

ALAN PONA

*I pronomi clitici nell'apprendimento dell'italiano come L2: il clitico "si" nelle varietà di apprendimento**

1. Introduzione

In questo articolo ci occuperemo dell'acquisizione dei pronomi clitici da parte di apprendenti di italiano come lingua seconda¹. Passeremo in rassegna brevemente alcune proposte presenti in letteratura per individuare quelli che, secondo la nostra opinione, sono i punti di debolezza. Prenderemo, quindi, in considerazione nozioni come «sovraestensione», «ipergeneralizzazione», «evitamento», «interferenza» e «transfert», tipiche dell'approccio comunicativo-funzionale a L2, dimostrando come sia possibile, tramite il confronto delle varietà interlinguali con le varietà romanze, ridimensionare il ruolo attribuibile a questi fenomeni nell'acquisizione dei pronomi clitici². Infine prenderemo in esame un errore ricorrente nel nostro *corpus*: l'utilizzo del pronome clitico *si* in contesti in cui i parlanti nativi utilizzerebbero un pronome specifico di terza persona *gli* o *le*.

Per quanto concerne le motivazioni della scelta del campione di informatori, vogliamo, come prima cosa, sottolineare che la lingua inglese, L1 dei nostri apprendenti/informatori³, non possiede pronomi clitici ma soltanto pronomi deboli e forti (cf. Cardinaletti – Starke [1999]). Questo ci ha consentito, in sede di analisi dei dati, di emanciparci da interpretazioni di tipo interferenzialista, spesso presenti in letteratura, e di procedere all'analisi dei dati rilevando un alto grado di

* Laura Bafile, Maria Rita Manzini e Stephen Shapiro hanno letto e commentato una versione preliminare di questo lavoro: a Loro va la mia gratitudine.

¹ I dati del corpus sono stati elicitati grazie alla nostra attività *in loco* come *Foreign Language Assistants* presso il College of the Holy Cross (Worcester, Massachusetts). Questa analisi, sebbene si concentri sui dati elicitati nel suddetto college, si affianca all'analisi del materiale proveniente da altre esperienze di insegnamento della lingua italiana negli Stati Uniti: Boston College, Boston (MA) e Assumption College, Worcester (MA). A questo proposito, vogliamo ringraziare le prof.sse Susan Amatangelo (College of the Holy Cross), Lucia Ducci (Boston College, College of the Holy Cross) e Rose Mambert (Assumption College, College of the Holy Cross) per l'attenzione dedicatoci.

² CHINI (2005), riprendendo SELINKER (1972 [1984]), propone cinque strategie tipiche dell'interlingua, oltre alla fossilizzazione:

1. transfert di lingua da L1;
2. transfert di insegnamento;
3. strategie di apprendimento della L2;
4. strategie di comunicazione in L2;
5. sovraestensione di regole di L2.

³ All'interno di questo lavoro utilizzeremo i termini *informatori* ed *apprendenti*, da una parte, *ricercatore* ed *insegnante/facilitatore linguistico*, dall'altra, come sinonimi, proprio perché i dati sono stati raccolti durante la nostra quotidiana attività di insegnamento della lingua: il ricercatore è al contempo anche insegnante/facilitatore, e così gli informatori sono al contempo anche apprendenti.

elaborazione autonoma⁴ (cf. Banfi [1993]). I gruppi-classe rappresentano, inoltre, «un caso estremo di acquisizione di L2» (Felix – Weigl [1991, 165]). La scelta di questa situazione di apprendimento, cioè apprendimento di una seconda lingua soltanto attraverso istruzione formale, risulta scientificamente mirata: qualora si riuscisse a dimostrare, *contra* Felix – Weigl (1991), tra gli altri, che persino l'apprendente di L2 nella situazione estrema di apprendimento, cioè l'apprendimento della lingua straniera della quale gli apprendenti non abbiano alcun contatto fuori dal contesto educativo del college, ha accesso alla Grammatica Universale, la dimostrazione avrebbe forza argomentativa, proprio perché ci si aspetterebbe, in contesti di apprendimento guidato caratterizzati da istruzione formale, una maggiore concentrazione sugli aspetti consapevoli della conoscenza linguistica a tutto danno di quella conoscenza implicita che caratterizza il processo di acquisizione linguistica.

Infine, per concludere questo paragrafo introduttivo, alcune parole sulla raccolta dati. La raccolta dei dati, di tipo trasversale, è stata condotta anche a livello longitudinale sul campione di apprendenti perché l'obiettivo era quello di elicitarne un campione di dati che riflettesse qualitativamente una vasta gamma di possibilità strutturali delle interlingue. Nel dettaglio, il lavoro si avvale di misurazioni di tipo trasversale (corsi elementari 101 e 102, corsi intermedi 201 e 202, corso avanzato Comp&Conv 301) e longitudinale (abbiamo raccolto dati in più sedute durante l'anno accademico 2007/2008)⁵ e di analisi di tipo descrittivo-qualitativo dei dati a nostra disposizione (spontanei od elicitati) convinti che anche l'errore specifico di un solo apprendente permetta di fare possibili generalizzazioni sulla sua interlingua.

Lo studio si basa su tre tipologie di raccolta dati⁶:

- Naturalistica. All'interno di questa tipologia: conversazione libera, osservazione e registrazione in classe delle interazioni tra informatori e tra informatori ed insegnante/facilitatore linguistico, posta elettronica.

- Produzione elicitata. All'interno di questa tipologia: interviste strutturate, descrizioni di immagini, racconto di storie a partire da immagini, «stimulated recall» (interpretazioni del parlante sulle sue produzioni), produzione scritta elicitata (lettere, temi personali con traccia, sceneggiature, biografie, composizioni su argomenti di varia natura).

- Sperimentale. All'interno di questa tipologia: descrizione guidata di immagini, manipolazione di frasi, definizione di regole, test di grammaticalità, scelta multipla.

⁴ L'alto grado di elaborazione autonoma degli apprendenti di L2 nello sviluppo della morfologia consente, inoltre, in modo privilegiato, di verificare ipotesi teoriche di tipo formale (cf. BANFI [1993, 52]).

⁵ Gli apprendenti erano entrati, precedentemente, in contatto con i pronomi clitici durante le normali lezioni con l'*instructor* e durante i laboratori linguistici da noi tenuti.

⁶ Per la classificazione dei vari tipi di procedure si veda CHAUDRON (2003).

La conversazione libera presenta il vantaggio di rappresentare un puro campione della lingua dell'apprendente. Gli svantaggi che sorgono nell'utilizzo di questa tecnica hanno a che vedere con la qualità delle registrazioni e con problemi di carattere tecnico in generale. Il più grande problema che abbiamo riscontrato nell'utilizzo di questo metodo consiste nell'evitamento da parte degli apprendenti delle strutture target.

L'osservazione del gruppo-classe è stata intrapresa tramite l'utilizzo di appunti durante le interazioni tra apprendenti e tra apprendenti ed insegnante/facilitatore linguistico.

La posta elettronica rappresenta un metodo privilegiato di raccolta dati: gli apprendenti non pongono particolare attenzione agli aspetti formali della lingua, interessati agli aspetti comunicativi. La posta elettronica risulta molto interessante per quanto concerne l'analisi dei pronomi clitici ancorati all'universo del discorso, proprio per la natura del mezzo che meglio di tutti permette la realizzazione delle funzioni personale⁷ ed interpersonale⁸ della competenza socio-pragmatica (il cosiddetto «saper fare con la lingua») dell'apprendente⁹.

Tutte le procedure di elicitazione, soprattutto quelle di carattere sperimentale, offrono la possibilità di concentrarsi su punti specifici dell'apprendimento di L2 permettendo di risparmiare tempo e proporre attività finalizzate a produzioni specifiche.

Le interviste strutturate sono costituite da sequenze di domande che veicolino l'utilizzo di determinate strutture. Talvolta l'utilizzo dei pronomi clitici di 3a persona veniva, tuttavia, evitato; cosa che impediva di testare la reale competenza degli apprendenti.

Le attività più comunicative, come quelle di descrizione di immagini e racconto di storie, permettono di integrare procedure meno libere e consentono di usare dei campioni più estesi di lingua, anche se hanno lo svantaggio di permettere agli informatori strategie di omissione. Non consentono, talvolta, al ricercatore di penetrare la conoscenza implicita della lingua da parte dell'apprendente.

Una riflessione a parte meritano le produzioni scritte che abbiamo analizzato. La natura delle medesime era varia: abbiamo raccolto sceneggiature, biografie, lettere, temi su traccia. Quello che volevamo era un campione piuttosto variegato delle funzioni socio-pragmatiche, che meglio permettesse la possibilità di utilizzo di tutti i pronomi clitici della lingua italiana: per quanto concerne i pronomi personali ancorati all'universo del discorso, ci aspettiamo, infatti, un utilizzo più frequente in quei testi che meglio realizzino la funzione personale ed interpersonale, come la posta elettronica, la lettera personale la sceneggiatura di un cortometraggio; per quanto concerne i

⁷ «La funzione personale si realizza quando lo studente rivela la propria soggettività, la propria personalità, quando manifesta sentimenti emozioni, pensieri, impressioni, sensazioni» (BALBONI [2002, 76]).

