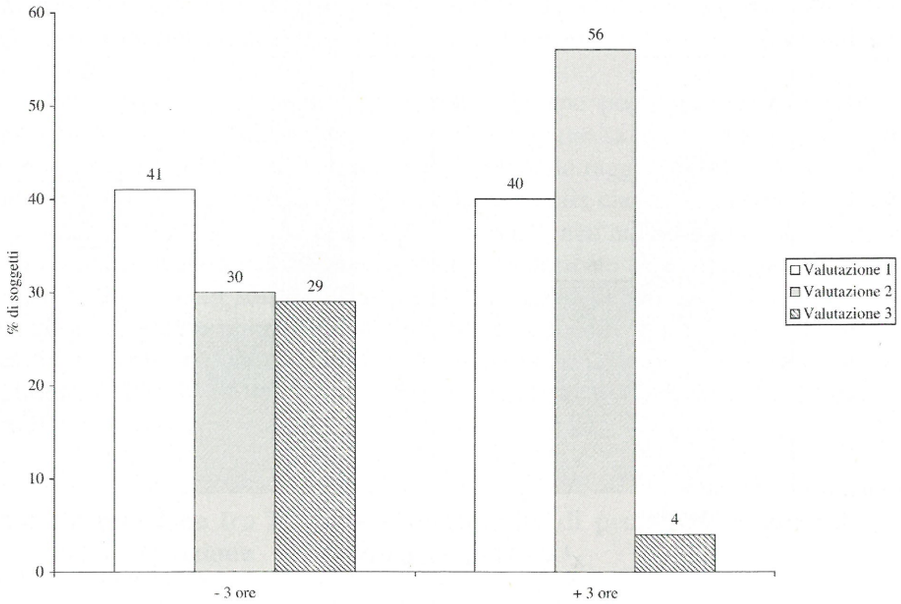
Quando si esamina la relazione tra la frequenza d'uso di forme subordinate e l'input non si hanno relazioni statisticamente significative con l'ascolto delle stazioni radio, con l'ascolto della musica italiana, con la lettura in italiano e con la visione di programmi televisivi in italiano al momento della rilevazione[10].

10. Ascolto radio: $\chi^2 = 2.47$, df = 2, p = 0.291; ascolto musica: $\chi^2 = 1.97$, df = 2, p = 0.374; lettura: $\chi^2 = 3.44$, df = 2, p = 0.179; visione di programmi televisivi in italiano al momento della rilevazione: $\chi^2 = 0.744$, df = 2, p = 0.689.

Perciò, anche in questa circostanza vengono confermati i risultati riportati nel paragrafo 6.3.3 di questo capitolo con riferimento alla valutazione delle forme subordinate attestate nei dati dei soggetti.

Come si può notare dal grafico 6.8, quando si esamina la relazione tra la frequenza d'uso di forme subordinate nella narrazione e l'esposizione all'italiano televisivo dei soggetti durante gli anni della scuola elementare, emergono differenze statisticamente significative:

Graf. 6.8 - Quantità di forme subordinate presenti nella narrazione in relazione con l'input quotidiano dalla TV italiana durante gli anni di scuola elementare (n = 52)



$\chi^2 = 7.06$, df = 2, p = 0.029

Si ricorda che nel paragrafo 5.2.2 del capitolo 5 la valutazione (1) è stata assegnata ai soggetti che hanno utilizzato le proposizioni subordinate in più del 35% del totale delle proposizioni usate nella narrazione, la valutazione (2) è stata assegnata ai soggetti che hanno usato le subordinate dal 20% al 35% del totale delle proposizioni e la valutazione (3) è stata assegnata ai soggetti che hanno usato poco la subordinazione – cioè in meno del 20% del totale delle proposizioni.

I risultati riportati nel grafico 6.8 confermano le considerazioni fatte quando è stata esaminata la relazione tra la valutazione della complessità sintattica e l'input in italiano L2 (grafico 6.6). Anche in questo caso si nota che non

c'è molta differenza quando si esaminano i due gruppi di soggetti a cui è stato assegnato l'indice di valutazione più alto (il 41% dei soggetti che dichiarano di aver seguito i programmi della televisione per meno di tre ore al giorno, il 40% dei soggetti che affermano di averli seguiti per più di tre ore al giorno). Invece si notano delle differenze di rilievo se si prendono in considerazione i gruppi a cui sono stati assegnati gli indici di valutazione medi o bassi – infatti, se si esaminano le percentuali dei soggetti a cui è stato assegnato l'indice di valutazione (3), ovvero quello più basso, si osserva che il 29% dei soggetti si pone nel gruppo 'meno di tre ore', mentre solo il 4% (cioè un solo soggetto) si pone nel gruppo 'più di tre ore'. Pertanto, i soggetti che hanno adoperato le proposizioni subordinate in meno del 20% del totale delle proposizioni in italiano L2 (si vedano le tabelle 5.3, 5.4, 5.5, 5.6 nel capitolo 5) fanno quasi tutti parte del gruppo di soggetti che dichiarano di aver seguito con meno assiduità i programmi televisivi in italiano.

6.5. Considerazioni conclusive

I risultati dimostrano che l'input in italiano L2 a cui sono stati esposti i soggetti maltesi durante gli anni in cui hanno frequentato le scuole elementari è molto efficace ed ha un effetto considerevole nello sviluppo delle varietà d'apprendimento dei soggetti. L'input regolare in italiano L2 dalla televisione contribuisce in modo significativo allo sviluppo del sistema TMA e permette agli apprendenti di esprimersi in italiano senza ricorrere spesso alla commutazione di codice. L'input in L2 può aiutare gli apprendenti nel percorso d'apprendimento della complessità sintattica, e chi è esposto regolarmente all'input dell'italiano televisivo usa più spesso la subordinazione. Tuttavia, lo sviluppo delle varie forme subordinate è condizionato in modo meno significativo dall'input dai media.

Peraltro, l'interlingua che si sviluppa grazie all'input in L2 durante gli anni dell'infanzia sembra talmente solida che anche nel caso di una diminuzione della quantità dell'input non si perdono le competenze acquisite negli anni precedenti. Dai risultati di questa ricerca si conferma che i mezzi di comunicazione possono essere uno strumento di grande importanza nell'insegnamento di L2. I risultati confermano le osservazioni riportate nello studio di Larsen-Freeman (1983) che riporta il caso di un apprendente olandese che ha imparato il tedesco proprio grazie all'input di programmi radiofonici. Inoltre, risulta che la quantità di input in L2 è significativa nell'apprendimento perché gli apprendenti che hanno avuto un'esposizione più regolare all'italiano televisivo sono quelli che hanno dimostrato di avere un'interlingua più sviluppata. Pertanto si conferma l'osservazione di Larsen Freeman (1985:435) riportata nel capitolo 2 (si veda paragrafo 2.2.2), in cui l'autrice ipotizza che una quantità maggiore di input nella L2 possa portare ad una competenza migliore della lingua.

Rimane il fatto che ci sono altri fattori interni, tra cui i fattori cognitivi, affettivi e motivazionali, che condizionano l'acquisizione della L2. I risultati di questo studio offrono una chiara prova dell'importanza dell'input nell'apprendimento di L2, ma in qualche circostanza, confrontando i dati di alcuni apprendenti, si nota che ci sono soggetti che hanno varietà d'apprendimento di livello diverso anche se la quantità di input in italiano L2 a cui sono stati esposti è pressoché uguale. In qualche caso (per esempio il soggetto AS **68**, di cui l'intera narrazione è riportata nell'appendice D) gli apprendenti hanno dichiarato di essere stati esposti ad un input regolare in italiano L2, eppure dall'analisi linguistica risulta che essi hanno un'interlingua poco sviluppata.

Come è stato riferito nel capitolo 2 (paragrafo 2.2.5) i mezzi di comunicazione, data la loro natura unidirezionale, forniscono un input non interattivo che non presenta modificazioni o semplificazioni[11] paragonabili a quelli riscontrabili nei contesti guidati, nel *foreigner talk* o nell'*interlanguage talk*. Peraltro, l'input tramite i mezzi di comunicazione non offre la possibilità di interazione e di negoziazione, che secondo i risultati di Pica/Young/Doughty (1987) e di Ellis/Tanaka/Yamazaki (1994) favoriscono l'acquisizione delle L2. In ogni caso, a Malta gli effetti dei mezzi di comunicazione italiani sembrano essere tali da influire significativamente anche sulla produzione attiva degli apprendenti di L2, perfino nell'assenza di interazione o di negoziazione.

Nei primi anni l'input in italiano dai media non è necessariamente interamente comprensibile per gli apprendenti, anche se nel caso della televisione l'ausilio delle immagini può favorire la comprensione della L2. Krashen (1982:80) afferma che "comprehensible input is necessary for acquisition and (...) television provides little comprehensible input for a beginner. Intermediate level students may profit quite a bit from television and even radio". Questa affermazione non trova riscontri nei risultati delle ricerche svolte a Malta in passato (Camilleri/Caruana, 1991; Quattromani/Seychell, 1991; Brincat, 1992b e 1998) perché è stato dimostrato che molti soggetti cominciano ad imparare l'italiano L2 dall'infanzia anche in assenza di apprendimento guidato. In questa ricerca si conferma che in certi casi l'italiano L2 si impara direttamente dai mezzi di comunicazione e spesso gli apprendenti pongono le basi per imparare l'italiano L2 proprio durante gli anni dell'infanzia, cioè quando l'apprendimento della lingua si svolge esclusivamente in un contesto spontaneo.

Alla luce delle considerazioni dello stesso Krashen (1985), si osserva che a Malta la televisione può fornire un input che, almeno in parte, è comprensibile all'apprendente proprio perché l'apprendente di lingua italiana a Malta è agevolato dal fatto che la L1 fornisce già in partenza una buona base lessicale, date le molte parole di origine italiana presenti in maltese[12]. Inoltre, l'ordine dei costituenti in maltese presenta molti tratti simili a quelli dell'italiano, e questo è un ulteriore vantaggio. Il sistema verbale del maltese, a differenza di quello italiano, si basa primariamente sulla distinzione aspettuale tra l'imperfettivo e il perfettivo, ma i soggetti maltesi hanno dimestichezza con il sistema verbale con distinzioni temporali dell'inglese e perciò non sembra che le differenze tra il sistema verbale dell'italiano e quello del maltese costituiscano un ostacolo nello sviluppo del sistema TMA italiano. Peraltro, il fatto che determinate corrispondenze tipologiche possano favorire l'apprendimento di una L2[13] dai mezzi di comunicazione trova riscontri nelle osservazioni di Larsen-Freeman (1983), a cui è stato fatto riferimento in precedenza. In questo caso l'apprendente era di L1 olandese, e la vicinanza tipologica tra questa lingua e la lingua d'arrivo, cioè il tedesco, nonché la possibilità di riconoscere il significato delle parole grazie a determinate corrispondenze fonetiche, possono aver contribuito all'acquisizione della L2. Se a queste considerazioni di natura tipologica si affianca l'esposizione a lungo termine all'italiano L2 grazie ai mezzi di comunicazione, si può spiegare perché l'esposizione all'italiano televisivo possa favorire l'acquisizione della lingua e perché l'input di italiano diventi un *intake* talmente integrato dagli apprendenti che essi non riscontrano particolari difficoltà ad usarlo nell'*output*[14], anche in assenza di interazione o di strategie di semplificazione e modificazione che i parlanti nativi spesso usano per rendere la lingua più comprensibile all'apprendente.

Rispetto all'acquisizione di L2 in contesti guidati, l'input linguistico tramite i programmi televisivi ha il notevole vantaggio di essere accompagnato dalle immagini. Perciò, anche se l'input in italiano non è accompagnato dalle semplificazioni che si riscontrano nel *teacher talk* o nel *foreigner talk*, la presenza delle immagini contribuisce in modo significativo a chiarire il significato di ciò che l'apprendente ascolta. Si aggiunga che le immagini dei programmi televisivi attirano l'attenzione del telespettatore, e questo può indurre l'individuo ad abbassare il filtro affettivo (Krashen, 1982:30-32), a continuare a seguire il programma, e a tentare di capire meglio la L2.

L'affermazione di Gass (1997), riportata nel capitolo 2 (paragrafo 2.2.5), in cui si afferma che l'input tramite la televisione dev'essere accompagnato da una certa assistenza che solitamente si riscontra nell'apprendimento guidato, può essere messa in discussione dai risultati di questa ricerca. Infatti, i ri-

11. Come è stato riferito nel capitolo 2, le uniche forme di semplificazione che riguardano l'input linguistico dai mezzi di comunicazione sono quelle che si riscontrano nel doppiaggio.

12. Il fatto di conoscere l'inglese rappresenta un notevole vantaggio perché anche in questa lingua ci sono elementi lessicali di origine romanza.

13. Nello studio di Schmid (1994) si conferma che la prossimità tipologica tra le lingue favorisce l'apprendimento dell'italiano nel caso di immigrati spagnoli nella Svizzera tedesca.

14. Nell'acquisizione di L2, secondo gli stadi di Gass (1988) riportati nel capitolo 2 (paragrafo 2.6.1), l'input precede l'*intake* che a sua volta precede l'*output*.

sultati dimostrano che gli effetti dell'input dai media non consente solo agli apprendenti di comprendere la lingua, ma può anche permettere loro di imparare ad esprimersi nella L2. Si aggiunge che questa situazione non sembra limitata all'isola di Malta, perché, come è stato accennato nel capitolo 2, negli ultimi anni sono stati frequenti i casi di profughi provenienti in Italia dall'Albania che hanno dimostrato di avere una buona competenza di italiano L2, probabilmente come risultato dell'input linguistico che si riceve in questo paese dai mezzi di comunicazione italiani.

6.6. Considerazioni didattiche

Un fattore che può aver influito sul quadro dei risultati presentato in questo capitolo è il fatto che, come è emerso dai risultati del questionario (si veda capitolo 4), a Malta molte persone sono convinte che l'italiano si possa apprendere dalla televisione e preferiscono perciò studiare altre lingue nella prima classe delle scuole medie invece dell'italiano. Questo fatto è particolarmente significativo nei *Junior Lyceums* maltesi, cioè nelle scuole che sono frequentate da studenti che superano l'esame nazionale che si tiene alla fine delle scuole elementari. Infatti, come è stato rilevato nel capitolo 1 (si veda paragrafo 1.4.1.2) nelle *Area Secondary Schools*, cioè le scuole frequentate da studenti che non superano questo esame, gli studenti che scelgono il francese o il tedesco sono molto pochi: la stragrande maggioranza degli studenti studia l'italiano dalla prima classe. Nei *Junior Lyceums* la situazione è diversa perché sembra che gli studenti che ottengono i punteggi più alti nell'esame nazionale che si tiene alla fine delle scuole elementari preferiscano studiare il francese o il tedesco dalla prima classe piuttosto che l'italiano. Perciò non si può escludere che, nell'esame che si tiene alla fine delle scuole elementari, gli studenti che studiano l'italiano dalla prima classe dei *Junior Lyceums* abbiano ottenuto dei punteggi più bassi rispetto agli studenti che studiano il francese o il tedesco. Pertanto, è possibile che gli studenti che studiano l'italiano nei *Junior Lyceums* maltesi siano studenti meno motivati o siano studenti che abbiano minore predisposizione all'apprendimento delle lingue in ambito scolastico rispetto agli studenti che studiano il francese o il tedesco. Questo può essere un altro motivo per cui gli AG inclusi in questo studio non hanno dimostrato di essere in possesso di una varietà d'apprendimento più sviluppata rispetto a quella degli AS, anche se si ribadisce che tutti i soggetti da cui sono stati raccolti i dati frequentavano *Junior Lyceums*, erano cioè tutti studenti che hanno raggiunto un buon livello di istruzione.

Rimane il fatto che dopo quattro anni di apprendimento guidato di italiano alcuni soggetti inclusi in questa ricerca hanno dimostrato di possedere un'interlingua poco sviluppata. Questo è il risultato che merita maggiore riflessione dal punto di vista della didattica dell'italiano a Malta. In effetti, il fatto

che non si siano registrate delle differenze tra le varietà d'apprendimento di AS e AG non si spiega solo con i meriti di molti AS che hanno acquisito una buona competenza di italiano L2 grazie all'input dai media, ma anche con i demeriti di alcuni AG che hanno un'interlingua di livello molto basso, specialmente se si considera che essi imparano la lingua in contesto scolastico da quattro anni.

