

Interlingua e analisi degli errori

Alcuni concetti preliminari

Uno dei problemi più frequenti nell'insegnamento linguistico è quello degli errori: ci si lamenta che gli studenti ne commettono troppi, si cercano modi per evitarli o ridurli, li si usa come parametro per valutare i progressi. In questa scheda vedremo che il problema degli errori è indissolubile da quello dell'apprendimento della lingua, di qualsiasi lingua, e cercheremo quindi di spostare l'attenzione da un concetto puramente negativo (l'errore come fallimento, difetto, mancanza) a un concetto più positivo come quello di interlingua, che riconosce il contributo dell'apprendente verso la costruzione di un sistema di ipotesi sulla lingua che sta imparando.

Quando si parla di errori, di solito si intendono delle deviazioni rispetto a un modello di lingua: si sarebbe dovuto fare in un certo modo, e invece si è fatto qualcosa di diverso. Il ragazzino turco che sta imparando l'italiano, quello italiano che sta imparando l'inglese, e persino quello italiano che sta imparando l'italiano della scuola, commettono tutti, prima o poi, chi più chi meno, degli errori, cioè non fanno quello che ci saremmo aspettati, quello che avremmo voluto che facessero, quello che avrebbero dovuto fare. Messa in questo modo, la nozione di errore segnala sempre una distanza tra la produzione reale e una produzione ideale, un obiettivo non raggiunto.

Ma perché si fanno gli errori? Forse che i nostri apprendenti non vogliono produrre le strutture come andrebbero prodotte, come le vorremmo noi? Non è quasi mai così: gli errori non sono mai o quasi mai intenzionali, chi li commette vorrebbe parlare la lingua d'arrivo bene, perfettamente, proprio come noi vorremmo. Il problema è che non ci riesce: da qui la caratterizzazione degli errori come mancanze, difetti, limiti. Diciamo allora che l'apprendente non sa *ancora* fare questo, non ha *ancora* imparato quello e così via.

E se invece provassimo a metterci dalla parte di chi apprende? Questi non sta certo cercando di fare degli errori; anzi, come si diceva, sta cercando di parlare l'italiano, l'inglese, l'italiano della scuola. Le sue produzioni devianti rispetto alla lingua obiettivo possono essere viste come dei tentativi, delle ipotesi su come essa funziona. Non è facile capire come funziona una lingua: è quindi normale, inevitabile, che per molto tempo le ipotesi siano solo parzialmente corrette, e comportino degli errori. Ma per capire come uno sta imparando, occorre mettersi dal suo punto di vista e cercare di analizzare perché vengono formulate certe ipotesi e non altre, perché alcune prima di altre, perché e quando un'ipotesi viene abbandonata o riformulata.

Per fare tutto questo è molto utile il concetto di **interlingua**. L'interlingua è un sistema linguistico vero e proprio, con le sue regole e la sua logica, parlato da chi sta apprendendo una seconda lingua. Per capire come un alunno sta progredendo verso la lingua d'arrivo, la nozione di interlingua è più utile di quella di errore, perché è formulata in positivo e dal punto di vista di chi impara, cercando di dare conto delle sue ipotesi. Vedremo come si possa parlare di interlingua sia per la lingua seconda che per quella straniera, per le lingue classiche e persino per l'italiano standard appreso dagli italiani.

I concetti di interlingua e di errore nell'educazione linguistica in L1

Si sentono spesso degli italiani dire "io non so l'italiano", o degli insegnanti affermare "i miei studenti (italiani) non sanno l'italiano". Ma come è possibile? Se non sanno l'italiano delle persone nate e cresciute in Italia, chi può saperlo? Se l'italiano non è la lingua degli italiani, di chi lo è? Cosa vuol dire insomma 'insegnare l'italiano agli italiani'?