⁸ «La funzione interpersonale si realizza quando la lingua serve a stabilire, mantenere o chiudere un rapporto di interazione sia orale [...] sia scritta» (BALBONI [2002, 77]).

⁹ Si veda BALBONI (2002) per un approfondimento del concetto di competenza socio-pragmatica.

pronomi clitici di terza persona, ci aspettiamo un utilizzo più massiccio in testi che realizzano funzioni di tipo referenziale¹⁰, come il racconto di una storia, il tema su traccia, la biografia.

Un'altra procedura elicitata è chiamata in letteratura «stimulated recall»: questa tecnica non consiste nell'elicitazione di una performance linguistica ma in un'analisi metalinguistica dell'uso della lingua da parte dell'apprendente. Per esempio, è stato chiesto agli informatori di riflettere sulle proprie prestazioni. Il vizio di queste tecniche è che spesso non hanno accesso a strutture acquisite della lingua e a conoscenze inconsce.

Le procedure sperimentali, come la manipolazione di frasi, gli esercizi strutturali, o i test di grammaticalità, presentano il vantaggio di produrre l'informazione desiderata ma, allo stesso tempo, si caricano di artificiosità. Possiedono, tuttavia, un aspetto positivo: «well designed and analyzed experimental techniques should be able to determine whether target forms were avoided or not» (Chaudron [2003, 790]). Abbiamo mostrato in classe delle immagini alle quali seguivano domande del tipo: *Che cosa fa il bambino alla bambina?* oppure *Che cosa dà Babbo Natale al bambino?*.

Per quanto concerne gli esercizi strutturali, abbiamo analizzato i normali test svolti in classe con gli istruttori.

Le attività di scelta multipla e i test di grammaticalità, offrendo produzioni corte e controllate, ci hanno consentito di concentrarci specificatamente sulla conoscenza dei pronomi clitici e, allo stesso tempo, di chiedere agli apprendenti riflessioni metalinguistiche sulla loro produzione.

Ci poniamo adesso un interrogativo: le attività che vanno a testare la conoscenza metalinguistica dell'apprendente possiedono veramente attendibilità scientifica? La nostra esperienza ha rilevato che i contesti di insegnamento dell'italiano come seconda lingua con forte impronta grammaticale, caratteristica tipica dei college americani, portano ad uno scarto non trascurabile tra conoscenza della lingua e reale acquisizione delle strutture della medesima. Ne consegue che per rendere validi i risultati delle analisi svolte su tecniche di elicitazione di tipo sperimentale occorre integrarli con procedure di elicitazione più libere, che pur non offrendo la sicurezza della produzione dell'informazione linguistica ricercata, consentono di penetrare realmente la conoscenza implicita della lingua. È vero, però, che le osservazioni controllate della produzione spontanea degli informatori talvolta possono «underestimate the linguistic knowledge of a learner» (Gass – Selinker [2001, 37]) e non penetrare l'effettiva acquisizione della struttura. Per questo il ricorso a procedure di elicitazione a scelta forzata permette di ricavare specifiche informazioni dagli informatori. Ecco quindi il vantaggio di «simultaneous measures within a study using other techniques» (Chaudron [2003, 801]). Abbiamo utilizzato diverse tecniche all'interno del medesimo studio per permettere di convalidare i risultati ottenuti. Ci siamo affidati a tre tipologie di

¹⁰ «La funzione referenziale si manifesta quando la lingua viene usata per descrivere o per spiegare la realtà» (BALBONI [2002, 77]).

raccolta – naturalistica, elicitata e sperimentale – convinti che i vantaggi dell'una andassero a coprire gli svantaggi delle altre.

2. Le proposte funzionaliste

Iniziamo la presentazione delle proposte presenti in letteratura con una cornice che illumini sullo stato attuale delle ricerche sull'acquisizione di L2. Nella descrizione delle interlingue degli apprendenti, o «varietà di apprendimento» (cf. Klein [1986]), si sono maggiormente applicati due approcci teorici: l'approccio generativista e quello funzionalista¹¹. L'approccio di tipo funzionalista si differenzia dall'altro perché pone l'accento non tanto su principi generali di natura astratta e formale, caratteristici di un organo specifico del linguaggio, ma su principi di natura comunicativa: secondo questo approccio le caratteristiche delle lingue sarebbero legate alle funzioni che la lingua si troverebbe ad espletare. Gli sviluppi più recenti della Grammatica Generativa assegnano un ruolo sempre maggiore al significato e alle funzioni della lingua: basti pensare alle recenti proposte cartografiche¹² italiane che, partendo dalla struttura flessiva (Cinque [1999]) e dalla periferia sinistra della frase (Rizzi [1997]), hanno disegnato mappe strutturali raffinate delle diverse zone della frase: questi studi pongono sempre maggiore attenzione alle caratteristiche interpretative di singole posizioni strutturali. Ne consegue che la Grammatica Generativa non si pone in conflitto con i recenti sviluppi della linguistica acquisizionale: il nostro lavoro si propone di dimostrare come veramente la Grammatica Universale specifichi lo spazio delle ipotesi possibili nell'apprendimento della lingua seconda e, facendo questo, vuole ridimensionare il ruolo delle «strategie» di tipo consapevole promosse in ambito tipologico-funzionalista. Per quanto concerne specificatamente l'acquisizione dell'italiano come L2, due sono stati i centri di ricerca più fruttuosi a partire dagli anni '80: Pavia, con il Progetto di Pavia (coordinato prima da Anna Giacalone Ramat, poi da Giuliano Bertini), e Roma-Siena (Massimo Vedovelli e Franca Orletti, tra gli altri). Il primo ha applicato un'ottica di tipo tipologico-funzionale all'acquisizione dell'italiano, proponendo alcune sequenze acquisizionali; il secondo centro di ricerca si è concentrato su un punto di vista sociolinguistico del fenomeno acquisizione. Per quanto riguarda il centro di Pavia, sul quale vogliamo concentrare la nostra attenzione perché i risultati sono maggiormente confrontabili con i nostri, si sono studiate varie sequenze di acquisizione: clitici (Berretta), tempi e modi verbali (Banfi, Bernini, Berretta, Giacalone Ramat), genere (Chini), negazione (Bernini), subordinazione

¹¹ Alcuni approcci funzionalisti:

- a. Competition Model;
- b. Frame tipologico-funzionale (Givón);
- c. Approccio cognitivo-funzionale del Progetto europeo ESF e del Progetto di Nimega (Klein, Perdue).

¹² Per approfondimenti, si vedano CINQUE (ed.) (2002) e RIZZI (ed.) (2004). Per una presentazione dettagliata delle ricerche in ambito cartografico, si veda la puntuale introduzione in RIZZI (ed.) (2004).

(Bernini, Berruto, Ferraris, Giacalone Ramat, Valentini), mezzi anaforici e ordini sintattici marcati (Chini). Una caratteristica di studi di tipo funzionalista è il ricorso a processi o strategie generali (cf. Selinker [1972]). Questi sarebbero il transfert linguistico, cioè l'influsso di L1 sulle varietà di apprendimento, il transfert di insegnamento, cioè la presenza di errori dovuti all'insistenza dell'insegnamento su alcune strutture della lingua di arrivo, le strategie di acquisizione di L2, tra le quali l'omissione, l'evitamento e la semplificazione di strutture formali, le strategie di comunicazione ed infine le ipergeneralizzazioni.

3. La nostra proposta

Passiamo adesso all'analisi dei lavori presenti in letteratura sull'acquisizione L2 del sistema clitico italiano. Ci sembra doveroso soffermarci sul lavoro di Berretta (1986) su apprendenti di italiano come L2 in contesto naturale, cioè in apprendimento spontaneo. Condividiamo con questo lavoro:

- il ruolo limitato attribuito all'interferenza linguistica di L1¹³ (*contra* Zorzi [1987] e Bini [1992], tra gli altri);
- il ruolo marginale attribuito nell'apprendimento dei pronomi clitici alla frequenza dei pronomi nell'italiano parlato¹⁴.

Condividiamo in parte anche l'ordine di acquisizione proposto in tale lavoro; ordine che diamo qui di seguito:

ci (con verbo essere) > *mi* (dativo > accusativo > riflessivo) > *si* (impersonale e passivante > riflessivo) > *ti* (dativo > accusativo > riflessivo) > accusativi di terza persona > nessi clitici > *ci* locativo > *gli* > *ci, vi* personali > *le* dativo > *ne* (partitivo > oggettivo genitivale > locativo > genitivo)

Dell'ordine di cui sopra non condividiamo il ricorso alla nozione di Caso. Siamo, infatti, convinti che tale nozione non tagli la realtà empirica così nell'apprendimento di L1/L2 come

¹³ La possibilità di interferenza sembra seguire una scala di occorrenza: è più presente nella fonologia, poi nel lessico ed infine nella sintassi. La ricerca scientifica (si vedano, tra gli altri, in ambito funzionalista, GIACALONE RAMAT [1993] e CHINI [2005] e, in ambito generativista, COCCHI et al. [1996]; EPSTEIN et al. [1996] e FLYNN [1996]) ha ormai dimostrato che il ruolo esercitato dall'interferenza nell'apprendimento di L2 è molto ridotto, soprattutto a livello morfologico. Sembra, inoltre, che, anche nella fonologia, principi universali del linguaggio abbiano un peso maggiore nel percorso evolutivo dell'interlingua di quello esercitato dalla vicinanza tra L1 e L2: questo porterebbe al superamento di analisi puramente interferenzialiste (cfr. CELATA [2004]). Nonostante questo, è innegabile la tendenza in letteratura a ricorrere in modo massiccio alla nozione di interferenza o transfert. La stessa Berretta commenta: «l'interpretazione interferenzialista è dei miei studenti-raccoglitori, sempre più di me favorevoli a questo tipo di lettura dei dati» (BERRETTA [1986, 340]).