L'insegnamento dell'italiano L2 nelle scuole statali maltesi presenta delle difficoltà proprio perché anche nella prima classe delle scuole medie, cioè la classe in cui si inizia l'apprendimento guidato della lingua, l'insegnante si trova davanti a studenti che hanno livelli diversi di competenza nella lingua italiana, proprio a causa di quantità diverse di esposizione alla L2 dai mezzi di comunicazione durante gli anni in cui gli studenti frequentano le scuole elementari. Peraltro, l'affollamento delle classi nelle scuole maltesi[15] e la mancanza di mezzi audio-visivi in molte scuole rappresentano degli svantaggi per gli studenti che prima di iniziare lo studio formale della lingua italiana sono stati poco esposti ad essa.

Chi ha esperienza dell'insegnamento di una L2 nelle scuole è ben conscio che spesso ci si trova davanti a studenti che preferiscono approcci diversi all'insegnamento della L2. Ci sono gli studenti che preferiscono un approccio tradizionale, con regole grammaticali sistematiche ed esercitazioni regolari, mentre ci sono altri studenti che prediligono approcci comunicativi o funzionali, in cui l'enfasi viene posta sulla funzione della lingua piuttosto che sulla forma. I primi spesso ottengono una buona base grammaticale, ma riscontrano delle difficoltà nella produzione della lingua in ambiti comunicativi, i secondi invece riescono ad usare la lingua in chiave comunicativa ma si affidano più al loro intuito quando usano la L2, tanto è vero che spesso riscontrano delle difficoltà negli esercizi a base grammaticale che si svolgono nella classe di lingua. Queste differenze che si riscontrano spesso tra gli studenti sono alla base dei problemi che devono affrontare gli insegnanti di L2 nella scelta dei metodi didattici da adoperare nella classe di lingua, se cioè privilegiare approcci più tradizionali o approcci comunicativi[16]. Le teorie più recenti della glottodidattica dimostrano che non c'è nessun metodo o approccio didattico che possa essere valido in qualsiasi contesto[17] ed è per questo motivo che negli ultimi anni si dà importanza agli approcci che sono *learner-centred*, perché per insegnare la L2 in modo efficace bisogna prima di tutto conoscere le necessità dei discenti. Il ruolo dell'insegnante è quello di dare stimoli a tutti gli studenti, fornendo loro la possibilità di ascoltare la L2 e di provvedere un

15. C'è un limite di 30 studenti nelle prime due classi dei *Junior Lyceums* e di 25 studenti nelle classi degli ultimi tre anni.

16. Ciliberti (1994:84-88) propone uno schema riassuntivo in cui analizza le varie teorie concernenti questi due approcci didattici.

17. Si veda Serra-Borneto (1998:17-49).

input ricco che va ben oltre il libro di testo. L'input va utilizzato anche per mettere in rilievo aspetti formali o grammaticali della lingua d'arrivo, e può anche essere usato per offrire delle occasioni per utilizzare attivamente la lingua. I risultati di questa ricerca dimostrano che i mezzi di comunicazione italiani possono essere uno strumento didattico di grande importanza nell'insegnamento dell'italiano L2. Proprio in funzione didattica i due poli rappresentati dall'input interattivo e dall'input non interattivo (si veda capitolo 2, paragrafo 2.2.3) possono trovare punti di convergenza. L'input linguistico dai media, essendo un input non semplificato, può essere utilizzato durante la lezione di L2, e il testo dei programmi televisivi, radiofonici o cinematografici può fornire spunti per incoraggiare l'interazione in L2 tra gli studenti[18]. Inoltre, questi testi possono fornire delle basi per le esercitazioni scritte che riguardano la L2. A Malta, la possibilità di avere facile accesso ai programmi delle reti televisive italiane è un vantaggio che può essere sfruttato didatticamente, in quanto è possibile proporre dei compiti a casa che richiedono di seguire qualche programma televisivo. Peraltro, le attività didattiche basate sui mezzi di comunicazione possono essere attraenti e possono contribuire a ridurre le divergenze nella competenza di italiano L2 che risultano da una quantità inferiore di esposizione alla L2 prima dell'inizio dell'apprendimento guidato:

> Sono i linguaggi elettronici – e in particolare la televisione – che incidono, più della scuola, sui processi cognitivi e sui modelli di comportamento culturale dei giovani. Infatti il consumo televisivo risulta più ampio di quello della scuola: tra i 5 e i 18 anni un giovane assiste in media a circa 15.000 ore di televisione rispetto alle 11.500 ore di lezioni scolastiche.
>
> (Branduardi/Moro, 1997:12)

L'uso della televisione e di altri mezzi audio-visivi fa ormai parte integrante del processo di apprendimento guidato di una L2[19]. L'input dai media è estremamente diversificato, e può perciò essere usato anche per stimolare l'interesse degli studenti che hanno già raggiunto una buona competenza nella L2. In questi casi l'input può anche servire per fornire degli esempi delle varietà dell'italiano, per mettere in evidenza le varietà diatopiche, diafasiche e diastratiche (Berruto, 1987:13-53; Coveri/Benucci/Diadori, 1998) o i vari linguaggi settoriali (Sanga, 1993:151-190; Sobrero, 1993:237-278).

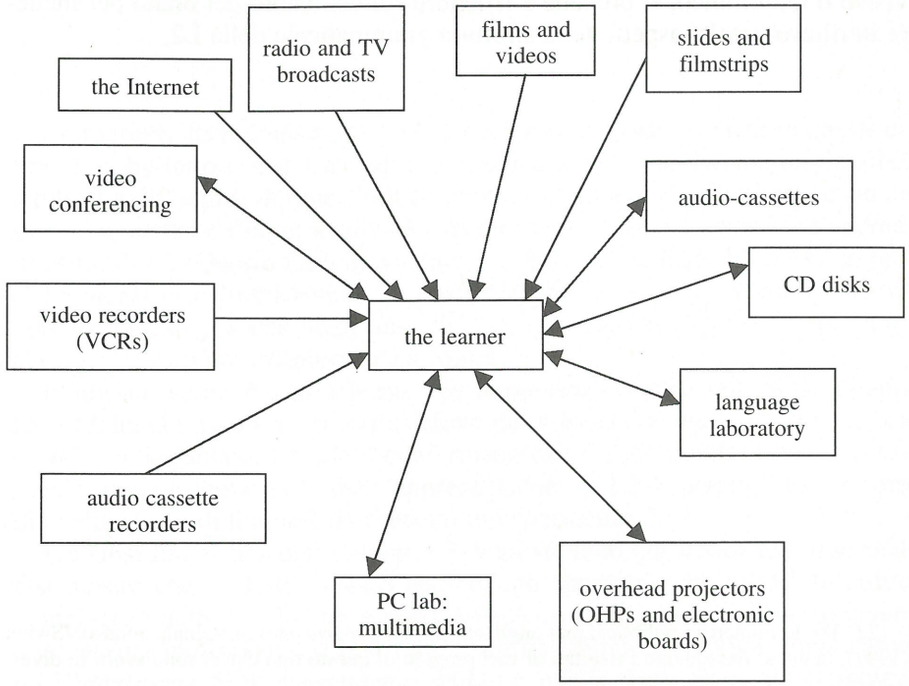
Inoltre, utilizzando questi mezzi più regolarmente nella classe di lingua, gli AG maltesi eviterebbero di avvertire la divergenza tra l'italiano dei media

18. Continanza/Diadori (1998), per esempio, propongono una serie di attività didattiche da svolgere dopo aver visionato delle scene tratte da film italiani. Altri esercizi didattici basati sull'input dei mezzi di comunicazione si trovano in Eynaud (1990:2-15;2002).

19. Tra i numerosi testi che propongono suggerimenti sul modo di usare i mezzi di comunicazione nella classe di L2 si vedano Balboni (1994:106-116), Diadori (1994:41-70), Branduardi/Moro (1997) e Bosc/Malandra (2000).

e l'italiano che si usa nella classe di lingua, una divergenza che può essere d'ostacolo nell'acquisizione della L2, come emerge dall'estratto dell'intervista a AG **109** riportato nel capitolo 2 (si veda paragrafo 2.2.2). Peraltro, i recenti sviluppi nel campo tecnologico stanno rendendo i mezzi di comunicazione più interattivi: rispetto all'unidirezionalità della televisione o della radio, altri mezzi come il computer e internet, la posta elettronica e le *chat lines* offrono la possibilità di interagire con altre persone a distanza[20]. Nel seguente grafico, proposto da Furneaux (1998:212), si segnalano i diversi mezzi a disposizione dell'apprendente[21]:

Graf. 6.9 - I mezzi di comunicazione a disposizione dell'apprendente



20. Si vedano Maragliano (1998), Mariani (2000) e Mezzadri (2001).

21. Nel grafico 6.9 le freccette (→) segnalano i mezzi unidirezionali, mentre le freccette (↔) segnalano i mezzi bidirezionali. Nel grafico di Furneaux (1998) internet è posto tra i mezzi unidirezionali ma gli sviluppi rapidi degli anni recenti fanno sì che internet possa essere considerato come un mezzo bidirezionale, perché offre molte opportunità di interazioni tra gli utenti.

I mezzi di comunicazione possono essere utili per l'apprendimento autonomo (si veda nota 2 nel capitolo 2), e possono quindi essere utilizzati anche per continuare ad essere esposti alla L2 anche quando si concludono gli anni di apprendimento formale, come confermano i dati delle ricerche di Abdilla (1993), Sciberras (1994), Mintoff (1994) e Odermatt-Manzi (1994). Tramite i mezzi di comunicazione gli apprendenti di L2 possono essere inseriti in una situazione simile a quella di apprendenti che seguono programmi di *immersion*, cioè l'apprendimento della L2 a contatto diretto con parlanti nativi[22]. In queste situazioni si è esposti ad un tipo di apprendimento incidentale che può essere molto efficace[23]. Inoltre, l'uso dei media nella classe di italiano L2 può essere utile per presentare le strutture della L2 usando metodi di insegnamento induttivi, in cui, dopo aver presentato un brano da un programma televisivo o radiofonico, si procede a riflettere sul contenuto del brano per mettere in rilievo precisi aspetti della struttura grammaticale della L2.

22. Tra le numerose pubblicazioni sugli *immersion programmes* si segnala Johnson/Swain (1997), in cui si riassumono i risultati di vari progetti di questo tipo che si sono svolti in diversi paesi.

23 L'apprendimento incidentale può essere accostato alle forme di *implicit knowledge* (si veda. Schmidt, 1994), cioè quella competenza che si acquisisce più per intuito e a livello inconscio che tramite i processi di apprendimento formale in cui le strutture grammaticali della L2 vengono esposte man mano che il processo d'apprendimento progredisce. Si sostiene che l'*implicit knowledge* possa essere di grande importanza per migliorare le competenze della L2:

> (...) unconscious, implicit, covert functions must have antedated conscious functions by a considerable period of time. Therefore, invoking the standard heuristics from evolutionary biology, we should anticipate finding that implicit cognitive processes generally, and implicit learning specifically, display a variety of properties that differentiates them from the overt, explicit and conscious forms of mental function.
>
> (Reber, 1993:88)

Conclusione

> È stato detto più volte che la nostra è la civiltà dell'immagine. Sarebbe più giusto riconoscere che è prima di tutto una civiltà del suono. Attraverso il disegno o la stampa, già nei secoli scorsi l'uomo aveva catturato e imparato a governare l'immagine. Solo in questo secolo è stato capace di realizzare una delle sue più antiche ambizioni: quella di catturare, riprodurre, trasmettere a distanza i suoni delle voci e delle cose. La galassia di Gutenberg ha fatto piombare il mondo nel silenzio. La galassia multimediale gli ha ridato voce, ne ha moltiplicato le immagini acustiche.
>
> (Maragliano, 1998:22)

Il progresso tecnologico che ha caratterizzato la nostra società in questi ultimi anni ha fatto sì che i mezzi di comunicazione siano diventati accessibili a tutti. La diffusione dei mezzi di comunicazione ha degli effetti anche sui sistemi linguistici e l'input a cui si è esposti tramite i media favorisce l'apprendimento di L2. Questo fatto è evidente nel caso dell'italiano L2 a Malta, perché i mezzi di comunicazione, in particolare la televisione, hanno ridato vigore ad una lingua che negli anni del dopoguerra aveva perso l'importanza che aveva avuto precedentemente a Malta.

In questa ricerca è stato rilevato che la presenza dei media in lingua italiana a Malta contribuisce all'acquisizione della lingua anche in assenza di apprendimento guidato. I risultati confermano che l'input tramite i mezzi di comunicazione è molto utile per l'apprendimento di L2, e perciò l'uso dei media nella classe di lingua è da ritenersi indispensabile.

L'analisi linguistica dell'italiano L2 degli studenti dei *Junior Lyceums* maltesi mostra che a Malta ci sono apprendenti spontanei che hanno un'ottima competenza della L2. Infatti, è stato constatato a più riprese in questo lavoro che uno dei motivi per cui non sono state riscontrate differenze significative tra l'interlingua degli apprendenti guidati e quella degli apprendenti spontanei è che alcuni soggetti di quest'ultimo gruppo possiedono una varietà d'apprendimento ben più sviluppata rispetto a quella di molti soggetti intervistati per il Progetto di Pavia.

L'input nell'apprendimento di L2 è particolarmente efficace durante il periodo dell'infanzia, cioè quando si frequentano le scuole elementari. I risultati di studi condotti in passato a Malta mostrano che l'input in italiano aiuta gli apprendenti a sviluppare le capacità di comprensione della L2, mentre da questa ricerca risulta che l'esposizione a lungo termine all'italiano L2 permette agli apprendenti di usare la lingua anche nel parlato.

Pertanto, l'apprendimento guidato dell'italiano L2 a Malta deve tenere conto del contributo che può dare l'input a cui si è esposti tramite i media. Nelle scuole maltesi si riscontra che alcuni studenti possiedono già una buona competenza di italiano ancora prima di iniziare a studiare la lingua formalmente. Questa situazione non è facile da affrontare per l'insegnante di italiano L2: comporta dei problemi da un punto di vista didattico perché l'acquisizione della L2 direttamente dai mezzi di comunicazione è una forma di apprendimento autonomo che produce dei risultati diversi per ogni singolo apprendente.

Il mondo della multimedialità è in rapido sviluppo con la conseguenza che, negli ultimi anni, i mezzi che forniscono l'input nella L2 si sono evoluti. Ai mezzi di comunicazione unidirezionali si sono affiancati altri mezzi che permettono maggiore interazione, tra cui internet e la posta elettronica. In passato, a Malta, si ricevevano solo le reti televisive italiane e la rete televisiva nazionale maltese. Oggi, grazie al pluralismo nel settore televisivo, a Malta sono presenti stazioni televisive private e inoltre si ha la possibilità di accedere a stazioni televisive in varie lingue grazie alla televisione via cavo e via satellite. I dati pubblicati dalla *Public Broadcasting Authority*, riportati nel capitolo 1 (si veda paragrafo 1.5), confermano che le stazioni televisive italiane stanno perdendo telespettatori a favore delle stazioni private maltesi, che trasmettono programmi in inglese e in maltese. Questa situazione potrebbe avere degli effetti significativi sull'acquisizione dell'italiano L2 a Malta. L'italiano potrebbe rischiare di perdere quei vantaggi che ha acquisito negli ultimi anni grazie ai mezzi di comunicazione.

A questo si aggiunga che molte persone trascorrono molto tempo al computer, che in certi casi sembra si stia impadronendo del ruolo che la televisione occupava una volta in modo quasi incontrastato. Peraltro è evidente che i progressi nel mondo della multimedialità favoriscono ancora di più la già massiccia diffusione dell'inglese.