Uno degli assiomi della linguistica moderna è che 'il parlante nativo non sbaglia mai'. Da quando la linguistica è una disciplina descrittiva, e non più normativa, e cioè almeno da un secolo, sono i linguisti che chiedono ai parlanti 'lei come parla?' e non i parlanti che chiedono ai linguisti 'io come dovrei parlare?' Per sapere come funziona una lingua il migliore linguista del mondo non deve fare altro che ascoltare attentamente i parlanti di quella lingua; non può dire loro 'avete sbagliato questo, avreste dovuto dire quest'altro'. Quindi non è possibile che una persona normale, nata e cresciuta in Italia, non sappia la sua lingua e abbia bisogno di un esperto per farsi dire come la dovrebbe parlare.

Il punto però è proprio qui: questa persona parla 'la sua lingua' e non è detto che essa sia uguale a quella della scuola, delle grammatiche, delle accademie teatrali. Bisogna pertanto distinguere tra un **italiano standard** (codificato, ad esempio, dalle istituzioni appena menzionate) e molte varietà di italiano, che sono quelle effettivamente usate dagli italiani. Se si fa questa distinzione, le affermazioni precedenti risultano meno paradossali: molte persone nate e cresciute in Italia non conoscono in effetti l'italiano standard, ma conoscono qualche sua varietà (alcuni parlano poi, in modo più o meno esclusivo, dei dialetti, che sono vere e proprie lingue); si può al limite dire, come fa Berruto (1987: 59), che l'italiano standard non ha parlanti nativi:

in Italia nessuno (se non notabili eccezioni del tutto speciali) possiede l'italiano standard come lingua materna: la varietà standard non è appresa da nessun parlante come lingua nativa, non esistono parlanti standard nativi. La pronuncia standard è il frutto artificiale di apposito addestramento, e come tale è riservata a determinati gruppi socio-professionali.

La pronuncia è un ambito particolarmente evidente: chi di noi può dire di pronunciare l'italiano in modo standard, se non chi ha seguito "un apposito addestramento" in età adulta? Ma anche a livello grammaticale le varietà di italiano che molti di noi hanno come lingua materna, le nostre vere L1, differiscono dallo standard in modi più o meno marcati: moltissimi italiani sono cresciuti apprendendo una lingua in cui le frasi "l'uomo che gli ho dato il libro" o "se lo sapevo non lo compravo mica" sono perfettamente grammaticali, legittime. E' solo andando a scuola che costoro si sono accorti che dovevano usare un'altra lingua, leggermente diversa, in cui si dice "l'uomo a cui ho dato il libro" e "se l'avessi saputo non l'avrei comprato".

Si è scritto 'leggermente diversa' intenzionalmente. Se escludiamo la pronuncia, le differenze tra l'italiano standard e le varietà parlate dalla maggior parte dei giovani italiani oggi sono veramente minime: riguardano certe costruzioni subordinate, qualche aspetto della *consecutio temporum*, la scelta di alcune preposizioni, alcuni tempi e modi verbali e poco altro. Non c'è quindi bisogno di insegnare *tutto* l'italiano, ma casomai di insistere a lungo sulle aree che notoriamente danno maggiori problemi. Quando si parla di 'non sapere l'italiano', e del conseguente bisogno di educazione linguistica, non si intende di solito la grammatica, ma altro: ad esempio, un buon controllo della lingua, di tutte le sfumature del lessico, la capacità

di costruire frasi complesse e coese, un'efficace organizzazione logico-concettuale del discorso (che eviti gli impliciti, i *non sequitur*, le argomentazioni traballanti o sospese), la sensibilità allo stile e al registro appropriati alle diverse situazioni, la capacità di sfruttare al meglio le potenzialità della scrittura e di distinguere il discorso orale dallo scritto. Tutto questo, però, riguarda l'*uso* della lingua, che va sviluppato e addestrato, ma non la *conoscenza* della lingua stessa, in quanto sistema di regole.