¹⁴ Diamo, qui di seguito, l'ordine di frequenza dei clitici in un corpus di italiano parlato (cf. BERRETTA [1986, 347s.]):
si (impers/pass, rifl.) e *lo* flesso > *ci* part. > *mi* > *ti* > *ci* (1a pl.) > *ne* > *vi* (2a pl.) > *gli* (dat.) > *le* (dat. f.) > *vi* (loc.)

nell'analisi dei fenomeni presenti nelle varietà romanze (cf. Manzini – Savoia [2005] per il trattamento del Caso come categoria spuria). I nostri dati non rilevano nessuna differenza nell'ordine di acquisizione tra il *mi* dativo e il *mi* accusativo, per fare un esempio: anzi siamo convinti che non ci sia una differenza nello statuto morfosintattico dei due elementi. Se la nostra proposta risultasse valida, la grammatica degli apprendenti, come quella dei parlanti nativi (cf. Manzini – Savoia [2005]), avrebbe un unico clitico *mi*, che andrebbe a proiettare una categoria P(ersona: 1/2p) con interpretazione all'interfaccia semantica; la struttura argomentale del verbo risulterebbe, quindi, derivata da principi interpretativi all'interfaccia. Non solo, in generale, riteniamo che non si trovi conferma del fatto che l'acquisizione avvenga per tratti così come teorizzato in Berretta (1986) e riproposto qui di seguito.

persona¹⁵ > caso > numero > genere
accusativo > dativo¹⁶
maschile > femminile
singolare > plurale

Anche Felix – Simmet (1986) sostengono che gli apprendenti si impadroniscono del sistema pronominale acquisendo tratti singoli piuttosto che morfemi completi e che l'acquisizione linguistica «è caratterizzata dall'acquisizione successiva di singoli tratti strutturali, e dalla re-integrazione di questi verso la struttura di arrivo» (Felix – Simmet [1986, 302]). La nostra proposta, che si rifà a Manzini – Savoia (2005), supera il ricorso alla nozione di Caso e di tratti: la prima, oltre a non permettere un'adeguata descrizione della realtà empirica, come ricordato sopra, introduce nel sistema “costi” non in linea con considerazioni di economia tipiche del «programma minimalista»; i secondi perché sostituibili con categorie con interpretazione all'interfaccia semantica. Non solo, forme che taluni approcci considerano «impovertite», «sottospecificate» o «semplificate», vengono trattate, all'interno della nostra proposta, in virtù delle loro proprietà positivamente specificate: è questo il caso, per esempio, del clitico *si* dativo delle varietà di apprendimento, il quale proietterebbe, in virtù della sua struttura interna, la categoria Q(uantificatore) nella stringa clitica, lessicalizzando proprietà di distributore/possessore. Il confronto con le diverse varietà adulte presenti in area romanza, nelle quali forme cosiddette «sottospecificate» spesso costituiscono statisticamente la norma rispetto a forme specifiche, permette di pensare queste “deviazioni” nelle varietà di apprendimento come ipotesi legittimate dalla Grammatica Universale e non come semplificazioni dovute alla progressiva integrazione dei

¹⁵ «Per la persona: 1a e 2a > 3a» (BERRETTA [1986, 348]).

¹⁶ «Per il caso: in generale, dat. e acc. > locativo e genitivo, ma alla prima persona dat. > acc., mentre alla terza acc. > dat.» (BERRETTA [1986, 348]).

tratti singolarmente acquisiti o a problemi specifici di mappatura tra l'interfaccia sintattica e quella morfologica¹⁷. Si pensi, per esempio, alla varietà di Sant'Agata in Calabria, esemplificata in (1), qui di seguito, nella quale un clitico di tipo *si* lessicalizza proprietà di ditributore/possessore e la *si* confronti con le performance di apprendenti di L2, in (2), qui di seguito, elicitate attraverso descrizioni guidate di immagini video.

- (1) *S. Agata del Bianco* (Calabria)
si 'ðunano 'kistu
si danno questo
'Gli danno questo'
- (2) D: Che cosa ha scritto Ludovico ad Elisa?
R: Si ha scritto una lettera.

Per quanto riguarda i pronomi clitici, prendiamo, dunque, le mosse dal lavoro di Berretta e approfondiamo certe considerazioni che, a nostro avviso, possono e debbono essere riviste: ritorniamo ancora sulla nozione di «sovraestensione» (cf. Berretta [1986]; Zorzi [1987]; Bini [1992]; Andorno [1996], tra gli altri), vale a dire l'utilizzo di una forma al posto di un'altra. Berretta (1986), infatti, ricorre spesso a tale nozione per motivare il dato empirico dei sincretismi nei sistemi clitici delle grammatiche interlinguali ma così facendo rinuncia a fornire la propria trattazione di potere esplicativo, limitandosi alla descrizione, benché puntuale, del dato. Secondo Berretta (1986), sarebbe, inoltre, l'incertezza *selglie* nei nessi clitici a favorire l'uso di *ci* per 'a loro'. Riportiamo in (3) e (4), qui di seguito, alcuni esempi tratti da Berretta (1986, 342).

- (3) Ce li debbano raccontare [favole, ai bambini]
(4) Penso che sia giusto darcela [dare fiducia agli studenti]

¹⁷ Partendo dalla considerazione che le sostituzioni sono spesso unidirezionali (genere maschile al posto di genere femminile ma non viceversa, per esempio), WHITE (2003a), riprendendo le proprie conclusioni in merito all'apprendimento della morfologia (cf. PRÉVOST – WHITE [2000], WHITE et al. [2001]), suggerisce che certe forme siano di tipo default, potendo sostituire le altre «sotto specifiche condizioni». Richiamandosi apertamente alla Morfologia Distribuita, WHITE (2003a) sostiene che le entrate lessicali possono presentarsi sottospecificate nelle varietà interlinguali così come lo sono nelle grammatiche adulte dei parlanti nativi sotto specifiche condizioni (cfr. HARRIS [1991], HALLE – MARANTZ [1993]). Queste forme impoverite che compaiono nelle interlingue sarebbero forme default in grado di lessicalizzare matrici di tratti pienamente specificate e in grado di vincere la competizione con forme pienamente specificate «bloccate». Il punto debole di queste conclusioni sta nella seguente affermazione che non taglia la realtà empirica:

If this kind of account is on the right lines, we might ask why it is that adult native speakers do not constantly make similar errors, inserting underspecified forms in place of more fully specified ones (WHITE [2003a, 199]).

Le varietà adulte in MANZINI – SAVOIA (2005) presentano, infatti, forme generalmente considerate sottospecificate al posto di forme pienamente specificate, non solo nei noti casi di suppletivismo.

L'utilizzo di *ci* al posto di *gli* è presente nei nostri dati in modo massiccio. Riportiamo, qui di seguito alcuni esempi elicitati attraverso test di scelta multipla (5) e di grammaticalità (6).

- (5) La televisione ha il volume troppo alto. È colpa di mio padre: ci dico sempre di abbassare il volume e non lo fa mai!
- (6) Alan è in America da molto tempo. Ci manca l'Italia.

Confrontiamo questi dati con quelli tratti da Manzini – Savoia (2005), per la varietà parlata a Modena.

- (7) *Modena* (Emilia)
- | | | | |
|----|-----|------|----------|
| a | g | 'dag | kwas-'ke |
| io | loc | do | questo |
- 'Gli do questo'

La varietà in (7) e le varietà di apprendimento esemplificate in (3)-(6) utilizzano un clitico di tipo *ci* di natura Loc(ativa), quindi direzionale, che porterebbe all'interpretazione richiesta¹⁸: verbi ditransitivi come *dare*, per esempio, possono essere, infatti, descritti in termini di cambiamento delle coordinate spaziali dell'argomento interno. Quindi in *D: Che cosa dà Babbo Natale al bambino?*, *R: Ci dà un regalo*, tratto dai nostri dati, il regalo, che si trova, all'inizio dell'evento, presso Babbo Natale, si trova, alla fine dell'evento, presso il bambino.