In questa situazione dinamica l'insegnante di italiano L2 a Malta ha un ruolo più stimolante rispetto a quello che aveva nel passato recente. Fino a qualche anno fa si dava praticamente per scontato il fatto che molti discenti erano esposti regolarmente all'input linguistico proveniente dai mezzi di comunicazione italiani. Attualmente è importante incoraggiare gli studenti d'italiano a seguire i programmi televisivi in italiano ed è necessario assicurarsi che essi siano esposti regolarmente all'input in lingua italiana disponibile dai mezzi di comunicazione più moderni. Grazie alla multimedialità l'input può essere reso più attraente, e può essere d'aiuto anche per gli apprendenti guidati che riscontrano difficoltà nell'acquisizione dell'italiano L2.

Appendice A

Il questionario

SECTION A *(to be completed by **all** students)*

1. Name: _____

2. Class: _____

3. Date of Birth: _____

4. Sex: **Tick (✓) ONE row.**
   Male ☐
   Female ☐

5. School: _____

6. Which was/were the **FIRST** language/s that you learnt to speak?
   Tick (✓) ONE row.
   English ☐
   Maltese ☐
   English and Maltese together ☐
   Other ☐

7. Which language do you use most often **at home** to speak to **your parents**?
   Tick (✓) ONE row.
   English ☐
   Maltese ☐
   Other ☐

8. Which language do you use most often to speak to **your brothers and sisters** or to any other **close relatives**?
   Tick (✓) ONE row.
   English ☐
   Maltese ☐
   Other ☐

9. Besides Maltese and English, **did ever study or are you studying** (at school, private lessons, evening classes) any of the following languages?
   Tick (✓) ONE column for each language.
   If there is a language you are studying or that you have studied which is not included in the list, please include it in the space provided in the last two rows.

Language	*Studied/studying*	*Never studied*
French	☐	☐
German	☐	☐
Italian	☐	☐
Spanish	☐	☐

10. **Are you still studying** (at school, private lessons, evening classes) the languages you indicated in your answer to question 9 or have you **studied them in the past**?
Tick (✓) ONE column for each language that you have studied or are studying.
If there is a language you are studying or that you have studied which is not included in the list, please include it in the space provided in the last two rows.

Language	*Studied presently*	*Studied in the past*
French	☐	☐
German	☐	☐
Italian	☐	☐
Spanish	☐	☐

11. In which class were you when you **started** studying the above languages?
Tick (✓) ONE column for each language that you are studying/have studied.
If there is a language you are studying or that you have studied which is not included in the list, please include it in the space provided in the last two rows.

Language	*Year5 (primary)*	*Year6 (primary)*	*Form 1*	*Form 2*	*Form 3*	*Form 4*
French	☐	☐	☐	☐	☐	☐
German	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Italian	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Spanish	☐	☐	☐	☐	☐	☐

12. If somebody speaks to you in one of these languages how well do you **UNDERSTAND** him/her?
Tick (✓) ONE column for each language.
If there is a language you claim to understand which is not included in the list, please include it in the space provided in the last two rows.

Language	*I understand every word*	*I understand most of what is said*	*I understand a little of what is said*	*I do not understand anything at all*
Maltese	☐	☐	☐	☐
English	☐	☐	☐	☐
Italian	☐	☐	☐	☐
French	☐	☐	☐	☐
German	☐	☐	☐	☐

13. How well do you think you **SPEAK** the following languages?
Tick (✓) ONE column for each language.
If there is a language you claim to be able to speak in, which is not included in the list, please include it in the space provided in the last two rows.

Language	*Very fluently - I find no difficulties to communicate*	*Quite fluently - I can communicate successfully*	*I can just say a few words and sentences - I find it difficult to communicate*	*Not well at all- I do not manage to communicate*
Maltese	☐	☐	☐	☐
English	☐	☐	☐	☐
Italian	☐	☐	☐	☐
French	☐	☐	☐	☐
German	☐	☐	☐	☐

14. Do you receive **cable TV** channels at home?
Tick (✓) ONE row.
Yes ☐
No ☐

15. **Presently**, how often do you follow **programmes on TV** in the following languages?
Tick (✓) ONE column for each language.
If there is a language in which you follow TV programmes, which is not included in the list, please include it in the space provided in the last two rows.

Language	*Every day*	*About 3 or 4 times a week*	*Once a week*	*Less than once a week*	*Never*
Maltese	☐	☐	☐	☐	☐
English	☐	☐	☐	☐	☐
Italian	☐	☐	☐	☐	☐

16. **Presently**, how much time do you spend **every day watching ITALIAN TV** programmes during **schooldays**?
Only tick (✓) ONE row.
Less than 1 hour ☐
Between 1 and 3 hours ☐
Between 3 and 5 hours ☐
More than 5 hours ☐

17. **Presently**, how much time do you spend **every day watching ITALIAN TV** programmes during **holidays or weekends**?
Only tick (✓) ONE row.
Less than 1 hour ☐
Between 1 and 3 hours ☐
Between 3 and 5 hours ☐
More than 5 hours ☐

18. How much time did you **use to spend watching ITALIAN TV every day** when you were at Primary school, during **schooldays**?
Only tick (✓) ONE row.
Less than 1 hour ☐
Between 1 and 3 hours ☐
Between 3 and 5 hours ☐
More than 5 hours ☐

19. How much time did you **use to spend watching ITALIAN TV every day** when you were at Primary school, during **holidays or weekends**?
Only tick (✓) ONE row.
Less than 1 hour ☐
Between 1 and 3 hours ☐
Between 3 and 5 hours ☐
More than 5 hours ☐

20. **Presently**, which is your favourite **ITALIAN TV** programme?

_____

21. **Presently**, which is the **ITALIAN TV channel** that you follow most frequently?

_____

22. **Presently**, at what **time** do you watch **ITALIAN TV** most frequently during **schooldays**?
Only tick (✓) ONE row.
In the morning ☐
Between 12:00 and 18:00 ☐
Between 18:00 and 22:00 ☐
After 22:00 ☐

23. **Presently**, at what **time** do you watch **ITALIAN TV** most frequently during **holidays and weekends**?
Only tick (✓) ONE row.
In the morning ☐
Between 12:00 and 18:00 ☐
Between 18:00 and 22:00 ☐
After 22:00 ☐

24. **Presently**, how often do you **listen to ITALIAN music** during **schooldays**?
Only tick (✓) ONE row.
Every day ☐
About 3 to 4 times a week ☐
Once a week ☐
Less than once a week ☐
Never ☐

25. **Presently**, how often do you **listen to ITALIAN music** during **holidays or weekends**?
Only tick (✓) ONE row.
Every day of the holidays or of the weekends ☐
About 3 to 4 times a week during holidays or almost every day of the weekends ☐
Once a week during holidays or about once a fortnight during weekends ☐
Less than once a week during holidays or about once a month during weekends ☐
Never ☐

26. **Presently**, who is your favourite ITALIAN **singer/group**?

_____

27. **Presently,** how often do you listen to **ITALIAN radio channels** during **schooldays**?
Only tick (✓) ONE row.
Every day ☐
About 3 to 4 times a week ☐
Once a week ☐
Less than once a week ☐
Never ☐

28. **Presently,** how often do you listen to **ITALIAN radio channels** during **holidays or weekends**?
Only tick (✓) ONE row.
Every day of the holidays or of the weekends ☐
About 3 to 4 times a week during holidays or almost every day of the weekends ☐
Once a week during holidays or about once a fortnight during weekends ☐
Less than once a week during holidays or about once a month during weekends ☐
Never ☐

29. **Presently**, which **programme/s** do you listen to on **ITALIAN radio channels**?

_____

30. Besides any text books in Italian that you may use at school, **presently**, how often do you **read in ITALIAN** during **schooldays**?
Only tick (✓) ONE row.
Every day ☐
About 3 to 4 times a week ☐
Once a week ☐
Less than once a week ☐
Never ☐

31. Besides any text books in Italian that you may use at school, **presently**, how often do you **read in ITALIAN** during **holidays or weekends**?
Only tick (✓) ONE row.
Every day of the holidays or of the weekends ☐
About 3 to 4 times a week during holidays or almost every day of the weekends ☐
Once a week during holidays or about once a fortnight during weekends ☐
Less than once a week during holidays or about once a month during weekends ☐
Never ☐

32. If any, **presently**, do you **prefer reading** books, magazines, newspapers or comics **in ITALIAN**?
You may tick (✓) AS MANY rows as necessary.
Books ☐
Comics ☐
Magazines ☐
Newspapers ☐
Other ☐

33. Do or did you ever have the **opportunity to SPEAK in Italian**, not including the times you may have used the language at school, during private lessons or at evening classes?
Tick (✓) ONE row.
Yes ☐
No ☐

34. If you did **SPEAK in Italian** in the PAST, always excluding the times you may have used the language during Italian lessons, for **how long** did you have the opportunity to **SPEAK in Italian REGULARLY?**:
Only tick (✓) ONE row.
For not more than 1 month ☐
For a few months ☐
For about 1 year ☐
For more than 1 year ☐

35. If you **PRESENTLY** have the opportunity to **SPEAK in Italian,** always excluding the times you may have used the language during Italian lessons, do you use the language?:
Only tick (✓) ONE row.
Every day ☐
About 3 to 4 times a week ☐
Once a week ☐
Less than once a week ☐
Never ☐

36. In which **circumstances** do/did you have the opportunity to **SPEAK in Italian**?
You may tick (✓) AS MANY rows as necessary.
If there is any circumstance in which you SPEAK/SPOKE in ITALIAN, which is not included in the list, please include it in the space provided in the last two rows.

With friends or family members ☐
As a tourist guide ☐
Working in hotels/restaurants ☐

SECTION B *(to be completed only by students who **are studying or who have studied Italian**, either at school or privately, i.e. private lessons or evening classes)*

37. For **how long** have you been studying or have you studied Italian?
Tick (✓) ONE row.
Less than 1 year ☐
Between 1 and 2 years ☐
Between 2 and 3 years ☐
Between 3 and 4 years ☐
Between 4 and 5 years ☐
More than 5 years ☐

38. **Where** do/did you study Italian?
You may tick (✓) AS MANY rows as necessary.
At school ☐
Private lessons ☐
Evening classes ☐
Other ☐

39. If you study/studied Italian **AT SCHOOL, in which class** were you when you **started** learning the subject?
Tick (✓) ONE row.
Year 5 (Primary) ☐
Year 6 (Primary) ☐
Form 1 ☐
Form 2 ☐
Form 3 ☐
Form 4 ☐

40. If you attend or attended **PRIVATE LESSONS or EVENING CLASSES** of Italian, **for how long** have you been attending or have you attended such classes?
Tick (✓) ONE row.
Less than 1 year ☐
Between 1 and 2 years ☐
Between 2 and 3 years ☐
Between 3 and 4 years ☐
Between 4 and 5 years ☐
More than 5 years ☐

41. Do you think that you will sit for the **MATSEC Ordinary Level** examination of Italian?
Tick (✓) ONE row.
Yes ☐
No ☐

42. Do you intend to go on studying Italian even at **Sixth Form/Junior College**?
Tick (✓) ONE row.

Yes	☐
No	☐

43. Very briefly state **WHY** you chose to study ITALIAN.

_____

_____

_____

Appendice B

Gli esercizi scritti

A.
Kompli dawn is-sentenzi bl-aħjar mod li tista':
(traduzione: completare queste frasi nel modo che ritieni più adatto)

Eżempju:
Ieri ho fatto gli auguri a Maria perché *era il suo compleanno*.

1. Ho telefonato a Paolo, ma _____
2. Amo tantissimo il mare, infatti _____
3. Ero appena entrato/a in casa quando _____
4. Faceva molto freddo benché _____
5. A casa non c'era nessuno perciò _____
6. Ha fatto tutto di testa sua, invece _____
7. Aveva così tanta fame che _____
8. Ho conosciuto una signora il cui _____
9. Sono arrivato/a in ritardo alla stazione, tuttavia _____
10. Se fossi più bravo/a in matematica _____

B.
*Imla l-vojt fis-sentenza (**b**) biex permezz tas-sentenza li tifforma tgħaqqad iż-żewġ sentenzi ta' (**a**) mingħajr ma tbiddel it-tifsira tagħhom:*
(traduzione: riempire il vuoto nella frase (b) per formare una frase che unisca le due frasi in (a) senza cambiare il significato di queste due frasi)

Eżempju:
a. Mario ha acceso il televisore alle otto. Alle otto Mario voleva vedere la partita di calcio.
b. Mario ha acceso il televisore *alle otto per vedere* la partita di calcio.

1. **a.** È una persona molto intelligente. Con lui si può discutere di tutto.
   b. È una persona intelligente con _____ di tutto.

2. **a.** Mario e Gianni sentivano gli uccelli. Gli uccelli cantavano negli alberi.
   b. Mario e Gianni sentivano _____ gli uccelli negli alberi.

3. **a.** Si è preso un raffreddore. Ha viaggiato con il finestrino dell'auto aperto.
   b. Si è preso un raffreddore _____ con il finestrino dell'auto aperto.

4. **a.** Paolo stava leggendo il giornale alle otto. Paolo faceva colazione alle otto.
   b. Paolo stava leggendo il giornale _____ colazione.

5. **a.** Abbiamo perso il treno. Avevamo fatto tutta la strada di corsa.
   b. Abbiamo perso il treno _____ tutta la strada di corsa.

6. **a.** Io stasera potrei essere molto contento. Ma solo se tu vieni a casa mia per la festa.
   b. Io stasera sarei molto contento _____ a casa mia per la festa.

7. **a.** Tutti i miei amici lo pensano. Ho torto io.
   b. Tutti i miei amici pensano _____ torto io.

8. **a.** Forse non mi troverete in ufficio. In questo caso telefonate a casa mia.
   b. _____ telefonate a casa mia.

9. **a.** Ho molti motivi per essere arrabbiato con te. Il più importante è che tu non mi hai più telefonato.
   b. Ho molti motivi per essere arrabbiato con te tra _____ _____ più telefonato.

10. **a.** Io mi sono sempre domandato: "Ma Baggio, come ha fatto a sbagliare quel rigore?"
    b. Io mi sono sempre domandato _____ a sbagliare quel rigore.

Appendice C

La scheda

Numero: ____ Scuola: _____ Apprendente: _____

A. <u>Totale delle proposizioni</u>:

Proposizioni in **italiano**: _____
Proposizioni in **maltese**: _____
Proposizioni in **inglese**: _____
Proposizioni in **altre lingue**: _____

Note: _____

B. <u>Proposizioni in italiano:</u>

Proposizioni **principali/coordinate**: _____
Proposizioni **subordinate**: _____

<u>Subordinazione</u>:
Totale esplicite: _____

	Totale	*- cor*[1]		*Totale*	*- cor*
argomentali			totale avverbiali		
relative			temporali		
pseudorel.			causali		
			consecutive		
			finali		

Totale implicite: _____

	Totale	*- cor*[1]		*Totale*	*- cor*
argomentali			totale avverbiali		
relative			finali		
pseudorel.					
completive fin.					
forme perif. verb.					

1. (- cor = non corretto). In questa colonna si segnano le forme usate dal soggetto che si discostano dal modo in cui sono usate in italiano standard. Si segnano anche i casi in cui la morfologia flessiva dei verbi è imprecisa.

C. **Uso dei verbi:**
finiti:

	Totale	*- cor*		*Totale*	*- cor*
presente			condiz. sem		
imperfetto			condiz. comp		
pass. remoto			congiun. pres		
futuro			congiun. pass		
pass. prossimo			congiun. imp		
trap. prossimo			congiun. trap		

indefiniti, forme perifrastiche verbali, *c'è* presentativo:

	Totale	*- cor*		*Totale*	*- cor*
gerundio			stare per + infinito		
infinito			cominciare a + inf		
c'è presentativo					
stare + gerundio					
modale + infinito					

D. **Distinzione aspettuale:**
Note: _____

E. **Uso dei clitici:**
Note: _____

F. **Accordo:**
Note: _____

G. **Competenza lessicale:**
Note: _____

Appendice D

La narrazione del film Modern Times *di quattro apprendenti guidati e di quattro apprendenti spontanei*

La narrazione del film *Modern Times* di quattro apprendenti guidati e di quattro apprendenti spontanei:

(Nelle seguenti trascrizioni: I = ricercatore [chi scrive]; S = soggetto)

Apprendente guidato 55

Input: Visione programmi TV in italiano: 1-3 ore al giorno nei feriali, più di 5 ore al giorno nei festivi (durante il periodo della raccolta dei dati); 3-5 ore al giorno nei feriali, più di 5 ore al giorno nei festivi (durante il periodo in cui il soggetto frequentava le scuole elementari). Ascolta musica italiana regolarmente, legge in italiano abbastanza regolarmente, non ascolta programmi radiofonici italiani.

Parte 1

episodio Chaplin / episodio ragazza

S: io che cre / io credo che è successo un tipo di rivoluzione + lui andava con la bandiera e la polizia l'ha arrestato per qualche motivo + è finito in prigione ++
I: sì
S: e poi è venuta quella parte di quella bambina che tagliava le banane e ++ li gettava ai suoi fratelli e poi è venuto il padrone di quella barca e l'ha vista tagliare le banane + e lei è corsa su altre barche e poi è salita sul balcone ++ e poi non è riuscita a raggiungerle + lei è andata a casa e + trovato suo padre che era + abbattuto per qualche ragione e quando ha visto le banane il suo padre ha sorriso + forse non avevano da mangiare ++ ma poi il giorno seguente le bambine erano vicine al mare hanno sentito una sparatoria + la bambina grande ha corso per vedere ha visto suo padre a terra + morto
I: ? e Charlie Chaplin intanto + è in carcere ? no ? abbiamo detto
S: è in carcere e + la parte che abbiamo visto era in prigione che stava mangiando e la persona che gli era vicina aveva la droga e l'ha gettata nel +++
I: nella saliera
S: nella saliera
I: dove c'è il sale ? no ? il contenitore del sale
S: lui è andato per buttare il sale sul piatto + (xx) stava mangiando e + era droga quella + e gli è salita al cervello e stava facendo cose de / di tutti il genere + e poi l'ufficiale e venuto a chiamarli per andare nelle celle e lui non è andato nella cella è andato fuori + ma quando è entrato ha trovato due prigionieri che stavano con la pistola puntata all'ufficiali + e ha aiutato gli ufficiali per qualche ragione
I: ? e poi ?
S: e poi il direttore + gli ha preso la mano e gli ha dato una bustina + forse quella bustina era piena di soldi per il suo (xx)
I: veramente era una lettera quella che gli permetteva di uscire dal carcere e di trovare lavoro

Parte 2

episodio Chaplin

S: lui ha mostrato la lettera per il lavoro al direttore del cantiere dove fanno le barche e gli ha dato un lavoro + un un lavoratore che lavorava là gli ha detto di andare a prendere un pezzo di legno e ha preso il pezzo di legno che manteneva una barca + l'ha tolto e la barca è andata in mare eh ed è andata giù + e poi tutti guardavano con un brutto occhio Charlie Chaplin ed ha preso le sue cose e se n'è andato

Parte 3

episodio Chaplin / ragazza

S: la bambina disperata stava camminando vicino a una pasticceria quando ha visto il padrone della pasticceria entri nel locale + e aveva + il- +++ camion fuori aperto dove aveva- le consegne e ha preso un grande pezzo di pane e ha corso e è andata a sbattere con Charlie Chaplin e sono fin / finiti tutt'e due a terra + lui ha preso il pane e l'ha nascosto e quando è venuto il poliziotto ha detto che lui l'ha presa il pezzo di pane per rientrare nella prigione e + poi + stava per arrestarlo ma- una donna che ha visto la bambina prendere il pezzo di pane ha detto che non era lui il colpevole ma è stata la ragazza + eh +++ in quel momento la ragazza era colpevole ma dopo lui è andato a mangiare in un ristorante + e ha preso molta roba ma non ha / non aveva soldi per pagare così ha ha ++ av / aveva visto un poliziotto e l'ha chiamato e quando è andato per pagare l'ha visto il poliziotto e l'ha arrestato perché non aveva da pagare + e poi sono andati vicino a un * bazaar * +++ e ha preso molte cose c'era / c'erano due bambini che gli ha / gli ha regalato cioccolata e altre cose e lui ha preso un sigarro + ma- non aveva da pagare ++ a quello + così aveva due reati + da pagare e poi l'hanno arrestato la polizia e nel camion della polizia aveva visto molte altre persone poi è entrata quella ragazza del grande pezzo di pane quando ha visto la ragazza entrare nel camion si è alzato per / perché la ragazza sedesse perché era un gentiluomo + eh poi eh la ragazza si ribellò e andò sul poliziotto per scappare e hanno avuto un incidente con il camion e + Charlie Chaplin e la ragazza finirono a terra col poliziotto e Charlie Chaplin l'aiutò per scappare ma quando è scappata è ritornata indietro perché / perché voleva che Charlie Chaplin andasse con lei e poi sono eh + sono andati a se / sedersi su un un + piccolo giardino davanti a una casa e hanno visto un uomo e una donna che si baciavano perché lui stava andando a lavoro e cosi simile poi sono andati a trovare una casa +++ dove vissero felici e contenti

Apprendente guidato 108

Input: Visione programmi TV in italiano: 1-3 ore al giorno nei feriali, 3-5 ore al giorno nei festivi (durante il periodo della raccolta dei dati); meno di un'ora al giorno (durante il periodo in cui il soggetto frequentava le scuole elementari). Ascolta musica italiana regolarmente, legge in italiano occasionalmente, non ascolta programmi radiofonici italiani.

Parte 1

episodio Chaplin

S: * aw * un uomo Charlie Chaplin ++++
I: allora + c'era Charlie Chaplin + ? che cosa gli succede ?
S: ++++

(viene riproposta la prima parte del film al soggetto)

I: ? allora che cosa gli succede ?
S: ++++ * għax huma kien hemm in-nies u kienu qed jipprotestaw + u waqgħetilhom il-bandiera *
I: ? e in italiano ?
S: +++
I: c'è una folla ? no ? + c'è un camion con la bandiera e la bandiera è caduta ? e poi che cosa ha fatto + Charlie Chaplin?
S: +++ (xxxx)
I: sì + e poi ? che è venuto ?
S: +++
I: è arrivata la polizia ? no ?
S: mhm
I: ? e dove ha portato Charlie Chaplin ?
S: * aw il-ħabs *
I: in prigione
S: eh in prigione
I: ? in prigione che cosa è successo ?
S: la pulizia sono cercati per la droga ++
I: sì
S: +++ un uomo +++
I: mhm
S: % (xxx) %
I: ? ha buttato ?
S: la droga ne / nella bottiglia
I: ? e poi ?
S: e poi andare polizia ++ a prender / prender / prenderlo
I: giusto
S: +++ * imbagħad * ci sono / ci sono / ci sono i prigionieri ++ che- ++++
I: ? che cosa hanno fatto ? hanno catturato- ? no ? dei poliziotti
S: alcuni custodi
I: sì
S: Charlie Chaplin ++++
I: ? che cosa ha fatto ?
S: ++++ * aw ġie Charlie Chaplin biex jaqbeż għall-pulizija + tahom xebgħa u jiġifieri + ħadilhom il-pistoli + (xx) il-pulizija minn goċ-ċella *
I: e poi
S: * imbagħad * lascia Charlie Chaplin il prigione
I: ? che cosa gli hanno dato ?
S: ? cosa ?
I: ? che cosa hanno dato a Charlie Chaplin ?

S: che un uomo bravo intelligente
I: ? e gli hanno dato che cosa ?
S: un certificato per ++++
I: per uscire

episodio ragazza

S: ? * tal- * bambina ?
I: sì
S: ci sono due bambini e il suo padre è morto + perché il bambini non hanno (xx) il suo padre ++++
I: li portano via ? no ? + ? dove ?
S: nell'istituto

Parte 2

episodio Chaplin

S: Charlie Chaplin andare col suo ++ certificato +++
I: sì
S: +++

(narrazione interrotta)

I: ? dove è andato?
S: ++++ (xxxx) voi accettato per lavorare / per lavo- / lavoro
I: giusto
S: ++++
I: ? e poi ?
S: comincia a lavorare ++ un uomo ++++
I: chiede ? no ? un uomo chiede a Charlie Chaplin qualcosa ? no ? + ? che cosa gli dice ? di-
S: +++ * % ma nafx % *
I: di trovare che cosa
S: ++++ (xxx)
I: sì ? e poi ?
S: ++++
I: ? da dove prende il legno lui ?
S: * ma nafx *
I: lui prende un pezzo di legno ? no ? + ? e poi che cosa succede ?
S: il vapore + vado in acqua

Parte 3

episodio Chaplin/ragazza

S: Charlie Chaplin + andare via con / * aw * andare via dal posto dove lavora * il-shipbuilding * +++

(narrazione interrotta)

S: +++ una donna ++++
I: ? che cosa ha fatto la donna ?
S: * serqet *
I: sì + e poi
S: +++ va ++++ via * aw * con la +
I: cioè prima lei ruba il pane ? no ?
S: mhm
I: ? e poi che cosa succede ?
S: * ħabtet ma' Charlie Chaplin * +++
I: ? chi prende il pane dalla terra ?
S: Charlie Chaplin ++
I: sì
S: poliziotti visto la pane ++
I: mhm
S: ++++
I: in mano a Charlie Chaplin + ? e perciò ?
S: * bagħtuh il-ħabs *
I: e poi però c'era anche un'altra donna ? no ?
S: sì
I: ? che cosa fa questa donna ?
S: +++ ha rubato il pane
I: sì + c'era una donna che ha visto la ragazza rubare il pane e dice al panettiere che era la ragazza non Charlie Chaplin ? e adesso ?
S: +++
I: ? che cosa fa Charlie Chaplin per andare in prigione di nuovo ?
S: ? cosa ?
I: ? che cosa fa Charlie Chaplin + per andare di nuovo in prigione ?
S: ++++
I: ? quando va nel ristorante che cosa fa ?
S: ++ * ? ta' x'ħin beda jpejjep is-sigarru ? *
I: mhm
S: +++ (xxxx)
I: prima va in un ristorante e ? che cosa fa ? + mangia molto no
S: sì
I: poi non paga
S: mhm
I: ? perché non paga ?
S: non ha soldi
I: e perché voleva tornare in prigione * ? hux vera ? * + ? poi che cosa succede ? + quando va nella macchina della polizia + nel furgone
S: un accidente + la donna e Charlie Chaplin + e un poliziotto +++ sono * aw ma' l-art * + la donna e Charlie Chaplin andare via + in campagna +
I: sì ? per ?
S: c'è una casa che- ++++
I: che sta cadendo ? no ? a pezzi e la mettono a posto

Apprendente guidato 147

Input: Visione programmi TV in italiano: 1-3 ore al giorno (durante il periodo della raccolta dei dati); meno di 1 ora al giorno nei feriali, 1-3 ore al giorno nei festivi (durante il periodo in cui il soggetto frequentava le scuole elementari). Ascolta musica italiana occasionalmente, legge in italiano occasionalmente, non ascolta programmi radiofonici italiani.

Parte 1

episodio Chaplin

S: c'era uno / un ? camion ?
I: sì
S: che trasportava ehm ++ un po' di legna + aveva una bandiera rossa + eh ha cadu / è cadu / è caduta e poi ha prenda / ha prendato Charlie Chaplin in mano + poi +++ eh ehm c'era come ++++ * ? x'tgħid + x'jgħidulha ? *
I: lo sciopero + una protesta ? no ?
S: una protesta eh + poi è arriva / sta / è arrivata la polizia e ha arrestato Charlie Chaplin + poi ++ poi è andato alla prigione + c'era uno eh bruttissimo + e + che aveva la pane / eh il pane che Charlie Chaplin vuole prenderlo e lui non la lascia + e poi c'era uno che aveva un / un bottiglio + non so che cos / cos / cosa era + poi c'è / quello / a / e poi sono venuti due poliziotti + hanno preso quello + dove c'era Charlie Chaplin + poi Charlie Chaplin ha preso il bottiglia + ha buttato un po' di quella roba in piatto + sul pane ++ e poi + eh i poliziotti / i poliziotto ha fischiato eh + Charlie Chaplin stava girando + non ha entrato nelle celle + poi + poi eh c'era ehm due due di questi + eh ladri + che hanno fatto chiudere le / ehm le due / le poliziotti ehm nella cella + Charlie Chaplin ehm +++ eh + ha provato / provato di fargli uscire ehm ci ha riuscito e poi il ++ il gvernatore di / + della della ++ * % ħabs % * +++ * tal-ħabs *
I: del carcere o della prigione
S: del carcere + ha dato una lettera a Charlie Chaplin per andare a lavorare

episodio ragazza

S: la bambina è andata a rubare ehm le banane + eh per / perché sono povere ehm ++ e poi eh è andata a casa ha dato le banane alla / al padre e alle sorelle +* jew ittfal * poi ++
I: ? che cosa è successo ?
S: nella + poi eh + stava rubando la legna e ++ e ha sentito un colpo + eh eh è andata lì sul posto e + ha visto ha visto il / un padre + su / eh a terra con le col / con le colp(x)

Parte 2

episodio Chaplin

S: in que / in questa parte c'era Charlie Chaplin che è andato a lavorare + a cercare lavoro + eh e il direttore + gli accetta eh + poi eh c'era uno che lavoro e ha detto a

Charlie Chaplin per trovare una legna eh + per ++++ * biex jgħolli l-injama + u- * + e poi Charlie Chaplin ha visto una / ehm le legna e ha dato un colpo di mazza e le legna è uscita di sotto + di sotto eh + eh la barca è andato in mare + e poi Charlie Chaplin ha preso il tuo giubbotto + eh ++ * hekk u * ? andato al prigione ?

Parte 3

episodio Chaplin / ragazza

S: eh questa parte eh c'era una donna che rubava il pane + e poi lei eh + cominciava a correre e c'era una donna che le ha / l'ha vista prendere il pane poi viene incontro / eh incontro a Charlie Chaplin + poi ehm + la donna ha detto al + ehm al personale del pane che quella donna ha preso il pane + poi c'era poliziotto che voleva arrestare la donna + Charlie Chaplin ha detto "io so- / io ho preso il pane" ehm + poi quella donna ha detto al personale che- non è vero che lui ha rubato il pane + che che la donna ha rubato il pane + poi ehm il personale andato a- + a parlare con il poliziotto + il poliziotto ehm + è andato a a + mettere
I: ? il poliziotto ?
S: il poliziotto poi è andato a mettere la signora in prigione + poi Charlie Chaplin è andato in un ristorante + ha mangiato + poi ha visto un poliziotto + ehm eh ha detto al poliziotto per ehm + per viene al restorante per per pagare il conto perché Charlie Chaplin non aveva ehm + i soldi + ehm poi + il poliziotto ha (xx) Charlie Chaplin per ehm + per arrestarlo e è andato ad / a un telefono per + per dire + per arrivare la macchina della polizia + per trasportarlo in prigione + e in quel momento c'è / era in / davanti un negozio di ++ sigare / di- sigarette + eh eh Charlie Chaplin ha detto al personale per darlo / dare un sigaro eh ha dato un sigaro a lui e poi ha dato anca dei sigari ai bambini + e poi ha detto al poliziotto per pagare + arrivò il / eh la macchina per trasportarlo + poi c'era molti ladri criminali in que / quella * karozza * / eh quella macchina e poi è salita anche la donna ++ questo episodio c'er /+ questi due hanno saltato ehm dal camion + la donna Charlie Chaplin e un poliziotto + ehm il poliziotto + eh Charlie Chaplin dà / ha dato una botta al poliziotto + poi eh sono andati in un piccolo giardino ++ e poi hanno visto que / quelli due persone + ehm + che che sono molto felici + insieme + poi + hanno + hanno visto una casa e hanno entrata + eh una casa (xxxx) + hanno entrato e poi hanno cominciato a- / a metterla in ordine (xxx) in quella casa

Apprendente guidato 300

Input: Visione programmi TV in italiano: 1-3 ore al giorno nei feriali, più di 5 ore al giorno nei festivi (durante il periodo della raccolta dei dati); 3-5 ore al giorno (durante il periodo in cui il soggetto frequentava le scuole elementari). Ascolta musica italiana regolarmente, legge frequentemente in italiano, non ascolta programmi radiofonici italiani.