Andorno (1996) propone una soluzione diversa per quanto concerne l'acquisizione dei pronomi clitici: l'acquisizione avverrebbe tramite *routines*. Secondo questa proposta gli apprendenti «non sentirebbero la mancanza» dei clitici e, più che impiegarli, li pronuncerebbero perché presenti nell'input come «copia meccanica». Solo in una seconda fase imparerebbero a collocarli nella stringa frasale come strutture analizzate. Per chiarire la proposta, Andorno (1996), invertendo la nota espressione «Prima pensa, poi parla», offre la seguente espressione, «Prima parla poi pensa», che dà anche il titolo all'articolo. Mostriamo un esempio tratto da Andorno (1996, 303).

- (8) e li dico professoressa, e lui lo dico... 'vaffanculo stronzo' così, e lo dico 'digli alla professoressa'

Secondo Andorno «è evidentemente forzoso attribuire a questi contesti un utilizzo consapevole del clitico flesso» (Andorno [1996, 303]): l'apprendente starebbe esercitando l'uso del clitico perché ne ha percepito la presenza nell'input ma senza che esso svolga alcun ruolo.

¹⁸ Si veda il lavoro di BERRETTA (1985) sui ruoli rispettivi di *gli* e *ci* di terza persona nel sistema dei pronomi atoni dell'italiano parlato e sull'importanza di una prospettiva sistemica in morfologia per le diverse varietà non standard. Si veda anche CORDIN (2009) che riconosce la vicinanza semantica tra locativo dinamico (*goal*) e caso dativo, tra destinazione e destinatario.

Pur non condividendo con Andorno questa proposta di «semplificazione», cioè di «mancata elaborazione di un aspetto della lingua» (Andorno [1996, 308]), perché i nostri dati dimostrano che la produzione degli apprendenti riflette possibilità strutturali che sono disponibili nelle lingue naturali e sono realizzate in alcune di esse, condividiamo la *pars destruens*: non ci sarebbero prove a favore di un'acquisizione del sistema clitico per tratti nozionali; le sovraestensioni avvengono in tutte le direzioni. Quest'ultima affermazione pone problemi a qualsivoglia proposta esplicativa che si basi sulla nozione di «gerarchia di marcatezza» e di «implicazioni acquisizionali» fondate sulla nozione di tratto.

L'utilizzo di *gli* al posto di *li*, e viceversa, è un altro fenomeno molto diffuso nel campione da noi studiato, ricorrendo in quasi tutte le procedure di elicitazione dati. Riportiamo qui di seguito alcuni esempi.

- (9) D: Che cosa fa Totò agli spaghetti?
R: Gli mangia.
- (10) Alan quando tornerà a casa saluterà i suoi genitori e gli abbraccerà.
- (11) I miei studenti bevono molto. Li piace molto la birra.
- (12) D: Guardi i film romantici?
R: Sì, gli guardo.
- (13) D: Che cosa fa Veltroni alle persone?
R: Gli saluta.

Sincretismi di questo tipo compaiono spesso anche in letteratura. Berretta (1986, 344) documenta questo fenomeno in modo sistematico in Theo (medico sudanese di 30 anni circa, in Italia da circa un anno), in strutture del tipo *Il governo regionale li ha detto di sì [a lui] e sì li... le piacciono [a lei]* e in casi isolati in John (insegnante inglese di lingua inglese di 35 anni circa, in Italia da 10 anni). Bini (1992) documenta casi di *li* usato al posto di *gli*, ma offre la seguente spiegazione del fenomeno:

Non è detto però che abbiano veramente scelto *li* perché, data la difficoltà che hanno gli spagnoli nel pronunciare la palatale laterale, potrebbe essere un *gli* pronunciato male (Bini [1992, 27]).

Andorno (1996, 303) riporta casi di utilizzo del clitico *li* al posto del dativo *gli* in Rariba (adolescente arabofona in Italia da 4 mesi), esemplificato in (8), di cui sopra. Crediamo che, per quanto concerne il fenomeno in questione, non si possa parlare in modo dogmatico di «difficoltà» di

pronuncia (Bini [1992]), di «personale¹⁹ ristrutturazione del sistema» (Berretta [1986, 344]), di generalissima sovraestensione o ipergeneralizzazione di una forma sull'altra, né tantomeno negare a questi casi lo statuto di «utilizzo consapevole del clitico flesso» (Andorno [1996, 303]). Il fenomeno, come mostrato sopra, ricorre in tutti i profili di apprendente di L2 e il sincretismo non è unidirezionale, con una forma «meno marcata» che si sostituisca all'altra «più marcata» nella totalità del campione.

Anche in questo caso presentiamo una proposta alternativa che si avvale di riscontri molteplici: il confronto delle varietà di apprendimento con le varietà romanze discusse in Manzini – Savoia (2005) e con lo sviluppo diacronico della lingua presente in Rohlfs (1968)²⁰.

Il lavoro sistematico condotto da Manzini – Savoia (2005) sui dialetti italiani rivela come questo sincretismo ricorra spesso all'interno della penisola: quelle forme che le grammatiche descrittive trattano come forme specializzate dative di terza persona generalmente coincidono con le forme accusative maschili plurali: come puntualizzato sopra, le distinzioni di Caso presenti in approcci di tipo tradizionale non vengono registrate nei sistemi pronominali. Nel dialetto toscano di Vagli di Sopra, di cui diamo qualche esempio tratto da Manzini – Savoia (2005), in (14), qui di seguito, troviamo che il clitico dativo di terza persona *ʃi* coincide con il clitico accusativo maschile plurale (si veda l'esempio in 14b, qui di seguito). In virtù delle sue caratteristiche interne (si veda 15, qui di seguito), tale clitico può proiettare all'interno della stringa frasale sia la categoria denotazionale N (categoria che corrisponde tipicamente all'accusativo di 3a persona) sia la categoria Q: la base nominale permetterebbe l'inserzione in N, il morfema *i* l'inserzione in Q.

(14) *Vagli di Sopra*

- a. i ʃi ða k'kweste
'Lui gli dà questo'
- b. i ʃi l/la/ʃi/lə 'ða
'Lui glielo/gliela/glieli/gliele dà'
- c. i ʃi nə ða d'doi
'Lui gliene dà due'

(15) *Vagli di Sopra*

[_i ʃ [_N i]]

Nel caso del clitico accusativo *ʃi*, la denotazione Q caratterizzerebbe la sua struttura interna ma non corrisponderebbe alla sua posizione di inserzione nella stringa. Viceversa, nel caso del

¹⁹ Risulterebbe interessante chiarire il significato del termine in discussione in questione.

²⁰ Il dato è presente anche nella letteratura sull'acquisizione dell'italiano come L1 (cf. CALLERI [1983]).

clitico dativo *ji*, Q rappresenterebbe sia la sua specificazione interna che il suo punto di inserzione. La proposta di Manzini – Savoia (2005) è che nel primo caso la specificazione interna Q determinerebbe una lettura di pluralità, mentre nel secondo caso la posizione Q nella stringa porterebbe ad una lettura di datività. Riassumendo, la portata del morfema *i* determinerebbe la lettura del clitico in questione: un tipo di portata interna al clitico darebbe lettura di pluralità; un tipo di portata più ampia sull'intera stringa avrebbe lettura di datività.

Per quanto concerne Rohlfs (1968), la forma *gli* del dativo deriverebbe da una forma *li* mutuata dal dativo latino *illi* e riscontrabile in larga misura nel toscano antico. Citiamo, come esempio, i danteschi *mostreròlli*, *dilli*, tra gli altri. La forma *gli* trarrebbe origine dalla posizione prevocalica (*illi habet scriptu*) da cui presto si è generalizzata. Per quanto riguarda l'accusativo plurale, la forma *li* deriverebbe, come l'articolo, dal nominativo plurale *illi*. La palatalizzazione, prodottasi in posizione prevocalica (*illi amo* > *gli amo*), sarebbe durata per tutto l'Ottocento comparendo anche nel Manzoni. Questo sincretismo si ritroverebbe a tutt'oggi in alcune varietà toscane fiorentine, pratesi e pistoiesi, come possiamo documentare personalmente. Risulta dunque interessante notare come sin dall'inizio il sincretismo fosse presente nel toscano antico come dimostra la lettura di una qualunque pagina del *Novellino*:

Li vecchi l'insegnaro: - Ragunerai il popolo tuo, e con dolci parole dirai, che tu li ami (Novella VII)

Non solo, la lettura del fenomeno in Manzini – Savoia (2005) può essere applicata allo stesso latino per la forma *illi* sincretica al dativo singolare e al nominativo maschile plurale. Quello che asseriamo è che tale fenomeno di sincretismo non ha mai cessato di essere produttivo a partire dal latino.

Un'altra osservazione degna di nota è che *illi* valeva in latino sia per il maschile che per il femminile: da qui l'utilizzo presente nelle varietà toscane di *gli* per entrambi i generi. Questo è spesso l'utilizzo dei nostri apprendenti anglofoni come riportato qui di seguito:

(16) D: Che cosa ha fatto il signore alla sua fidanzata?
R: Lui ha telefonatogli.

(17) Sto per partire per l'Italia e sto per salutare Stefania: *gli* mancherò?