Parte 1

episodio Chaplin

S: Charlie Chaplin stava camminando lungo la strada poi ehm + ha visto un camioncino che stava- andando nella direzione opposta a quello che stava andando lui e aveva un + un bandierino che gli è caduto e poi Charlie Chaplin ha- provato di ehm + ha colto quel bandierino e ha provato di fermare il camion così po- poteva dargli + poi ehm erano arrivati tanti uomini ehm ++ mm %?* kif tgħid + aw *?% + eh dietro di lui eh e dopo qualche secondo sono arrivati i carabinieri con la petroliera che- ehm + volevano che lui ehm che- arresta / sono stav / stavano per arrestare que- uomini + e poi Charlie Chaplin è finito arrestato ++ eh + mm poi + eh +++ ehm ehm
I: ? in carcere che cosa succede ?
S: in carcere ehe + ehm quando stavano ehm ehm + stavano andando per mangiare eh + lui ++ per prima cosa è andato sotto il tavolo e poi quello che stava sedendo vicino a lui + uno grosso + ehm voleva il pane e Charles Chaplin ha ha preso primo il pane e lo- + eh lo ha tirato fuori e l'ha dato a lui + poi quello + quello ++ mm mm ++ a distra (CNV) ++ eh eh aveva eh aveva la droga e così l'ha messa in quella eh + nella / nella bottiglia di sale + perché il sale e la droga sono dello stesso colore non si vedono + e poi ehm sono arrivati dei poliziotti quelli + (xxx) e che hanno sospettato in lui e l'hanno cercato la droga + però non l'hanno trovata / non ehm / l'hanno ++++ * ħaduh + aw + magħhom * + Charlie Chaplin no- non sapeva che c'era la droga nella- in quella del sale + e poi quando- cominciò a mangiare ehm il * platt * / piatto che aveva di fronte a lui con la droga gli è piaciuta molto + il sapore + e poi voleva / aveva il pane e ha / e ha ferrato il sale anche sul pane e gli è piaciuto molto anche quello + poi quando ehm + quando la cena era finita ehm dovevano andare tutti in cella ma Charlie Chaplin è andato fuori ++ invece di nella cella + quando- si è- +++ quando ha scoperto che non era nella cella eh è andato + è andato credo per dire a qualcuno per aprirgli la cella per entrare- ma c'erano quelli quel piccolo che aveva la droga e un altro che avevano preso i poliziotti e gli avevano / avevano una pistola che gli puntavano contro e gli hanno detto di dargli i- / le chiavi per aprire la porta a quello grosso (CNV) e poi + ehm è arrivato Charlie Chaplin eh eh e facendosi d'eroi eh eh ha scampato bene i tiri della pistola- eh + è riuscito a sbattere in cella quelli ehm + * ħallelin *
I: gli altri prigionieri
S: gli altri prigionieri eh eh il poliziotti gli hanno dato una lettera- per per ringraziargli + per ringraziargli prima di tutto per perché gli ha presi ancora quelli quelli che stavano per scappare e perché

(narrazione interrotta)

S: e nella lettera c'era scritto anche che aveva / che poteva riabilitarsi nella società e poteva trovare un lavoro sicuro

episodio ragazza

S: lei stava raccogliando le banane e poi ehm + perché erano povera molto povera non aveva madre + il padre non / era disoccupato eh ++ e poi ehm quando è tornato a / è tornato dalla giornata di lavoro + suo papà + eh gli ha fatto una sorpresa con le banane e lui era felice + anzi era contentissimo ++ e poi una volta quando stava ++ quando stava raccogliendo la legna eh era eh / era successo qualcosa e suo padre è rimasto ferito da un attacco credo + e poi + da una sparatoia eh eh poi quando lei ha saputo che era suo padre era disperata eh poi sono arrivati quelli che- si occup / si occupano dei banbini orfani e hanno e + e hanno ++ e hanno preso i due piccoli frat ehm sorelle eh li hanno porta / li hanno mandati in un in un orfano e la grande la sorella grande si è nascosta in una- nel giardino piccolo giardino che avevano dietro la casa

Parte 2

episodio Chaplin

S: Charlie Chaplin ha trovato un lavoro dove fanno i vapori + eh eh uno di loro ehm gli ha detto ehm che doveva raccogliere la legna ma quando ha cominciato a raccoglia- / raccogl / raccoglierla (CNV) + ehm quello gli ha detto che i pezzi di legno dovevano essere triangolari triangolare + e quando Charles Chaplin ha trovato finalmente una- ehm l'ha provata a togliere perché era incastrata + poi quando egli è + si è riuscito a toglierla il vapore è cominciato a muoversi e si è finito in mare e poi Charlie Chaplin si è- e che ++ si è- ++++ Charlie Chaplin ha- +++ si è vestito per una volta la giacca ed è andato via

Parte 3

episodio Chaplin/ragazza

S: la ragazza si è ritrovata per strada ed era affamata ++ e e poi ha visto che il panettiere stava portando i pani- ehm ++ il ++++ il pane nel / dentro dentro ++++ * il-ħanut aw *
I: sì sì al negozio
S: dentro al negozio e poi lei ha provato a rubare uno / un / uno del / di quei pani e poi una donna gli ha / l'ha visto e + quando si è / quando è provata a scappare eh si è ++++ si era buttata su Charles Chaplin che stava- nella / in quella strada e Charles Chaplin ha preso la- / ha preso il pane e la donna e la donna ha detto al panettiere che è stata lei a rubare il pane e eh eh è arrivato un poliziotto e ha arrestato Charles Chaplin perché lui ha fatto cadere il colpo su di lui perché lui ha il pane + ma la donna ha detto al panettiere che era la la- ragazza ad avere il pane così il panettiere ha det / si è corso dietro il poliziotto e ha detto che è la ragazza + (xx) questo tempo la ragazza stava già correndo via e il poliziotto si è riuscito a- prendere la ragazza + poi Charles Chaplin per vendicarsi è entrato in un negozio e ha preso tanti cose da mangiare + poi quando doveva pagare il conto stava passando un poliziotto davanti e così l'ha chiesto di entrare + poi ha presentato il conto al poliziotto e gli ha chiesto di + di pagarlo lui e il poliziotto ha chiamato per così / per essere arrestato e durante quella chiamata Charles Chaplin ha ehm + ha acceso una sigaretta dal tabaccaio e c'erano due ragazzini che credo volevano una / volevano una sigaretta e Charles Chaplin gli ha dato una ad ognuna di loro + e poi gli ha dato qualche bustina + non so che cosa sia
I: ? poi ?
S: e poi Charles Chaplin eh + stava eh ehm + per ++ si è ++ sono ++ si è da- + si è fatto arrestare e eh e poi quando stavano / stava nella sua strada per il carcere si è in-

contrato nella stessa * karozza * con la ragazza è successo un incidente quando stavano nella loro ++ nella loro strada per il carcere eh Charles Chaplin e la ragazza sono caduti dalla macchina eh + poi la ragazza è scappata e ha chiesto a Charles Chaplin di andare con lei + poi sono fermati in un prato di fronte ad una casa bellissima eh + e Charles Chaplin gli ha chiesto qualcosa ++ non so cosa gli ha risposto + e poi ehm hanno visto una una donna e un uomo che sono marito e moglie che la moglie stava salutando il suo marito perché andava al lavoro + e poi stavano comincia / camminando e + si sono fermati davanti a una casa e hanno ricostruito quella casa e hanno +++ l'hanno ricostruita per i loro motivi per starsi + così un po' insieme

Apprendente spontaneo 68 (impara il francese da 4 anni a scuola)

Input: Visione programmi TV in italiano: 1-3 ore al giorno (durante il periodo della raccolta dei dati); meno di un'ora al giorno nei feriali 1-3 ore nei festivi (durante il periodo in cui il soggetto frequentava le scuole elementari). Ascolta musica italiana raramente, non legge mai in italiano, non ascolta programmi radiofonici italiani.

Parte 1

episodio Chaplin

S: ++ ne- ++ * truck + li bandiera waqat u- + he ++++ *
I: dunque la bandiera è caduta a terra ? no ? + ? poi lui che cosa ha fatto ?
S: * ġabarha *
I: ? e che cosa è successo poi ?
S: protesta + protesta +++ de libertà
I: ? e che cosa succede poi a Charlie Chaplin ?
S: eh a- * (x) aw mar il-ħabs *
I: ? e poi ?
S: * marru jfittxu dawk tad-droga- * +++ * bdew jiġġieldu u beda jiġġieled ma' l-oħrajn għax + il-pulizija imbagħad ħareġ *
I: ? com'è uscito dal carcere ? + ? che cosa gli hanno dato per uscire dal carcere ?
S: +++
I: il direttore del carcere ha dato qualcosa a Charlie Chaplin ? no ? per uscire
S: sì
I: ? che cosa gli ha dato ?
S: una lettera

episodio ragazza

S: è pov+ra + eh * tmur tisraq biex tieħu x'tiekol * e tua- +++ tuo marito è molto * pour + naħseb sparawlu *
I: ? e poi che cosa succede ai suoi fratelli + alle sue sorelle ?
S: a- orfano * imbagħad sabet (x) u ħarbet *

Parte 2

episodio Chaplin

S: eh ++ av + hai * un travaille + ried biċċa njama biex jużaha u qala' tal-vapur u l-vapur telaq *
I: sì ? perché aveva bisogno + perché ha cercato questo pezzo di legno ?
S: * ma fhimtx *
I: ? cioè perché voleva- quel pezzo di legno ?
S: eh +++ * biex iżomm injama ohra *
I: ? e alla fine che cosa succede ? + ? che cosa fa Charlie Chaplin alla fine ?
S: è in * prison * aw * reġa sejjer il-ħabs *
I: ? che cosa ha messo ? ? cioè che cosa ha indossato ?
S: ? x'libes ?
I: mhm
S: * bil-ġlekk * e cappello

Parte 3

episodio Chaplin / ragazza

S: la ragazza eh ++ * serqet le pain * ++ eh * ħabtet mal-Charlie Chaplin *
I: sì e poi
S: polizia
I: allora ? quell'altra ragazza ?
S: * gżatu lil tal-ħanut eh tal-ħanut qal lil pulizia + Charlie Chaplin eh qal li hu kien * e le ragazza ++++ * qalet li mhux hu kien il + x'jismu aw * ++ il-mara ++ imbagħad mar eh * Charlie Chaplin ha avuto un gran / grande * meal eh +++ qal lill-pulizija biex iħallas + imbagħad mar għand tas-sigaretti u l-istess għamel u reġa' spiċċa l-ħabs *
I: ? e poi alla fine ?
S: la ragazza e Charlie Chaplin ha avuto- * joqogħdu flimkien *
I: ma prima si sono incontrati no sul furgone ? e poi che cos' hanno visto ?
S: * ? x'ħin waqgħu + ħabtu ? *
I: ? ma dopo hanno visto- ?
S: * raw * due + un famiglia +++ * ir-raġel * ha avuto * travaille eh * le madre eh * baqgħet id-dar *

Apprendente spontaneo 72 (impara il francese da 4 anni a scuola)

Input: Visione programmi TV in italiano: 1-3 ore al giorno nei feriali, 3-5 ore al giorno nei festivi (durante il periodo della raccolta dei dati); 1-3 ore al giorno (durante il periodo in cui il soggetto frequentava le scuole elementari). Non ascolta musica italiana, non legge mai in italiano, non ascolta programmi radiofonici italiani.

Parte 1

episodio Chaplin

S: c'era un automobile che aveva una bandiera dietro + questa bandiera è caduta e Charlie Chaplin la raccolse + senza saperlo dietro di lui c'erano gli uomini che facevano protesta e i poliziotti + sono venuti / sono intervenute + Charlie Chaplin ha tentato di scappare ma- i poliziotti hanno / l'hanno preso poi l'hanno arrestato e durante- ++ la cena ++ le poliz / le poliziotto / i poliziotti facevano un' investigazione sulla droga + c'era un uomo che + che me / ha messo la droga con il sale + Charlie Chaplin la / ha messo questo sale nel suo cibo + e poi com / lui ha cominciato a girare / girarsi intorno + fare molte cose + non normali cioè + poi ehm il ladri hanno preso i poliziotti l'hanno chiusi in + cella + Charlie Chaplin aiutato i poliziotti + ha combattuto quelli uomini e ehm un poliziotto il magis * % mhux il-maġistrat % aw * ++ gli ha dato un lettera per andare / per aiutarlo andare a lavorare

episodio ragazza

S: c'era una famiglia + molto povera + la ragazzza andava a rubare le banane + poi ehm ++ il proprietario della barca + l'ha pres / ha cor / quando l'ha vista voleva prenderla ma non c'è riuscito + e ha portato queste banane a sua famiglia / alla sua famiglia + e poi l' % hai % / l'hanno / l'ha date a suo padre + poi quando / un altro giorno quando è andato a rubare hanno ucciso suo padre

Parte 2

episodio Chaplin

S: Charlie Chaplin ha fatto come- l'ha detto poliziotto + s'è andato a cercare un lavoro + l'hanno riassunto e + un uomo gli ha detto di togliersi la giacca e il cappello e Charlie Chaplin ha + ha capi * aw * /+ non ha capito cosa deve fare + poi c'era un sasso + Charlie Chaplin si è liberato di questo sasso e poi la barca si è andata al mare e poi Charlie Chaplin se n'è andato

Parte 3

episodio Chaplin / ragazza

S: la ragazza era da sola affamata e + ha rubato del pane + poi quando era / stava correndo + si è incontrata con Charlie Chaplin e c'era un malinteso + Charlie Chaplin è stato arrestato + ma una donna ha visto che la ragazza ha rubato il pane e ha detto tutto + a la polizia e hanno catturato la ragazza + nel frattempo Charlie Chaplin + è andato in un ristorante a mangiars / a mangiare e ha detto a un poliziotto di venire perché non aveva abbastanza soldi eh qua / quando il poliziotto l'ha preso ha / stava facendo qualcosa in una scatola + e nel frattempo Charli Chaplin ha comprato del +++ del + * aw affarijiet * l'ha regalate a due bambini poi Charlie Chaplin è salito- / è stato arrestato + è stato trasportato in una automobile + nell'automobile c'era anche la ragazza + la ragazza ha cercato di scappare e Charlie Chaplin è andato + con lei + lei ha avuto anche un incidente ma poi Charlie Chaplin l'ha svegliata e l'ha detto di

svegliare + lei gli ha detto di andare con lei e si sono messi a parlare + poi hanno visto un + un uomo e una donna + il uomo + credo + che stava andare per lavoro e poi hanno trovato una casa tutta rotta + dove vivranno

Apprendente spontaneo 76 (impara il tedesco da 4 anni a scuola)

Input: Visione programmi TV in italiano: 1-3 ore al giorno nei feriali, 3-5 ore al giorno nei festivi (durante il periodo della raccolta dei dati); 1-3 ore al giorno nei feriali, 3 - 5 ore al giorno nei festivi (durante il periodo in cui il soggetto frequentava le scuole elementari). Non ascolta musica italiana, non legge mai in italiano ma ascolta regolarmente qualche programma radiofonico italiano.

Parte 1

episodio Chaplin / ragazza

S: eh lui eh un * truck aw * ha perduto la bandiera rossa * u wara * c'era una- protesta * aw %? x'inhi protesta ?% *
I: sì sì protesta
S: eh ++ di- + * x' jgħidulu * poi è arrivata la polizia eh a di- * ? x' jgħidulha ? waqaf / u firduhom * e poi Charlie Chaplin ha continuato a- a litigare con i poliziotti e la polizia ha preso Charlie Chaplin * to the * calcere eh * imbagħad * / eh poi in un'altra scena c'era una donna che ha rubato le banane * to- to * dargliele al * children aw * e poi ha preso un paio per lei e il suoi figli e suo padre * imbagħad kien hemm * ehm c'è un'altra scena che + che era Charlie Chaplin in una prigione che ++ * il-lallu *
I: vai avanti + non c'è problema
S: e poi ha preso la droga * fro- għax * perché ha- + u- insalata * ? x'jgħidulu aw ? * eh ha cominciato con un altro galeotto * jew x'jgħidulu *
I: bravo
S: * issa + imbagħad * poi ha salvato il direttore e qualchi poliziotti e loro hanno detto che può andare via da prigione + continuare la sua (CNV) + la sua- vita
I: ? e la ragazza ?
S: la ragazza ha perso suo padro / il suo padro perché la polizia ha- ucciso suo padre e poi + ha- + ha perduto i suoi fratelli perché (xxx) * ?x'jgħidulu aw?+ orfanatrofju *

Parte 2

episodio Chaplin

S: Charlie Chaplin ha- ha provato a fare un lavoro * u * eh lui va * il-shipbuilding * poi un altro lavoratore chiesto lui * to ? kif taqbad tgħid ? to * prendere un pezzo di legna e lui ha visto un pezzo di legna che- * ? kif taqbad tgħid ? (xx) li kien qed iżomm il-vapur * eh poi ++ poi i lavoratori hanno * %? kif taqbad tgħid ?% kienu / ħarsu lejh bl-ikrah u qabad il-blazer u telaq 'l hemm * (CNV)
I: ? e in italiano ? (CNV)
S: ha prend / eh i lavoratori ha cominciato +

(narrazione interrotta)

I: ? i lavoratori ?
S: i lavoratori ha cominciato a- fissargli e lui ha preso il * ġlekke * eh * il-ġlekk * e andato via

Parte 3

episodio Chaplin/ragazza

S: * mela * c'era la ragazza e lei era affamata e c'era una- / un +++ un ++ * le + ? x'jgħidulha ? le + confectionary * e c'era un lavoratore che che che- (CNV) ++ che che * waqaft + li kien qed joħroġ il- eh il-pasti minn gol-van * e ha visto e poi ha rubato un u- + un pezzo di pane e e con * ħeffa aw * ++ eh ha sbattuto con Charlie Chaplin + eh una donna che ha ha visto tutto + ha detto a quel lavoratore che lei ha rubato + poi c'era la / un poliziotto che era arrivato e lavoratore ha detto che lei ha rubato + ma- Charlie Chaplin ha detto che lui ha rubato per andare in prigione + la- la donna ha detto * to * il lavoratore che- non era quell'uomo ma- ma la donna * so * il lavoratore anda- / andato con la donna eh e ha detto al poliziotto che non era Charlie Chaplin ma- quella povera donna ++ * to * andare in prigione lui andato in una caffetteria + * %? kif tgħid ?% *
I: sì sì sì
S: eh + è cominciato a ordnare un pranzo + quando ha mangiato lui andato dove si paga e ha visto il poliziotto + la + eh lui ha detta che non ha- + non ha / a+ ve + va soldi * so * la poliziotto ha preso Charlie Chaplin e andato a telefonare * to * the polizia per * come * / * to * prendere + e sbattuere (CNV) in prigione * sadattant / ? sadattant ? / sadattant * eh Charlie Chaplin ha fumato sigarri e non ha pagato anche + e lui ha incontrato la donna + quella povera donna + in * ? x'jgħidulu dak ? * + nel furgone

(narrazione interrotta)

S: nel nel furgone eh quando ha incontrato la- donna + la povera donna + lui / lei ha cominciato a piangere * għalhekk * lui ha preso il il fazzoletto e (xxx) ma la povera donna ha cominciato a ++
I: ? che cosa succede poi ?
S: poi loro hanno causato un incidente e la la donna è scappato e l'ha detto Charlie Chaplin * to + biex tmur miegħu * + poi sono andate in un posto * under a tree * (CNV) eh + * il-lallu * e sono cominciati a parlare poi sono visto / hanno visto una donna e u- e u- + e un uomo baciarsi e poi sono andati a comperare una- + * bħalissa * una- casa e- e e loro hanno cominciato a vivere là

Apprendente spontaneo 172 (impara il francese da 4 anni a scuola)

Input: Visione programmi TV in italiano: 1-3 ore al giorno nei feriali, 3-5 ore al giorno nei festivi (durante il periodo della raccolta dei dati); meno di un'ora al giorno nei feriali, 1-3 ore al giorno nei festivi (durante il periodo in cui il soggetto frequentava le scuole elementari). Non ascolta musica italiana, non legge mai in italiano, non ascolta programmi radiofonici italiani.

Parte 1

episodio Chaplin

S: lui viene involto in un / in una protesta civile perché ha- trovato una bandiera che era attaccata ad un camion che stava andando + e cominciava a scuoterla per attirare l'attenzione di quello che guida il camion e così viene la polizia a fermare la protesta e la folla va + lui cade in un + in un specie di buco e poi vie / prova ad uscire e lo trovano la polizia e lo- lo prendono pensano che è il dirigente della protesta e lo mandano in prigione + mentre è in prigione lui stava mang / stava nella ricreazione stava mangiando e quello davant / quello accanto a lui era era un trafficante di droga + un ispettore è venuto nella prigione e ha comunicato agli altri che quello accanto a lui aveva la droga + quello si è accorto e ha fatto la droga nel recipiente del sale
I: ? e poi ?
S: poi l'ha messo sul tavolo l'hanno preso per identificarlo e prendere tutti i suoi tutti i suoi noti e poi Charlie Chaplin ha preso il recipiente del sale perché voleva insalare eh i fagioli e la droga gli ha dato certa potenza per più coraggio e poteva + poteva combattere qualcuno che aveva paura combattere + quando la ricreazione è finita gli avevano mandato nella cella ma lui è scappato involontariamente e + è andato e poi ha- ri / ripreso i suoi sensi e è andato di nuovo alla prigione per prendere il suo posto ma ha trovato tutte le celle chiuse + qualche qualche- prigionieri hanno hanno- preso una pistola e hanno minacciato i- i detective di di ucciderli se non apriscon / se non aprono le celle poi li hanno buttati den dentro nelle celle e hanno cominciato a far uscire i prigionieri + ma poi Charlie Chaplin è venuto e si è battuto con tutti i prigionieri che stavano uscendo e poi i detective gli hanno promosso per riabilitare nella circolazione e così era più più
I ? e gli hanno dato che cosa ?
S: una promozione per uscire dalla carcere e nella circolazione avere più-
I: era una lettera quella per trovare lavoro
S: per trovare lavoro

episodio ragazza

S: lei stava rubando delle banane per darle alle sue sue sorelle e qualche amici e poi ha preso un / delle banane per prenderle a ca- / per prenderle con lei andare a casa poi suo padre è venuto e lei ha dato le banane a lui e alle sue sorelle per mangiare + dopo ha visto che suo padre era stato ucciso + la folla si è tutta si è tutta ehm si è anda / andata a spargersi e poi lei è venuta ha sentito i colpi della pistola è venuto / è venuta là e- ha veduto suo padre tutto insanguinato a terra + poi ha cominciato a piangere + non ricordo più di così
I: c'è soltanto quella parte in cui le sue sorelle e i suoi fratelli vengono portati
S: eh portati in un eh istituto per bambini

Parte 2

episodio Chaplin

S: adesso lui è stato introdotto nella circolazione e stava lavorando + il direttore gli ha detto di togliersi tutti i vestiti sulla superficie per essere più pronto al lavoro e gli ha detto di raccogliere una specie di triangolo d'igname + lui è cominciato a cercare e il direttore gli ha detto che non è il posto giusto da cercare + e gli ha indicato un altro po-

sto + lui è andato e ha trovato uno sotto sotto degli igname che stava stava dando sapporto alla barca che stavano costruendo + lui gli ha tolto la- ha tolto l'igname con un colpo di martello e poi il sa / il sapporto è crollato e la barca è andata dritta al mare così tutto quel lavoro era perso e lui ha- ha pensato era meglio era meglio la prigione
I: e dunque immagino che è tornato
S: è tornato in prigione

Parte 3

episodio Chaplin / ragazza

S: +++ Charlie Chaplin stava- stava- andando in prigione ma propriamente stava per prendere per avere un po / per avere- u- una via per andare in prigione + così la ragazza che stava rubando le banane stava correndo qua e là e ha trovato una pasticceria e vedendo tutte quelle quelle dolcezze nel vetrino eh la la sua pancia stava brontolando così ha trovato il camion de- / aperto e ha preso un po' di pane e stava correndo ma una donna l'ha vista e ha grida / ha gridato al proprietario del del negozio che che è stato rubato e lei ha indicato la la donna che la ragazza ha preso il pane e il proprietario ha gridato aiuto e la polizia è venuta così eh + la ragazza stava correndo e si è imbattuta in Charlie Chaplin lui è caduto con lei e + e poi quando si è rialzato ha preso il pane dalla sua mano e la polizia stava per incarce / incarcerare la ragazza e si è incolpato per andare in prigione ma la donna ha insistito che la- ragazza ha preso il pane e così la polizia è è andata ancora per prendere la ragazza + poi Charlie Chaplin ha realizzato che ha perso eh il suo tempo in questa cosa ed è andato in una caffetteria ha preso ta / eh il cibo per mangiare ha mangiato poi ha- ha- ridato / ha- + eh parlato ad un di / ad un poliziotto che è venuto là e ha dato il conto alla se / a- a quella che stava là prendendo cura dei soldi e gli ha detto al polizia di- pagare lui il conto il po / la polizia si è si è innervosito e lo ha preso per incarcerarlo mentre stava usando il telefono della polizia ha trovato u / una- un posto dove vende i gazzetti e tanti sigari e ha preso un sigaro e poi c'erano due bambini ha preso qualcosa per loro e ha detto ancora alla polizia di pagare lui + è venuta eh la squadra mobile della polizia ha pre / ha- poi la polizia ha preso Charlie Chaplin e l'ha buttato dentro al + alla squadra mobile mentre stava nella macchina lui è caduto su una- / su una donna molto grassa che aveva il colore scuro della pelle e lei l'ha / l'ha fa / l'ha- l'ha spinto facendolo cadere sull'altra parte della macchina + poi lui l'ha salutata con il gesto del cappello e e ha trovato un posto e si è seduto poi mentre mentre stavano nella macchina la macchina si è fermata ed hanno preso la ragazza buttata dentro anche lei + poi Charlie Chaplin l'ha salutata si è- si è alzato da suo posto e l'ha invitata di stare nel suo posto per essere più comoda + mentre stavano nel viaggiare un'altra macchina stava imbattersi nella macchina della polizia e la macchina della polizia si è / ha scivolato e stava per cadere ma Charlie Chaplin e la donna con con il poliziotto hanno / sono caduti e erano senza sensi sul pavimento + poi si è alzato prima Charlie Chaplin ha ha alzato la donna ma poi il poliziotto si è alzato Charlie Chaplin l'ha detto di attendere un po' ha accarezzato un po' la testa del poliziotto e l'ha dato una botta con con la sua mazza poi ha detto alla donna che aveva aveva una possibilità di scappare lei è scappata e ha detto anche a Charlie Chaplin di venire con lei + lui è venuto poi si si sono fermati su un po' di erba e hanno visto du due innamorati / due fidanzati che si sbaciucchiavano poi (CNV) poi la donna del marito l'ha salutatato è andata contenta dentro la casa poi Charlie Chaplin prima di questo l'ha / ha- domandato alla ragazza dove abita e la ragazza le ha detto che non abita da nessuna parte poi lui l'ha / ha detto che ha una idea hanno cercato una casa hanno trovato una catapecchia piccola e sono entrati dentro + hanno cominciato a riparare tutti i danni che c'erano + e hanno cominciato a vivere in quella piccola casa

Bibliografia

Abdilla, D. 1993, *La comprensione dell'italiano televisivo a Malta: Il pubblico femminile*, tesi B.A. (Hons.), Università di Malta.

Acquaviva, P. 1991, *Frasi argomentali: Completive e soggettive*, in: Renzi, L./Salvi, G. (a c. di), 633-674.

Agius, D. 1996, *Siculo Arabic*, London & NY, Kegan Paul International.

Alfonzetti, G. 1992, *Il discorso bilingue, Italiano e dialetto a Catania*, Milano, FrancoAngeli.

Aquilina, J. 1961, *Papers in Maltese linguistics*, Malta, MUP.

Aquilina, J. 1987, *A Maltese-English dictionary, vols I and II*, Malta, Midsea Books.

Auer, J.C.P. 1988, *A conversation analytic approach to code-switching and transfer*, in: Heller, M. (a c. di), *Codeswitching*, Berlin, Mouton de Gruyter, 187-214; ristampato in: Wei, L. (a c. di), 166-187.

Azzopardi-Alexander, M./Borg, A. 1997, *Maltese,* London & NY, Routledge.

Balboni, P. 1994, *Didattica dell'italiano a stranieri*, Roma, Bonacci.

Banfi, E./Cordin, P. (a c. di), 1990, *Storia dell'italiano e forme di italianizzazione*, Roma, Bulzoni.

Banfi, E. (a c. di), 1993, *L'altra Europa linguistica. Varietà d'apprendimento e interlingue nell'Europa contemporanea*, Firenze, La Nuova Italia.

Banfi, E. 1994, *L'italiano regionale/popolare come L2 da parte di extracomunitari*, in: Holtus, G./Radtke, E. (a c. di), *Sprachprognostik und das 'italiano di domani'*, Tübingen, Gunter Narr Verlag, 99-126.

Bazzanella, C. 1994, *Le facce del parlare. Un approccio pragmatico all'italiano parlato*, Firenze, La Nuova Italia.

Beebe, L. 1985, *Input: Choosing the right stuff*, in: Gass, S./Madden, C. (a c. di), 404-414.

Bernini, G. 1987, *Le preposizioni nell'italiano lingua seconda*, in: "Quaderni del dipartimento di linguistica e letterature comparate", Università di Bergamo, 3:129-152.

Bernini, G. 1990a, *L'acquisizione dell'imperfetto nell'italiano lingua seconda*, in: Banfi, E./Cordin, P. (a c. di), 157-179.

Bernini, G. 1990b, *Lo sviluppo dei paradigmi verbali nelle varietà elementari di apprendimento dell'italiano lingua seconda*, in: Bernini, G./Giacalone Ramat, A. (a c. di), 81-102.

Bernini, G. 1991, *Frasi relative nel parlato colloquiale*, in: Lavinio, C./Sobrero, A. (a c. di), *La lingua degli studenti universitari*, Firenze, La Nuova Italia, 165-188.