Piuttosto che pensare, con Berretta (1986), che esista una scala di acquisizione per tratti dall'elemento meno marcato al più marcato, con elementi sottospecificati facilmente acquisibili, riteniamo che probabilmente l'apprendente di L2, così come il bambino, in fase di acquisizione si

trovi a fare delle ipotesi su dei morfemi e che queste ipotesi siano circoscritte dalla Grammatica Universale.

Il caso delle varietà toscane parlate a Firenze, Prato e Pistoia risulta un ulteriore spunto di riflessione. In queste varietà il clitico *gli* possiede almeno quattro funzioni, come mostrato in (18), (19) e (20), qui di seguito:

(18) Gli dico
'gli/le dico'

(19) Gli dico
'dico loro'

(20) Gli amo
'li amo'

Queste varietà esibiscono, quindi, fenomeni che le ricerche di tipo tipologico-funzionale sull'acquisizione di L2 definirebbero tramite strategie di «sovraestensione», «ipergeneralizzazione», «semplificazione».

Continuando sulla nozione di «interferenza», Zorzi (1987) attribuisce alcuni casi di utilizzo del pronome accusativo al posto del pronome dativo al transfert di elementi superficiali dalla L1: ci sembra una soluzione facilmente contestabile. La nostra esperienza come insegnanti/facilitatori linguistici in gruppi-classe plurilingui in contesto di apprendimento formale²¹ ci offre una gamma variegata di esempi di questo fenomeno senza che si possa parlare di interferenza da L1. Se in alcuni casi la madrelingua degli apprendenti presenta, infatti, fenomeni di doppio accusativo e questo potrebbe suggerire un'analisi di tipo interferenzialista dei dati, le altre lingue degli apprendenti non sono caratterizzate da doppio accusativo. Non solo, abbiamo riscontrato casi in cui apprendenti o parlanti anglofoni o coreani non facevano ricorso alla L1 bensì producevano strutture con clitici dativi al posto di clitici accusativi, come esemplificato in (30), (31), (32), qui di seguito.

(21) l'ha consegnata la macchina (apprendente coreano)
'le ha consegnato la macchina'

(22) ha preso l'olio per darla (apprendente iracheno)
'ha preso l'olio per darglielo (a lei)'

(23) la dico che (apprendente brasiliana)
'le dico che'

(24) l'ho parlata (apprendente brasiliana)
'le ho parlato'

²¹ Centro Internazionale Studenti 'Giorgio La Pira', Firenze.

- | | | |
|------|--|--------------------------|
| (25) | l'ho tentato parlare
'le ho tentato di parlare' | (apprendente brasiliana) |
| (26) | la do una bambola
'le do una bambola' | (apprendente giapponese) |
| (27) | la invio le fotografie della festa
'le invio le fotografie della festa' | (apprendente giapponese) |
| (28) | lo auguriamo tante cose belle
'gli auguriamo tante cose belle' | (apprendente indiano) |
| (29) | lo do il numero di telefono
'gli do il numero di telefono' | (apprendente tedesco) |
| (30) | gli conosco
'lo conosco' | (parlante americano) |
| (31) | gli bacia
'la bacia' | (apprendente americano) |
| (32) | gli amo
'lo amo' | (apprendente coreano) |

Anche parte dei fenomeni cosiddetti di «evitamento», o quelli di ripetizione del sintagma referenziale (cf. Berretta [1986]; Bini [1992]; Zorzi [1987]), sono da riconsiderarsi alla luce di quanto detto sopra: parte delle omissioni e delle ripetizioni presenti nei nostri dati creano o strutture ben formate dal punto di vista strettamente grammaticale, tipiche della produzione dei parlanti nativi, o possono rimandare a possibilità strutturali offerte dalla Grammatica Universale.

L'omissione del clitico in contesti di ripresa come in *D: Che cosa fa Veltroni alle persone?*, *R: Saluta*, è considerata da molti ricercatori una strategia consapevole di evitamento del clitico: secondo l'analisi funzionalista gli apprendenti eviterebbero consapevolmente, omettendole, strutture non acquisite della lingua. In realtà il dato dell'omissione si ritrova a livello di variazione linguistica nella lingua cinese (cf. Huang [1984]), e nella lingua giapponese e coreana (cf. O'Grady – Yamashita – Cho [2008]), tra le altre. Presentiamo in (33), qui di seguito, una frase ad oggetto nullo tratta da Huang (1984):

- (33) Ta kanjian - le
lui vedere (lui) ASP
'lui lo vide'

Huang (1984) propone per gli oggetti nulli della lingua cinese la seguente spiegazione: gli elementi pronominali sarebbero in realtà delle variabili create dal movimento di un operatore vuoto dalla posizione oggetto a CP. L'operatore vuoto necessiterebbe di essere identificato. Questa

identificazione avverrebbe nell'universo del discorso dal topic precedentemente individuato. Huang (1984) parla quindi di «dropped topics». Gli apprendenti di italiano lingua seconda, in queste prime fasi interlinguali, starebbero, quindi, esplorando la possibilità offerta da questo parametro. Anche in questo caso generalizzare, in tutti i casi di omissione, il ricorso alla strategia di evitamento del clitico ci sembra riduttivo.

Quello che abbiamo voluto dimostrare brevemente in questa sezione è che tutta una serie di nozioni presenti in letteratura può essere ridimensionata rileggendo attentamente i dati, confrontandoli con le differenti varietà romanze e non solo e considerando come le differenze individuali degli apprendenti vadano ad incidere sull'acquisizione linguistica. Siamo altresì convinti, grazie anche alla nostra attività come insegnanti/facilitatori linguistici, che in ambito di acquisizione di L2 non si possano fare proposte dal carattere assoluto: se nell'acquisizione della prima lingua le differenze individuali non vanno ad incidere sul processo di acquisizione, permettendo a tutti i bambini non affetti da patologie specifiche di giungere, attraverso fasi naturali universali, alla piena conoscenza implicita della L1; nell'acquisizione della seconda lingua questi stessi ambiti di diversità tra gli apprendenti di L2 (l'età, il genere, la memoria di lavoro, la motivazione e il contesto) hanno un impatto molto maggiore sul processo (cf. Fabbro [2004]; King – Mackey [2008]). La conclusione alla quale giungiamo attraverso la riflessione sui nostri dati e sulla letteratura scientifica è che, probabilmente, la complessità del processo prevede una compresenza dei fenomeni di interferenza, sovraestensione e di ricorso alla Grammatica Universale.

Queste conclusioni che pongono l'accento sul ruolo attribuibile alla Grammatica Universale nel processo inconsapevole di acquisizione di L2 porterebbero, inoltre, anche alla comprensione di molti altri fenomeni presenti nei dati: la sistematica mancanza di accordo fra participio e oggetto clitico (*Lei è tornato, le ha mangiato*), che è anche tipica di molte varietà romanze, tra cui la lingua spagnola standard; l'omissione sistematica del clitico *ne* (*Hai una bicicletta? Cerco una per comprare*), clitico spesso assente dai sistemi clitici delle varietà romanze; il *clitic doubling* (*Alan è ghiotto di pesce crudo. Ad Alan gli piace il sushi*), fenomeno presente in molte varietà romanze. Persino fenomeni riscontrati nei dati e non pertinenti al sistema clitico, cioè il mancato accordo presente in strutture del tipo *C'è cento parole*, si ritrova in molte varietà romanze. Questi fenomeni, e molti altri, lungi dall'essere arbitrarie deviazioni dalla norma, rifletterebero, quindi, possibilità strutturali che sono disponibili e realizzate nelle lingue naturali.

4. Il clitico *si*

I nostri dati illustrano almeno due²² utilizzi “erronei” del clitico *si*:

A Il clitico *si* utilizzato con verbi di *dire* e di *dare*, per esempio, rappresenta la scelta di un clitico dativo diverso da quello specifico presente nella lingua italiana (*gli/le*). Tale scelta è da considerarsi come una possibilità offerta dalle lingue naturali e testimoniata dai dialetti italiani (cf. Manzini – Savoia [2005]) e non come un caso di semplificazione o di sovraestensione così come vorrebbe la tradizione tipologico-funzionale.

B Il verbo *piacere* rappresenta un caso più complesso: Zorzi (1987) ipotizza che l'apprendente non abbia ancora acquisito la struttura del verbo e che utilizzi il clitico *si* generalizzando l'utilizzo del clitico *si* riflessivo (come testimoniato anche dalle spiegazioni dei nostri apprendenti in fase di *stimulated recall*). Tuttavia nei nostri dati affiorano anche strutture del tipo *si piacciono le ciambelle* ('gli [a lui] piacciono le ciambelle') oppure *si piacciono i nighiri sushi* ('gli [a lui] piacciono i nighiri sushi') accanto a strutture del tipo *si piace la cioccolata* ('gli [a lui] piace la cioccolata'). A partire da tali dati daremo, qui di seguito, una diversa analisi dei fatti.