Bernini, G. 1994a, *Le frasi ipotetiche nell'italiano di stranieri*, in: Giacalone Ramat, A./Vedovelli, M. (a c. di), 271-296.
Bernini, G. 1994b, *La banca dati del 'Progetto di Pavia' sull'italiano lingua seconda*, in: "Studi italiani di linguistica teorica e applicata", 23:221-236.
Bernini, G. 1995, *Verb-subject order in Italian: an investigation of short announcements and telecast news*, in: "STUF (Sprachtypol. Univ. Forsch.)", 48:44-71.
Bernini, G. 2000, *Negative items and negation strategies in nonnative Italian*, in: "Studies in second language acquisition", 22:399-440.
Bernini, G./Giacalone Ramat, A. (a c. di), 1990, *La temporalità nell'acquisizione di lingue seconde*, Milano, FrancoAngeli.
Berretta, M. 1990a, *Il futuro in italiano L2*, in "Quaderni del dipartimento di linguistica e letterature comparate", Università di Bergamo, 6:147-188.
Berretta, M. 1990b, *Apprendimento di lingue seconde con input substandard: L'analisi di un caso*, in: Berruto, G./Sobrero, A. (a c. di), *Studi di sociolinguistica e di dialettologia italiana offerti a Corrado Grassi*, Galatina, Congedo, 151-177.
Berretta, M. 1994, *Il parlato italiano contemporaneo*, in: Serianni, L./Trifone, P. (a c. di), 239-270.
Berretta, M. 1995, *Ordini marcati dei costituenti maggiori di frase: una rassegna*, in: "Linguistica e filologia", 2:125-170.
Berretta, M. 1998, *Problemi di metodo nell'analisi sintattica. Spunti per la discussione*, handout, incontro Progetto di Pavia - ricerca ex-40%, Pavia, 12.01.1998.
Berruto, G. 1987, *Sociolinguistica dell'italiano contemporaneo*, Roma, La Nuova Italia Scientifica.
Berruto, G. 1993, *Italiano in Europa oggi: "Foreigner talk" nella Svizzera tedesca*, in Aa.Vv., *Omaggio a Gianfranco Folena, Volume 3°*, Padova, Editoriale Programma, 2275-290.
Berruto, G. 1997, *Fondamenti di sociolinguistica*, Bari, Laterza.
Berruto, G. 1998, *Situazioni di plurilinguismo, commutazione di codice e mescolanza di sistemi*, in: "Babylonia", 6:16-21.
Berruto, G./Bescotti, K. 1995, *Sulla complessità/semplicità sintattica dell'italiano parlato*, in "Studi italiani di linguistica teorica e applicata", 24:461-477.
Bertinetto, P.M. 1990, *Perifrasi verbali italiane: criteri di identificazione e gerarchia di perifrasticità,* in: Bernini, G./Giacalone Ramat, A. (a c. di), 331-350.
Bertinetto, P.M. 1991, *Il verbo*, in: Renzi, L./Salvi, G. (a c. di), 13-162.
Björklund, M. 1999, *Incidental L2 lexical acquisition among primary school children in rural and urban settings*, comunicazione al convegno Eurosla 9, Lund, Svezia, 10-12 giugno 1999.
Bonomi, I. 1994, *La lingua dei giornali del novecento*, in: Serianni, L./Trifone, P. (a c. di), 667-702.
Borg, A. 1978, *A historical and comparative phonology and morphology of Maltese*, tesi Ph.D, The Hebrew University.
Borg Galea, C. 1997, *Apprendimento autonomo ed educazione culturale*, tesi B.Ed.(Hons.), Università di Malta.
Bosc, F./Malandra, A. 2000, *Il video a lezione*, Torino, Paravia.
Boswell, D./Beeley, B. 1998, *Malta, World bibliographical series*, vol. 64, Oxford & California, ABC-CLIO.
Boulton, S. 1994, *Malta & Gozo*, Hampshire, AA Publishing.
Bradford, E. 1975, *Storia dei cavalieri di Malta. Lo scudo e la spada*, Milano, Mursia.

Braidi, S. 1995, *Reconsidering the role of interaction and input in second language acquisition*, in: "Language learning", 45:141-175.
Branduardi, K./Moro, W. 1997, *Apprendere con la televisione*, Firenze, La Nuova Italia.
Brincat, J. 1978, *Le prospettive storico-culturali della poesia maltese,* in: "Critica letteraria", 21:645-663.
Brincat, J. 1979, *Una ricerca sugli errori ortografici, morfosintattici e lessicali commessi in italiano da studenti maltesi*, in: *L'insegnamento dell'italiano come lingua straniera*, in: "Rassegna italiana di linguistica applicata", 11-12:41-60.
Brincat, J. 1991, *Language and demography in Malta: The social foundations of the symbiosis between semitic and romance in standard Maltese*, in: Fiorini, S./Mallia-Milanes, V. *Malta - A case study in international cross currents*, Malta, MUP, 92-110.
Brincat, J. 1992a, *La lingua italiana a Malta: storia, scuola e società*, Valletta, Istituto italiano di cultura.
Brincat, J. 1992b, *L'apprendimento spontaneo dell'italiano per televisione: L'esperienza dei bambini dai sei a dieci anni a Malta,* in: *Linee di tendenza dell'italiano contemporaneo, Atti del XXV Congresso della Società Linguistica italiana*, Roma, Bulzoni, 501-519.
Brincat, J. 1992c, *L'italiano della televisione: Lingua facile e lingua difficile,* in: Eynaud, J. (a c. di), *Interferenze di sistemi linguistici e culturali in italiano. Atti del X Congresso AIPI*, Malta, MUP, 271-284.
Brincat, J. 1994, *Gli albori della lingua maltese: Il problema del sostrato alla luce delle notizie storiche di Al-Himyari sul periodo arabo a Malta (870-1059)*, in: Brincat, J. (a c. di), *Languages of the Mediterranean*, Malta, MUP, 130-140.
Brincat, J. 1995, *Malta 870-1054 Al-Himyari's account and its linguistic implications*,Valletta, Said International.
Brincat, J. 1996, *Maltese words. An etymological analysis of the Maltese lexicon*, in: Lüdtke, J. (a c. di), *Romania Arabica. Festschrift für Reinhold Kontzi zum 70. Geburtstag*, Tübingen, Gunter Narr Verlag, 111-116.
Brincat, J. 1998, *A Malta l'italiano lo insegna la televisione*, in: "Italiano e oltre", 13:52-58.
Brincat, J. 2000a, *Il-Malti elf sena ta' storja*, Malta, Pubblikazzjonijiet indipendenti.
Brincat, J. 2000b, *Il doppiaggio di telefilm americani: Una variante tradotta dell'italiano-recitato?*, in: Van Volsem, S. (a c. di), *L'italiano Oltre Frontiera*, Firenze, Cesati, vol. 1; 245-258.
Brincat, J. 2001, *The Language Question and education: a political controversy on a linguistic topic*, in Sultana, R.G. (a c. di), 137-158.
Broughton, G. 1976, *The degree of proficiency to be aimed at in English in Maltese schools*, comunicazione inedita presentata al *Conference on bilingualism and education with special reference to Malta*, Università di Malta.
Calleja, M. 1987, *A study of stress and rhythm as used by Maltese speakers of English*, tesi B.Ed.(Hons), Università di Malta.
Camilleri, A. 1987, *Language, education and socialisation in Mġarr*, tesi B.Ed.(Hons), Università di Malta.
Camilleri, A. 1995, *Bilingualism in education, the Maltese experience*, Heidelberg, Julius Groos Verlag.
Camilleri, A./Vanhove, M. 1994, *A phonetic and phonological inventory of the Maltese dialect of M[arr*, in: "Zeitschrift für Arabische linguistik", 28:87-110.

Camilleri, A./Caruana, S. 1991, *La competenza degli alunni maltesi in italiano*, tesi B.Ed.(Hons.), Università di Malta.
Cantarelli, L. (a c. di), 1996, *La televisione officina di cantautori*, Laboratorio internazionale della comunicazione, Gemona del Friuli, Edizioni del Gamajun.
Carroll, S. 1999, *Putting 'input' in its proper place*, in: "Second language research", 15:337-388.
Caruana, S. 1996, *The language of the Italian media and its contribution towards the spontaneous acquisition and formal learning of Italian in Malta*, tesi M.Ed., Università di Malta.
Caruana, S. 2000, *The media and their impact on the acquisition of Italian in Malta*, in: "Education 2000 - Journal of the Faculty of Education, University of Malta", 8:31-33.
Cassar, A. 1989, *The influence of Italian television on the speech of selected Maltese individuals*, tesi B.Ed.(Hons.), Università di Malta.
Cassar, C. 2000, *A concise history of Malta*, Malta, Mireva.
Cassar, C. 2001, *Education in Hospetaller Malta*, in: Sultana, R.G. (a c. di), 15-30.
Cassola, A. 1998, *L'italiano a Malta*, Malta, MUP.
Castronovo, V./Tranfaglia, N. 1994, *La stampa italiana nell'età della TV 1975-1994*, Bari, Roma, Laterza.
Cattin-Aellig, M. 1996, *American and British English: A conflict for the young Swiss?*, in: "Tranel:Travaux neuchâtelois de linguistique", 24:65-78.
Chini, M. 1998, *La subordinazione in testi narrativi di apprendenti tedescofoni: forma e funzioni*, in "Linguistica e filologia", 7:121-159.
Chini, M. 1999, *Processi di testualizzazione in italiano L1 e L2: aspetti della coesione e gerarchizzazione di testi narrativi,* in: S. Skytte/Sabatini, F. (a c. di), *Linguistica Testuale Comparativa*, Copenhagen, Museum Tusculanum Press, 263-279.
Chini, M./Giacalone Ramat, A. 1998, *Strutture testuali e principi di organizzazione dell'informazione nell'apprendimento linguistico*. Numero monografico di *Studi italiani di linguistica teorica e applicata*, 27:1,1998.
Chircop, S. 1994, *As we sit together, should we use the phone ? A research agenda for the study of media in Malta*, in: Baldacchino, G./Sultana, R.G. (a c. di), *Maltese society, a sociological inquiry*, Malta, Mireva, 357-368.
Ciliberti, A. 1994, *Manuale di glottodidattica*, Firenze, La Nuova Italia.
Cohen, L./Manion, L. 1994, *Research methods in education*, London & NY, Routledge.
Comrie, B. 1982, *Syntactic-morphological discrepancies in Maltese sentence structure*, in: "Communication & cognition", 3/4:281-306.
Comrie, B. 1989, *Language universals and linguistic typology*, Oxford, Blackwell.
Conrad, L. 1989, *The effects of time compressed speech on native and EFL listening comprehension*, in: "Studies in second language acquisition", 11:1-16.
Continanza, M./Diadori, P. 1997, *Viaggio nel nuovo cinema italiano*, Atene, Firenze, La Certosa.
Cortelazzo, M. 1988, *Lingua e mass media*, in: Holtus, G./Metzeltin, M./Schmitt, C. (a c. di), *Lexicon der romanistischen linguistik (LRL)*, Tübingen, Max Niemeyer Verlag, 206-219.
Coupland, N. 2001, *Dialect stylization in radio talk*, in: "Language in society", 30:345-375.
Coveri, L./Benucci, A./Diadori, P. 1998, *Le varietà dell'italiano. Manuale di sociolinguistica italiana*, Roma, Bonacci.

Covino, S. 1999, *Lingua e identità nazionale: un binomio problematico. La questione dell'italiano a Malta in alcuni studi recenti*, in: "Rivista italiana di dialettologia", 23: 265-292.
Cumming, A./Berwick, R. (a c. di), 1996, *Validation in language testing*, Clevedon, Philadelphia, Adelaide, Multilingual Matters.
Dalli, C. 2001, *Education in Malta before the Knights*, in: Sultana, R.G. (a c. di), 1-14.
Dardano, M. 1973, *Il linguaggio dei giornali italiani*, Bari, Roma, Laterza.
Dardano, M. 1994, *Profilo dell'italiano contemporaneo*, in: Serianni, L./Trifone, P. (a c. di), 343-430.
De Mauro, T. 1963, *Storia linguistica dell'Italia unita*, Bari, Roma, Laterza.
De Mauro, T. 1968, *Lingua parlata e TV*, in: Aa.Vv., *Televisione e vita italiana*, Torino, ERI, 245-294.
De Mauro, T./Mancini, F./Vedovelli, M./Voghera, M. 1993, *Lessico di frequenza dell'italiano parlato*, Milano, Etaslibri.
Diadori, P. 1992, *La lingua dei telegiornali italiani degli anni '90*, in: "Studi italiani di linguistica teorica e applicata", 21:229-265.
Diadori, P. 1994, *L'italiano televisivo*, Roma, Bonacci.
Ellis, R. 1994, *The study of second language acquisition*, Oxford, Oxford University Press.
Ellis, R. 1997, *SLA research and language teaching*, Oxford, Oxford University Press.
Ellis, R. 1999, *Learning a second language through interaction*, Amsterdam, Philadelphia, John Benjamins.
Ellis, R./Tanaka, Y./Yamazaki, A. 1994, *Classroom interaction, comprehension, and the acquisition of L2 word meanings*, in: "Language learning", 44:449-491.
Ellul, S. 1978, *A case study in bilingualism, code-switching between parents and their pre-school children in Malta*, Cambridge, Huntington.
Eynaud, J. 1990, *Alla scoperta dell'italiano*, Malta, Mireva.
Eynaud, J. 2002, *Ciak, si legge!*, Firenze, Franco Cesati.
Ferraris, S. 1998, *Pseudorelative: loro natura e posizione all'interno del continuum coordinazione-subordinazione*, in: "Linguistica e filologia", 6:127-150.
Ferraris, S. 1999, *Imparare la sintassi*, Vercelli, Mercurio.
Forsman, L. 1999, *EFL in the Finland-Swedish language classroom: regional differences and challenges,* comunicazione al convegno Eurosla 9, Lund, Svezia, 10-12 giugno 1999.
Fracastoro Martini, O. 1951, *La lingua e la radio*, Firenze, Sansoni.
Furneaux, C. 1998, *Media resources*, in: Johnson, K./Johnson, H. (a c. di), *Encyclopedic dictionary of Applied Linguistics*, Oxford & Massachusetts, Blackwell, 211-212.
Gass, S. 1988, *Integrating research areas: a framework for second language studies*, in: "Applied linguistics", 9:198-217.
Gass, S. 1997, *Input, interaction and the second language learner*, Lawrence Erlbaum, New Jersey.
Gass, S./Madden, C. (a c. di), 1985, *Input in second language acquisition*, London, Newbury.
Gass, S./Varonis, E. 1985, *Task variation and nonnative/nonnative negotiations of meaning*, in: Gass, S./Madden, C. (a c. di), 149-161.
Giacalone Ramat, A. (a c. di), 1986, *L'apprendimento spontaneo di una seconda lingua*, Bologna, Il Mulino.
Giacalone Ramat, A. (a c. di), 1988, *L'italiano tra le altre lingue. Strategie di acquisizione*, Bologna, Il Mulino.

Giacalone Ramat, A. 1993, *L'italiano di stranieri*, in: Sobrero, A. (a c. di), 341-410.
Giacalone Ramat, A. 1995a, *Condizioni e restrizioni nel contatto tra lingue*, in: "Lingua e stile", 30:227-241.
Giacalone Ramat, A. 1995b, *Code-switching in the context of dialect/standard language relations*, in: Milroy, L./Muysken, P. (a c. di), 45-67.
Giacalone Ramat, A. 1999a, *Le strategie di collegamento tra proposizioni nell'italiano di germanofoni (Proposizioni avverbiali e completive)*, in: Dittmar, N./Giacalone Ramat, A. (a c. di), *Grammatik und diskurs, Grammatica e discorso*, Tübingen, Stauffenberg Verlag, 13-54.
Giacalone Ramat, A. 1999b, *Functional typology and strategies of clause connection in second language acquisition*, in: "Linguistics", 37:519-548.
Giacalone Ramat, A./Vedovelli, M. (a c. di), 1994, *Italiano: Lingua seconda, lingua straniera, Atti del XXVI Congresso della Società di Linguistica Italiana*, Roma, Bulzoni.
Giordano, A. 1997, *Le colonie invisibili*, in: "Il Venerdì di Repubblica", 479: 26-35.
Grasso, A. 1992, *Storia della televisione italiana*, Milano, Garzanti.
Grasso, A. (a c. di), 1997, *Enciclopedia della televisione*, Milano, Garzanti.
Grech, P. 1961, *Are there any traces of Punic in Maltese?*, in: "Journal of Maltese studies", 1:130-138.
Gumperz, J. 1982, *Discourse strategies*, Cambridge University Press.
Haiman, J./Thompson, S.A. 1988 (a c. di), *Clause combining in grammar and discourse*, Amsterdam, Benjamins.
Haspelmath, M./Caruana, S. 2000, *Subject diffuseness in Maltese. On some subject properties of experiential verbs,* in: "Folia linguistica", 34:245-266.
Hatch, E. 1983, *Simplified input and second language acquisition*, in: Andersen, R. (a c. di), *Pidginization and creolization as language acquisition*, Rowley, Massachusetts, Newbury House, 64-86.
Hatch, E./Farhady, H. 1982, *Research design and statistics for applied linguistics*, Rowley, Massachusetts, Newbury House.
Hopper, P./Traugott, E. 1993, *Grammaticalization*, Cambridge, Cambridge University Press.
Hull, G. 1993, *The Malta language question: A case history in cultural imperialism*, Valletta, Said International.
Iori, A. 1998, *L'autoapprendimento*, in Serra Borneto, C. (a c. di), 287-303.
Iraci, L. 1998, *Acquisizione della cultura e della lingua italiana, Progetto didattico sulla comunicazione telematica*, tesi B.Ed.(Hons.), Università di Malta.
Johnson, R./Swain, M. (a c. di), 1997, *Immersion education: International perspectives*, Cambridge, Cambridge University Press.
Kasper, G./Kellerman, E. 1997 (a c. di), *Communication strategies: Psycholinguistic and sociolinguistic perspectives*, London & NY, Longman.
Klein, W. 1986, *Second language acquisition*, Cambridge, Cambridge University Press.
Klein, W./von Stutterheim, C. 1987, *Quaestio und referentielle bewegung in erzählungen*, in: "Linguistische berichte", 109:163-183.
Klein, W./Perdue C. 1992, *Utterance structure (Developing grammars again)*, Amsterdam, Philadelphia, John Benjamins.
Klein, W./Perdue, C. 1997, *Introducing the basic variety (or: Couldn't natural languages be much simpler?)*, in: "Second language research", 13:301-347.
Keenan, E./Comrie, B. 1977, *Noun phrase accessibility and universal grammar*, in: "Linguistic inquiry", 8:63-99.