Per quanto concerne il punto (A), ci basiamo, come puntualizzato sopra (par. 3), su fenomeni di sincretismo nelle varietà italiane, dati che ripetiamo nuovamente in (34)-(36), qui sotto, per facilità di lettura. La lessicalizzazione del secondo argomento interno di verbi ditransitivi può avvenire tramite elementi clitici non specifici: anzi questo è il caso più diffuso nelle lingue romanze, che presentano, oltre ai noti casi di suppletivismo, tipici di fenomeni quali il «se spurio», anche casi di sincretismo nei quali il secondo argomento, per esempio di terza persona, di verbi ditransitivi è regolarmente lessicalizzato o dal clitico riflessivo di tipo *si*²³ (S. Agata del Bianco) o dal clitico partitivo di tipo *ne* (Nocara) o dal locativo di tipo *ci* (Modena, S. Marco Argentano, Revere, Civitate) (cf. Manzini – Savoia [2007, 92ss.]).

(34) *S. Agata del Bianco* (Calabria)
si 'ðunano 'kistu
si danno questo
'Gli danno questo'

(35) *Nocara* (Calabria)
nə 'ða stu 'kundə

²² Questa suddivisione dei dati deriva dal diverso trattamento che spesso si è dato in letteratura ai due utilizzi del clitico *si* nelle varietà di apprendimento; suddivisione a cui non crediamo ma che riproponiamo nella *pars destruens* del nostro articolo per poi destrutturarla attraverso l'analisi dei dati e l'argomentazione.

²³ Secondo MANZINI – SAVOIA (2005; 2007), *si* sarebbe caratterizzabile come una variabile libera: l'interpretazione riflessiva, passiva ed impersonale dipenderebbe dai diversi modi di legare tale variabile (l'interpretazione riflessiva tramite legamento anaforico, l'interpretazione passiva tramite formazione di una catena, l'interpretazione impersonale tramite chiusura generica).

ne dà questa cosa
'Gli dà questo'

(36) *Modena* (Emilia)
a g 'dag kwas-'ke
io loc do questo
'Gli do questo'

Secondo Manzini – Savoia (2005), le strutture sono proiettate dal lessico e l'inventario delle categorie è universale. La variazione parametrica consisterebbe nella diversa ripartizione dello spazio categoriale da parte del lessico. Sosteniamo che l'apprendente, in fase di apprendimento dell'italiano come L2, formula delle ipotesi su tale ripartizione. Il fatto che queste ipotesi siano comunque guidate e limitate dalla Grammatica Universale è dimostrato dal fatto che certe scelte "erronee" nel sistema grammaticale di una lingua siano perfettamente grammaticali in altre lingue. Ora, nei casi che stiamo trattando, vale a dire l'utilizzo di *si* dativo, il clitico andrebbe a proiettare la categoria Q(antificatore) nella stringa clitica, lessicalizzando proprietà di distributore/possessore, come ricordato sopra (par. 3). Questa proposta è valida anche per strutture con il clitico locativo *ci* nelle quali è la natura Loc(ativa), quindi direzionale, del clitico che porterebbe all'interpretazione richiesta, lessicalizzando il possessore alla fine dell'evento, e per strutture con un clitico di tipo *ne* nelle quali il clitico verrebbe a lessicalizzare proprietà di possessore²⁴.

Per quanto concerne il punto (B), da un lato condividiamo la seguente opinione di Zorzi:

non è stata ancora appresa la regola di costruzione del verbo *piacere* mentre la forma *mi piace* è stata provata con successo in conversazioni informali (chiedere allo studente straniero se gli piace l'Italia, la città in cui vive, il cibo o altro è una delle domande più comuni da parte dei nativi) e quindi utilizzata (Zorzi [1987, 47]).

Consideriamo, inoltre, le spiegazioni che gli apprendenti, durante le attività di riflessione metalinguistica, ci hanno offerto quando abbiamo chiesto loro di motivare questo utilizzo di *si*, che avvicinavano alla struttura riflessiva. Dall'altro lato, non possiamo non considerare che in altre fasi interlinguali compaiono, all'interno della produzione di uno stesso apprendente, strutture con esperienze di terza persona singolare del tipo *D: Che cosa piace ad Alan?, R: Si piacciono le ciambelle* oppure *R: Si piacciono i nighiri sushi*, accanto a strutture del tipo *D: Che cosa piace alla mamma di Alan?, R: Si piace la cioccolata*, nelle quali i soggetti sintattici sono ben chiari agli apprendenti. Non solo, pensare che le difficoltà col verbo *piacere* siano dovute esclusivamente alla presenza di transfert risulta, a nostro parere, riduttiva. Abbiamo registrato la produzione spontanea

²⁴ Si veda KAYNE (1984) per una trattazione del dativo nei verbi ditransitivi come possessore dell'argomento accusativo.

di più apprendenti di L1 spagnola in contesto di apprendimento di italiano come L2²⁵, «dove tale insegnamento avviene in un contesto situazionale dove l'italiano è usato come lingua di comunicazione quotidiana» (Balboni [1994, 13]) e non come lingua straniera (LS), «che viene insegnata in un contesto in cui essa non è presente se non nella scuola (e, in maniera occasionale, in alcuni mass media)» (*ibid.* 14), che, utilizzando il verbo in questione, hanno prodotto frasi del tipo in (37), qui di seguito:

(37) Mi piacerò andare a Parigi

In questo caso risulta impossibile parlare di transfert da L1²⁶. Il verbo spagnolo *gustar* possiede la stessa struttura sintattica del verbo *piacere*: entrambi assegnano il ruolo di tema al soggetto e il ruolo di esperiente a un oggetto indiretto²⁷.

Possiamo, quindi, affermare che anche quest'uso erroneo di *piacere* in realtà rappresenta una possibilità ben nota offerta dalla Grammatica Universale e strutturalmente presente in molte lingue. Proponiamo, quindi, che anche il clitico *si*, soprattutto in frasi come *si piacciono le ciambelle* debba essere considerato come al punto (A), cioè una lessicalizzazione possibile del distributore/possessore²⁸.

Una possibile obiezione alle nostre conclusioni potrebbe venire da chi analizza queste ipergeneralizzazioni sia come «espansioni» consapevoli nell'accezione di Felix (1981) – l'apprendente, di fronte a prove linguistiche molto difficili che vanno al di là della sua competenza,

²⁵ Centro Internazionale Studenti Giorgio La Pira, Firenze.

²⁶ Si veda, tra gli altri, DE BENEDETTI (2009) per una riflessione di spirito, benché puntuale, su questo tipo di errori nell'acquisizione di L2 da parte di apprendenti ispanofoni.

Ma il caso più curioso è quello degli spagnoli, i quali hanno un verbo – *gustar* – che si costruisce esattamente come il nostro *piacere*, e nondimeno, quando studiano l'italiano, si intestardiscono a ragionare come gli inglesi facendo concordare *piacere* con il soggetto “logico” (*Mi piacerei una vacanza in Grecia*) anziché con quello grammaticale. (DE BENEDETTI [2009, 138])

²⁷ Per una trattazione dettagliata dei cosiddetti «psych verbs» in italiano rimandiamo al lavoro di BELLETTI – RIZZI (1988): qui si propone 1) una gerarchia tematica, 2) il movimento di NP e 3) l'applicazione della UTAH (*Uniformity of Theta Assignment Hypothesis*: «Identical thematic relationships between items are represented by identical structural relationships between those items at the level of D-structure») di BAKER (1985). Per quanto concerne l'esistenza di una gerarchia tematica, BELLETTI – RIZZI (1988) sostengono che essa potrebbe essere del tipo: Agente > Esperiente > ... > Tema: le configurazioni sintattiche proiettate da una data configurazione tematica dovrebbero riflettere questa gerarchia così che per ogni coppia di ruoli tematici il più alto nella gerarchia dovrebbe essere proiettato in una posizione strutturale più alta. WHITE (2003a) riprende quanto detto in BELLETTI – RIZZI (1988) ed approfondisce applicando la descrizione di cui sopra all'acquisizione L2 degli *psych verb*. Gli errori che incontriamo nelle interlingue, suggerisce WHITE (2003a), sarebbero il riflesso dell'applicazione della UTAH e di questa gerarchia tematica: secondo questa ipotesi, l'apprendente non mapperebbe “a caso” ruoli tematici in posizioni sintattiche, ma tenderebbe a fare ipotesi assegnando all'esperiente la posizione di soggetto della frase e al tema quella di oggetto. WHITE (2003a) propone, quindi, una mappatura di tipo default, il tema sarebbe mappato sempre in posizione oggetto e rimarrebbe in tale posizione anche quando la lingua target prevedrebbe un movimento verso la posizione soggetto in struttura superficiale.

²⁸ Interessante il confronto con la Banca dati di italiano L2 di Pavia: in Ababa, informatrice eritrea, si ha un'unica occorrenza del clitico dativo, l'utilizzo di *ci* al posto di *gli* nella frase: *Secondo me ci (a lui) mancano un po' di intelligenza*. Anche in questo caso la scelta di un clitico non specifico non sembra, secondo il nostro parere, dettata dall'utilizzo «frequente nell'italiano popolare», come sostenuto in CHINI – FERRARIS (2003, 64), bensì sembra trattarsi di una tipica possibilità strutturale attestata in molte varietà romanze nel territorio italiano.

espanderebbe in modo consapevole le proprie risorse linguistiche – sia come transfert di insegnamento nell’accezione di Selinker (1972 [1984]), ossia come errori presenti in ambiti di apprendimento di tipo formale, non spontaneo, e dovuti al contesto, cioè errori dovuti all’insistenza dell’insegnamento su alcune strutture della lingua di arrivo.

Per rispondere a queste possibili obiezioni vogliamo riferire di errori di questo tipo in apprendenti in contesto di apprendimento piuttosto differente: ci riferiamo ad apprendenti stranieri che studiano italiano a Incisa Valdarno (Firenze) e al Centro Internazionale Studenti ‘Giorgio La Pira’ (Firenze) e che corrispondono a un profilo di apprendente diverso da quello dei college statunitensi poiché fanno parte di gruppi-classe plurilingui, in contesto di apprendimento L2 e non LS, hanno età variabile e conoscono la lingua soprattutto grazie alle interazioni con i parlanti nativi. I dati che presentiamo sono stati raccolti solo attraverso attività di tipo naturalistico, nell’accezione di cui sopra (par. 1): si è privilegiato la conversazione libera, la quotidiana interazione tra informatori e tra informatori ed insegnante/facilitatore linguistico e la posta elettronica. Nel caso, poi, degli apprendenti/informatori di Incisa Valdarno, ci siamo premurati di non introdurre i pronomi clitici nella riflessione in classe. Sergio, apprendente portoghese, durante attività libere di conversazione ha prodotto strutture del tipo *ci dico che* (‘gli dico che’). Commentando il dato, concludiamo che, per quanto riguarda queste performance, dobbiamo escludere che si tratti sia di transfert di insegnamento sia di espansione giacché, come puntualizzato poc’anzi, l’apprendente non aveva ancora incontrato i pronomi clitici nella riflessione in classe col facilitatore e non si trovava di fronte ad attività complesse che avrebbero potuto spingerlo ad ampliare consapevolmente le proprie risorse linguistiche; dobbiamo anche escludere che si tratti di interferenza dalla L1 giacché la lingua portoghese europea possiede pronomi clitici specifici per quello che è tradizionalmente chiamato il «Caso dativo»; il clitico *ci* come distributore/possessore in sostituzione del clitico specifico *gli*, infine, non caratterizza la varietà parlata ad Incisa Valdarno e quindi non è presente nell’input a cui si trova esposto il nostro apprendente/informatore. Presentiamo, infine, qui di seguito, alcuni degli errori, raccolti presso il Centro Internazionale Studenti ‘Giorgio La Pira’, che riguardano l’utilizzo di *si* o di *ci* come lessicalizzazione del secondo argomento di verbi ditransitivi, precisando la nazionalità dell’informatore:

- 38) a. Ho spiegato queste cose per farsi capire (apprendente statunitense)
‘Ho spiegato queste cose per fargli (a loro) capire’
b. ... e si mancavano conoscenze specifiche
‘... e gli mancavano conoscenze specifiche’
- 39) Si piace la cioccolata (apprendente giapponese)
‘Le piace la cioccolata’

- 40) Si piace pregare (apprendente coreano)
'Gli piace pregare'
- 41) a. Voglio rubarci (apprendente bielorusa)
'Voglio rubargli (a loro)'
b. Ci dico
'Gli dico'
- 42) Ora ci dico qualcosa (apprendente coreana)
'Ora gli dico qualcosa'

Sembra, quindi, che, nei contesti che prevedono un pronome clitico dativo nella lingua italiana standard, anche gli apprendenti in contesto di apprendimento misto (ma con forte preponderanza all'interazione con i nativi) nelle prime fasi interlinguali facciano ricorso, insieme al doppio accusativo, alla ripetizione del sintagma referenziale e all'omissione, a dei pronomi clitici sincretici. Questo ci permette di confermare le riflessioni sui dati degli apprendenti anglofoni dei college statunitensi: ci troviamo di fronte a lessicalizzazioni del secondo argomento del verbo tramite clitico non specifico, che lessicalizza proprietà di distributore/possessore come testimoniato dalle varietà romanze presenti in area italiana e di cui riferiscono Manzini – Savoia (2005; 2007). Che non si tratti, poi, nei casi di cui sopra, di espansione o di transfert di insegnamento lo dimostra sia il tipo di apprendente sia il contesto di apprendimento. Questo ci porta, quindi, a non escludere la possibilità che anche per gli apprendenti anglofoni dei college statunitensi in contesto di apprendimento formale certi errori non siano deviazioni consapevoli dalla norma attraverso strategie di tipo comunicativo-funzionale ma deviazioni inconsapevoli controllate dalla Grammatica Universale.

5. Conclusioni

L'analisi dei dati ha portato alle seguenti conclusioni: gli errori degli apprendenti non sono deviazioni dalla norma dovute a fattori esterni; ciascun fenomeno riflette possibilità strutturali che sono disponibili nelle lingue naturali e sono realizzate in alcune di esse. I costrutti che affiorano corrispondono, dunque, o a tali possibilità strutturali compatibili con principi di carattere universale o a strutture presenti nella lingua materna dell'apprendente.

Quanto appena detto equivale ad attribuire alla Grammatica Universale il ruolo di specificatrice dello spazio di ipotesi anche all'interno dell'apprendimento di una lingua seconda e a ridimensionare il ruolo attribuibile ad altre nozioni introdotte in letteratura per limitare tale spazio: ci riferiamo alle nozioni di «sovraestensione», «ipergeneralizzazione», «evitamento», «interferenza» e «transfert». Nel corso del presente lavoro abbiamo cercato di dimostrare come sia

possibile, tramite il confronto delle varietà interlinguali con le varietà romanze e con i dati di apprendenti non anglofoni, ridimensionare il ruolo attribuibile a questi fenomeni nell'acquisizione dei pronomi clitici.

Quello che vogliamo puntualizzare, tuttavia, è che non esiste un'unica possibile spiegazione dei dati. Ogni apprendente è un mondo a sé stante e porta con sé variabili individuali specifiche di carattere biologico, sociologico e motivazionale (cf. Fabbro [2004]): generalizzare equivarrebbe a banalizzare. Quello che il ricercatore e l'insegnante/facilitatore linguistico può e deve fare è individuare diverse possibilità di interpretazione dei dati. Esisterebbero, allora, sia alcune delle «strategie», di cui parla Selinker (1972 [1984]) e che sono riprese da Chini (2000; 2005) e dal Progetto di Pavia in generale, anche se ridimensionate all'interno della nostra proposta, sia una conoscenza implicita della lingua il cui spazio di ipotesi, ripetiamo, sarebbe definito dalla Grammatica Universale. Non vogliamo, per esempio, negare l'esistenza dell'interferenza di L1 dal processo di acquisizione: tuttavia ci sembra opportuno ridimensionarne la portata, ridurla a strategia consapevole e, con White (2003b), sostenere che dal momento che L1 è essa stessa una lingua naturale, il fatto che alcune strutture siano trasferite da L1 non implica che la Grammatica Universale non imponga restrizioni sulla grammatica interlinguale. Non vogliamo altresì negare l'esistenza, nell'apprendimento di tipo guidato, del cosiddetto «transfer of training» (transfert di insegnamento) poiché molti errori nascono proprio dall'espansione consapevole dell'apprendente dei propri mezzi linguistici dovuta ad un tipo di insegnamento che non tiene conto della linguistica acquisizionale. Tuttavia, desideriamo sottolineare che non si può generalizzare il ricorso a strategie di tipo consapevole: un'osservazione attenta delle forme che emergono nelle varietà transitorie spesso rivela un'evidente affinità con sistemi adulti. Nozioni come «sovraestensione», «ipergeneralizzazione», «evitamento» etc., secondo il nostro punto di vista, non terrebbero conto, nel caso particolare da noi studiato, di tali sincretismi presenti nelle lingue naturali.

In breve, l'obiettivo del presente articolo è stato quello di mostrare come la gran parte degli errori, precedentemente descritti in letteratura come il risultato dell'applicazione di diverse strategie di tipo comunicativo-funzionale, siano in realtà analizzabili anche facendo ricorso alla Grammatica Universale.