Krashen, S. 1981, *Second language acquisition and second language learning*, Oxford, Pergamon.
Krashen, S. 1982, *Principles and practice in second language acquisition*, Oxford, Pergamon.
Krashen, S. 1985, *The input hypothesis: issues and implications*, London & NY, Longman.
Larsen-Freeman, D. 1983, *The importance of input in second language acquisition* in: Andersen, R. (a c. di), *Pidginization and creolization as language acquisition*, Rowley, Massachusetts, Newbury House, 87-93.
Larsen-Freeman, D. 1985, *State of the art on input in second language acquisition*, in Gass, S./Madden, C. (a c. di), 435-444.
Larsen-Freeman, D. 1995, *On the teaching and learning of grammar: Challenging the myths*, in: Eckman, R./Highland, D./Lee, P./Mileham, J./Rutkowski Weber, R. (a c. di), *Second language acquisition theory and pedagogy*, Mahwah, New Jersey, Lawrence Erlbaum, 131-150.
Larsen-Freeman, D./Long, M. 1991, *An introduction to second language acquisition research*, London & NY, Longman.
Lehmann, C. 1988, *Towards a typology of clause linkage*, in: Haiman, J./Thompson, S.A. (a c. di), 181-225.
Long, M. 1981, *Questions in foreigner talk discourse*, in: "Language learning", 31-135-157.
Long, M. 1985, *Input and second language acquisition theory*, in: Gass, S./Madden, C. (a c. di), 377-393.
Long, M. 1991, *Focus on form: a design feature in language teaching methodology*, in: de Bot, K./Coste, D./Ginsberg, R./Kramsch, C. (a c. di), *Foreign language research in cross-cultural perspective*, Amsterdam, Philadelphia, Benjamins, 39-52.
Long, M. 1996, *The role of linguistic environment in second language acquisition*, in: Ritchie, W./Bhathia, T. *Handbook of second language acquisition*, NY, Academic Press, 413-468.
Losi, S. 2001, *Il telegiornale nella didattica*, in: "In.it", 2:8-11.
Mackey, W. 1962, *The description of bilingualism*, in: "Canadian Journal of linguistics", 7:51-85; ristampato in Wei, L. (a c. di), 26-54.
Mallia, Y. 1997, *Acquisizione della lingua e della cultura italiana. Progetto pedagogico sulla comunicazione telematica*, tesi B.Ed.(Hons.), Università di Malta.
Maragliano, R. 1998, *Nuovo manuale di didattica multimediale*, Bari, Roma, Laterza.
Maraschio, N. 1987, *Il parlato radiofonico in diretta*, in: Aa.Vv., *Gli italiani parlati. Sondaggi sopra la lingua di oggi*, Firenze, Accademia della Crusca, 197-217.
Mariani, L. 1994, *L'autonomia nell'apprendimento linguistico*, Firenza, La Nuova Italia.
Mariani, L. 2000, *"Dimmi come 'navighi' e ti dirò che sei...": multimedialità, stili di apprendimento, vecchie e nuove strategie*, in: "LEND: Lingua e nuova didattica", 29:24-36.
Matsec Board 1999, *Advanced level report (Italian)*, May 1999.
Matsec Board 2002, *Newsletter*, 40:January 2002.
Matthiesen, C./Thompson, S.A. 1988, *The structure of discourse and 'subordination'*, in: Haiman, J./Thompson, S.A. (a c. di), 275-329.
Mazzon, G. 1992, *L'inglese di Malta*, Napoli, Liguori.
Meisel, J. 1986, *Strategie di apprendimento di una seconda lingua. Più di un tipo di semplificazione*, in: Giacalone Ramat, A. (a c. di), 47-100.

Mezzadri, M. 2001, *La frontiera presente. Internet nella didattica dell'italiano,* Perugia, Guerra.
Micallef, J. 1987, *I programmi televisivi italiani come sussidio nell'insegnamento dell'italiano*, tesi B.Ed.(Hons.), Università di Malta.
Mifsud, M. 1995, *Loan verbs in Maltese: A descriptive and comparative study*, Leiden, New York, Köln, Brill.
Milroy, L. 1987, *Observing and analysing natural language. A critical account of sociolinguistic method*, NY, Basil Blackwell.
Milroy, L./Muysken, P. 1995 (a c. di), *One speaker, two languages. Cross-disciplinary perspectives on code-switching*, Cambridge, Cambridge University Press.
Mintoff, R. 1994, *La comprensione dell'italiano televisivo a Malta*, tesi B.Ed.(Hons.), Università di Malta.
Moretti, B./Petrini, D./Bianconi, S. (a c. di), 1992, *Linee di tendenza dell'italiano contemporaneo, Atti del XXV congresso della Società di Linguistica Italiana*, Roma, Bulzoni.
Myers-Scotton 1995, *A lexically based model of code switching*, in Milroy, L./Muysken, P. (a c. di), 233-256.
Nadiani, G. 1996, *Di alcuni segnali discorsivi nell'analisi contrastiva dei dialoghi in italiano e in tedesco del film La stazione*, in: Heiss, C./Bollettieri Bosinelli, R.M. (a c. di), *Traduzione multimediale per il cinema, la televisione, la scena*, Bologna, Clueb, 185-194.
National Tourism Organisation, 1999, *The economic impact assessment of tourism in Malta - an estimate*, Malta.
Nencioni, G. 1983, *Parlato-Parlato, Parlato-Scritto, Parlato-Recitato,* in: "Di scritto e di parlato", Bologna, Zanichelli, 126-179.
Odermatt-Manzi, M. 1994, *La varietà di italiano parlata oggi a Malta: un'indagine esplorativa,* lavoro di licenza, Università di Zurigo.
Pace, M. 1987, *Indagine sulla diffusione della lingua e della cultura italiana tra i discenti delle scuole elementari, scuole medie e scuole medie-superiori maltesi*, tesi B.Ed.(Hons.), Università di Malta.
Paolinelli, M. 1994, *Doppiaggio: la traduzione odiata*, in: Baccolini, R./Bollettieri Bosinelli, R.M./Gavioli, L. (a c. di), *Il doppiaggio, trasposizioni linguistiche e culturali*, Bologna, Clueb, 151-156.
Parker, K./Chaudron, C. 1987, *The effects of linguistic simplifications and elaborative modifications on L2 comprehension*, in: "Working papers in ESL", University of Hawaii, 6:107-133.
Pavesi, M. 1986, *Markedness, discoursal modes and relative clause formation in a formal and in an informal context*, in: "Studies in second language acquisition", 8:38-55.
Pavesi, M. 1993, *Inglese come L2*, in: Banfi, E. (a c. di), 219-260.
Pavesi, M. 1994, *Osservazioni sulla (socio)linguistica del doppiaggio*, in: Baccolini, R./Bollettieri Bosinelli, R.M./Gavioli, L. (a c. di), *Il doppiaggio, trasposizioni linguistiche e culturali*, Bologna, Clueb, 129-142.
Perugini, M. 1994, *La lingua della pubblicità*, in Serianni, L./Trifone, P. (a c. di), 599-616.
Pica, T./Doughty, C. 1985, *Input and interaction in the communicative language classroom: a comparison of teacher-fronted and group activities*, in: Gass, S./Madden, C. (a c. di), 115-132.
Pica, T./Young, R./Doughty, C. 1987, *The impact of interaction on comprehension*, in: "TESOL quarterly", 30:59-84.

Pichiassi, M. 1999, *Fondamenti di glottodidattica*, Perugia, Guerra.
Poplack, S. 1980 & 2000, *Sometimes I'll start a sentence in Spanish y termino in español: toward a typology of code-switching*, in: "Linguistics", 18:581-618; ristampato in: Wei, L. (a c. di), 215-256.
Poplack, S./Sankoff, D. 1988, *Code-switching,* in: Herausgegeben von Ulrich, A./Dittmar, N./Mattheier, K. (a c. di), *Sociolinguistics, an international handbook of the science of language and society*, Berlin & NY, Walter de Gruyter, 1174-1180.
Porter, P. 1986, *How learners talk to each other: input and interaction in task centred discussions*, in: Day, R. (a c. di), *Talking to learn: conversation in second language acquisiton*, Rowley, Massachusetts, Newbury House, 200-224.
Poulisse, N. 1997, *Compensatory strategies and the principles of clarity and economy*, in: Kasper, G./Kellerman, E. (a c. di), 49-64.
Prandi, M. 1996, *I costrutti finali*, in: "Studi italiani di linguistica teorica e applicata", 25:67-101.
Psaila, G. 1992, *La conoscenza effettiva dell'italiano a Malta*, tesi B.Ed.(Hons.), Università di Malta.
Quattromani, R./Seychell, M. 1991, *La competenza degli alunni maltesi in italiano*, tesi B.Ed.(Hons.), Università di Malta.
Raffaelli, S. 1994, *Il parlato cinematografico e televisivo*, in: Serianni, L./Trifone, P. (a c. di), 271-290.
Reber, A. 1993, *Implicit learning and tacit knowledge. An essay on the cognitive unconscious*, Oxford, Oxford University Press.
Renzi, L./Salvi, G. (a c. di), 1991, *Grande grammatica di consultazione, Vol. II, I sintagmi verbale, aggettivale, avverbiale. La subordinazione*, Bologna, Il Mulino.
Rizzardi, C. 1997, *Insegnare la lingua straniera*, Firenze, La Nuova Italia.
Romanello, M.T. 1995, *L'italiano dei piccoli albanesi*, in: "Italiano e oltre", 10:134-137.
Sabatini, F. 1985, *L'"italiano dell'uso medio": una realtà tra le varietà linguistiche italiane*, in: Holtus, G./Radtke, E. (a c. di), *Gesprochenes italienisch in geschichte und gegenwart*, Tübingen, Gunter Narr Verlag, 154-183.
Samut Tagliaferro, J. 2000, *Malta. Its archeology and its history*, Terni, Plurigraf.
Sanga, G. 1993, *Gerghi*, in: Sobrero, A. (a c. di), 151-190.
Sato, C. 1990, *The syntax of conversation in interlanguage development*, Tübingen, Narr.
Schiavone, M. 1992, *L-Elezzjonijiet f'Malta 1849-1992 Storja Fatti Ċifri*, Malta, Pubblikazzjonijiet indipendenti.
Schmid, S. 1994, *L'italiano degli spagnoli*, Milano, FrancoAngeli.
Schmidt, R. 1994, *Implicit learning and the cognitive unconscious*, in: Ellis, N. (a c. di), *Implicit and explicit learning of languages*, London, Academic Press, 165-210.
Schofield, P. 1995, *Quantifying language*, Clevedon, Philadelphia, Adelaide, Multilingual Matters.
Sciberras, A. 1994, *La conoscenza dell'italiano a Malta: Il settore femminile fra i 13 e 26 anni*, tesi B.A.(Hons.), Università di Malta.
Serianni, L./Trifone, P. 1994, *Storia della lingua italiana, Volume secondo, Scritto e parlato*, Torino, Einaudi.
Serianni, L. 1997, *Italiano. Grammatica, Sintassi, Dubbi*, Milano, Garzanti.
Serra Borneto, C. (a c. di), 1998, *C'era una volta il metodo*, Roma, Carocci.

Sharwood-Smith, M. 1986, *Comprehension vs. Acquisition: two ways of processing input*, in: "Applied linguistics", 7:239-256.
Sharwood-Smith, M. 1991, *Speaking to many minds: On the relevance of different types of language information for the L2 learner*, in: "Second language research" 7:118-132.
Simone, R. 1987, *Specchio delle mie lingue*, in: "Italiano e Oltre", 2:53-59.
Simone, R. 1992, *Una "trama" italiana*, in: "La crusca per voi", 4:1-2.
Simone, R. 1997, *L'italiano e l'antenna parabolica*, in: "Italiano e oltre", 12:68-69.
Snow, C./Hoefnagel-Höhle, M. 1982, *School age second language learners' access to simplified linguistic input*, in: "Language learning", 32:411-430.
Sobrero, A. (a c. di), 1993, *Introduzione all'italiano contemporaneo. La variazione e gli usi*, Bari, Laterza.
Sobrero, A. 1993, *Lingue speciali* in: Sobrero, A. (a c. di), 237-278.
Sobrero, A. 1994, *Quarant'anni di italiano in TV*, in: "Italiano e oltre", 9:20.
Sornicola, R. 1981, *Sul parlato*, Bologna, Il Mulino.
Spiteri, C. 1996, *Il linguaggio della pubblicità: una proposta metodologica per l'insegnamento dell'italiano*, tesi M.Ed., Università di Malta.
Stassen, L. 1985, *Comparison and universal grammar*, Oxford, Blackwell.
Sultana, R.G. (a c. di), 2001, *Yesterday's Schools. Readings in Maltese Educational History*, Malta, Mireva.
Swain, M. 1985, *Communicative competence: some roles of comprehensible input and comprehensible output in its development*, in: Gass, S./Madden, C. (a c. di), 235-256.
Valentini, A. 1997, *Frasi relative in italiano L2*, in: "Linguistica e filologia", 5:195-222.
Valli, B. 1999, *Comunicazione e media. Modelli e processi*, Roma, Carocci
Vella, A. 1994, *Prosodic structure and intonation in Maltese: Influence on Maltese-English*, tesi Ph.D, Università di Edinburgo.
Villarini, A. 1999, *Analisi delle occorrenze della perifrasi stare + gerundio all'interno di un corpus di italiano parlato*, in: Vedovelli, M. (a c. di), *Indagini sociolinguistiche nella scuola e nella società italiana in evoluzione,* Milano, FrancoAngeli, 27-50.
Voghera, M. 1992, *Sintassi e intonazione nell'italiano parlato*, Bologna, Il Mulino.
Wei, L. 2000, (a c. di), *The bilingualism reader*, London & NY, Routledge.
White, L. 1987, *Against comprehensible input: the input hypothesis and the development of second language competence*, "Applied linguistics", 8:95-110.
White, L./Spada, N./Lightbown, P./Ranta. L. 1991, *Input enhancement and L2 question formation*, in: "Applied linguistics", 12:416-432.
Wiberg, E. 1997, *Il riferimento temporale nel dialogo. Un confronto tra giovani bilingui italo-svedesi e giovano monolingui romani*, Ètudes Romanes de Lund 58, Lund University Press.
Wiberg, E. 2001, *Il riferimento al futuro nel dialogo. Un confronto tra italofoni e apprendenti di italiano L2*, in: "Studi italiani di linguistica teorica e applicata", 30: 59-80.
Wong-Fillmore, L. 1985, *When does teacher-talk work as input?*, in: Gass, S./Madden, C. (a c. di), 17-50.
Wong-Fillmore, L. 1992, *Learning a language from learners*, in: Kramsch, C./McConnell-Ginet, S. (a c. di), *Text and context: Cross-disciplinary perspectives on language study*, Lexington, Massachusetts, D.C. Heath.
Zammit Mangion, J. 1992, *Education in Malta,* Valletta, MAS.