Alan Pona

alanpona@gmail.com

Riferimenti bibliografici

- Andorno, C. (1996) 'Prima parla poi pensa': Successo di una strategia di acquisizione basata sulla copia meccanica in italiano L2. In *Studi Italiani di Linguistica Teorica e Applicata*. 2. 291-311.
- Arcaïni, E., Py, B. (a cura di) (1984) *Interlingua. Aspetti teorici e applicazioni didattiche*. Roma. Istituto della Enciclopedia Italiana.
- Baker, M. (1985) The Mirror Principle and Morphosyntactic Explanation. In *Linguistic Inquiry*. 16. 373-416.
- Balboni, P.E. (1994) *Didattica dell'italiano a stranieri*. Università per Stranieri di Siena – Bulzoni Editore.
- Balboni, P.E. (2002) *Le sfide di Babele. Insegnare le lingue nelle società complesse*. Torino. UTET.
- Banfi, E. (1993) L'italiano come L2. In Banfi, E. (a cura di) *L'altra Europa linguistica*. Firenze. La Nuova Italia. 35-102.
- Belletti, A., Rizzi, L. (1988) Psych Verbs and θ -Theory. In *Natural Language and Linguistic Theory*. 6. 291-352.
- Berretta, M. (1985) «Ci» vs. «gli»: un microsistema in crisi? In De Bellis, A.F., Savoia, L.M. (a cura di) *Sintassi e morfologia della lingua italiana d'uso*. Atti del XVII Congresso SLI (Urbino, 11-13 settembre 1983). Roma. Bulzoni. 117-33.
- Berretta, M. (1986) Per uno studio sull'apprendimento di italiano in contesto naturale: il caso dei pronomi personali atoni. In Giacalone Ramat, A. (a cura di) *L'apprendimento spontaneo di una seconda lingua*. Bologna. Il Mulino. 329-52.
- Bini, M. (1992) L'apprendimento dell'italiano L2 in contesto istituzionale: Lo sviluppo del sistema dei pronomi personali. In *Il Forieri*. 6-1. 21-34.

Calleri, D. (1983) *Ricerca sui clitici nel linguaggio infantile*. Ms. Università di Torino. Istituto di Dialettologia Italiana.

Cardinaletti, A., Starke, M. (1999) The Typology of Structural Deficiency: A Case Study of the Three Classes of Pronouns. In van Riemsdijk, H. (ed.) *Clitics in the Languages of Europe*. Berlin. Mouton de Gruyter. 145-233.

Celata, C. (2004) *Acquisizione e mutamento di categorie fonologiche. Le affricate in italiano*. Milano. FrancoAngeli.

Chaudron, C. (2003) Data Collection in SLA Research. In Doughty, C.J., Long, M.H. (eds.) *The Handbook of Second Language Acquisition*. Malden, MA. Blackwell Publishing. 762-828.

Chini, M. (2000) Interlingua: modelli e processi di apprendimento. In De Marco, A. (a cura di) *Manuale di glottodidattica. Insegnare una lingua straniera*. Roma. Carocci. 45-69.

Chini, M. (2005) *Che cos'è la Linguistica Acquisizionale?* Roma. Carocci.

Chini, M., Ferraris, S. (2003) Morfologia del nome. In Giacalone Ramat, A. (a cura di) *Verso L'italiano. Percorsi e strategie di acquisizione*. Roma. Carocci. 37-69.

Cinque, G. (1999) *Adverbs and Functional Heads*. Oxford. Oxford University Press.

Cinque, G. (ed.) (2002) *Functional Structure in DP and IP: The Cartography of Syntactic Structures*. Vol. I. Oxford. Oxford University Press.

Cocchi, G., Giusti, M., Manzini, M.R., Mori, T., Savoia, L.M. (1996) *L'italiano come L2 nella scuola dell'obbligo. Il formarsi della competenza linguistica in bambini rom e cinesi*. Roma. Bulzoni.

Cordin, P. (2009) La grammatica delle valenze nella prassi didattica. In Baratter, P., Dallabrida, S. (a cura di) *Lingua e grammatica. Teorie e prospettive didattiche*. Milano. FrancoAngeli. 39-52.

Danesi, M. (1998) *Il cervello in aula! Neurolinguistica e didattica delle lingue*. Perugia. Guerra Edizioni.

De Benedetti, A. (2009) *Val più la pratica. Piccola grammatica immorale della lingua italiana*. Roma-Bari. Laterza.

Epstein, S., Flynn, S., Martohardjono, G. (1996) Second Language Acquisition: Theoretical and Experimental Issues in Contemporary Research. In *Brain and Behavioral Sciences*. 19. 677-758.

Fabbro, F. (2004) *Neuropedagogia delle lingue. Come insegnare le lingue ai bambini*. Roma. Casa Editrice Astrolabio.

Felix, S. (1981) The Effect of Formal Instruction on Second Language Acquisition. In *Language Learning*. 31. 87-112.

Felix, S., Simmet, A., (1986) Processi naturali nell'apprendimento scolastico di L2. In Giacalone Ramat, A. (a cura di) *L'apprendimento spontaneo di una seconda lingua*. Bologna. Il Mulino. 283-306.

Felix, S., Weigl, W. (1991) Universal Grammar in the Classroom: The Effects of Formal Instruction on Second Language Acquisition. In *Second Language Research*. 7. 162-81.

Flynn, S. (1996) A Parameter-setting Approach to Second Language Acquisition. In Ritchie, W., Bhatia, T. (eds.) *Handbook of Second Language Acquisition*. San Diego. Academic Press. 121-58.

Gass, S.M., Selinker, L. (2001) *Second Language Acquisition: An Introductory Course*. Mahwah (New Jersey). Lawrence Erlbaum Associates.

Giacalone Ramat, A. (a cura di) (1986) *L'apprendimento spontaneo di una seconda lingua*. Bologna. Il Mulino.

Giacalone Ramat, A. (1993) Italiano di stranieri. In Sobrero, A.A. (a cura di) *Introduzione all'italiano contemporaneo. La variazione e gli usi*. Roma-Bari. Laterza. 341-410.

Giacalone Ramat, A. (a cura di) (2003) *Verso L'italiano. Percorsi e strategie di acquisizione*. Roma. Carocci.

Halle, M., Marantz, A. (1993) Distributed Morphology and the Pieces of Inflection. In Hale, K., Keyser, S.J. (eds.) *The View from Building*. Vol. 20. Cambridge, MA. MIT Press. 111-76.

Harris, J.W. (1991) The Exponence of Gender in Spanish. In *Linguistic Inquiry*. 22. 27-62.

Huang, C.-T.J. (1984) On the Distribution and Reference of Empty Pronouns. In *Linguistic Inquiry*. 15. 531-74.

Kayne, R. (1984) *Connectedness and Binary Branching*. Dordrecht. Foris.

King, K.A., Mackey, A. (2008) *L'acquisizione linguistica*. Bologna. Il Mulino.

Klein, W. (1986) *Second language acquisition*. Cambridge. Cambridge University Press.

Manzini, M.R., Savoia, L.M. (2005) *I dialetti italiani e romanci. Morfosintassi generativa*, Alessandria. Edizioni dell'Orso.

Manzini, M.R., Savoia, L.M. (2007) *A Unification of Morphology and Syntax. Investigations into Romance and Albanian Dialects*. Londra-New York. Routledge.

Manzini, M.R., Savoia, L.M. (2008) *Work Notes on Romance Morphosyntax*. Alessandria. Edizioni dell'Orso.

O'Grady, W., Yamashita, Y., Cho, S. (2008) Object Drop in Japanese and Korean. In *Language Acquisition*. 15. 58-68.

Pona, A. (2005) *La morfosintassi dei pronomi clitici*. Università degli Studi di Firenze. Tesi di Laurea.

Pona, A. (2009) *L'italiano come L2 nei college americani: i pronomi clitici*. Università degli Studi di Firenze. Dissertazione Dottorale.

- Prévost, P., White, L. (2000) Missing Surface Inflection or Impairment in Second Language Acquisition? Evidence From Tense and Agreement. In *Second Language Research*. 16. 103-33.
- Rizzi, L. (1997) The Fine Structure of the Left Periphery. In Haegeman, L. (ed.) *Elements of Grammar: Handbook in Generative Syntax*. Dordrecht. Kluwer. 281-337.
- Rizzi, L. (ed.) (2004) *The Structure of CP and IP: The Cartography of Syntactic Structures*. Vol. II. Oxford. Oxford University Press.
- Rohlf, G. (1968) *Grammatica storica della lingua italiana e dei suoi dialetti. Morfologia*. Torino. Einaudi (ed. or. [1949] *Historische Grammatik der Italienischen Sprache und ihrer Mundarten*. II. *Formenlehre und Syntax*. Bern. Francke).
- Selinker, L. (1972) Interlanguage. In *International Review of Applied Linguistics*. 10. 209-31 (it. trans. [1984] *Interlingua*. In Arcaini, E., Py. B. [a cura di] *Interlingua*. 25-47).
- White, L. (1989) *Universal Grammar and Second Language Acquisition*. Amsterdam. Benjamins.
- White, L., Valenzuela, E., Macgregor, M., Leung, I., Ben-Ayed, H. (2001) The status of abstract features in interlanguage grammars: gender and number in L2 Spanish. In *Proceedings of the 25th Annual Boston University Conference on Language Development*. Somerville, MA. Cascadilla Press. 792-802.
- White, L. (2003a) *Second Language Acquisition and Universal Grammar*. Cambridge. Cambridge University Press.
- White, L. (2003b) On the Nature of Interlanguage Representation: Universal Grammar in the Second Language. In Doughty, J., Long, M.H. (eds.) *The Handbook of Second Language Acquisition*. Oxford. Blackwell Publishing. 19-42.
- Zorzi, D. (1987) I pronomi clitici nell'uso degli studenti anglofoni. In *Le lingue del mondo*. LII. 3-4. 41-53.