Il concetto di IL e di errore nell'italiano L2

Un egiziano, albanese o cinese che impara l'italiano si trova in una situazione parzialmente simile e parzialmente diversa da quella di un italiano che impara l'italiano standard. Da un lato, entrambi si trovano a dover imparare una lingua che non è la loro, che non hanno usato fino a quel momento, che non hanno sentito in famiglia. La differenza più ovvia riguarda però la distanza tra le lingue: tra l'italiano regional-popolare di una persona nata in Italia e l'italiano standard intercorre una distanza certamente minore che non tra l'arabo/l'albanese/il cinese e l'italiano. Se occorrono anni e un bel po' di fatica affinché un italiano arrivi a usare correttamente l'italiano standard, si pensi a quale sforzo richieda raggiungere lo stesso risultato a chi parte dal cinese (tanto per fare un paragone: provate a pensare quanto occorrerebbe a voi per imparare il cinese abbastanza bene da sostenere un esame di terza media in Cina).

Per una persona inserita in Italia, imparare l'italiano è spesso una necessità impellente, imprescindibile, ad esempio per un adulto che vuole trovare un certo tipo di lavoro o per un bambino o un ragazzo che vogliono studiare, socializzare, partecipare ad attività scolastiche ed extrascolastiche. La pressione comunicativa è dunque molto pronunciata, spesso una questione di vera e propria sopravvivenza. L'apprendimento ha una forte componente di spontaneità, naturalezza: si impara la lingua usandola nelle interazioni quotidiane, per fare cose concrete, per incontrare le persone. Alcuni, specialmente i bambini più piccoli o gli adulti non scolarizzati, imparano esclusivamente in questo modo; altri possono avere qualche forma di istruzione, ma normalmente questa incide solo per una minima parte sul tempo complessivo di esposizione.

Data questa preponderanza dell'input 'spontaneo' nell'apprendimento dell'italiano L2, è importante domandarsi **quale lingua** stanno effettivamente imparando le persone che dall'estero sono venute a risiedere in Italia. La scuola vorrebbe che imparassero l'italiano standard, ma i compagni di studio, di lavoro e del tempo libero usano le loro varietà regionali, popolari, e in alcune zone anche il dialetto, che è proprio un'altra lingua. Bisogna quindi essere consapevoli innanzitutto che l'input ricevuto rispecchia la realtà sociolinguistica italiana, con tutte le sue varietà; di conseguenza, il concetto di 'lingua d'arrivo' non è così pacifico e scontato, semplicemente identificabile con l'italiano standard, ma deve essere negoziato con gli apprendenti stessi, i quali potrebbero avere degli obiettivi e delle priorità di apprendimento diversi da quelli degli insegnanti.

La condizione più essenziale di apprendimento è dunque quella che vede un essere umano, dotato solo delle sue capacità cognitive, di fronte a una nuova lingua, o più precisamente di fronte all'input di quella lingua: con quelle capacità e quell'input, deve imparare migliaia di parole e ricostruire come funzionano i verbi, i sintagmi, gli articoli, le frasi subordinate e tante altre regole. Si tratta di un percorso lento e faticoso, che dura normalmente diversi anni. Per ogni nuova struttura (che sia una parola, una formula fissa come *quanto costa?*, o una regola grammaticale) devono essere attraversate quattro fasi distinte:

- **esposizione all'input e individuazione:** la struttura da apprendere deve essere anzitutto presente nell'input, poi bisogna notarla, accorgersi che esiste, prestarvi attenzione;
- **analisi:** individuata la struttura, occorre capire come funziona, quando viene usata, in quali contesti si può trovare, se e come varia;
- **formazione di ipotesi:** l'analisi di come la struttura viene usata nell'input porta a formulare ipotesi, generalizzazioni, ad accogliere la nuova struttura nell'interlingua, ristrutturando eventualmente il sistema usato fino a quel momento;
- **produzione:** quando l'apprendente si è fatto un'idea di come funziona la struttura, quando e perché la può usare, farà i primi tentativi di applicazione: avrà così modo di verificare se le sue ipotesi sono valide o se devono essere riformulate.

Inizialmente sarà naturale concentrarsi solo su parole o frasi isolate, più facili da individuare e spesso molto utili sul piano comunicativo: si imparerà dunque a salutare, ringraziare, formulare semplici richieste. In generale, la prima fase è caratterizzata da un apprendimento essenzialmente lessicale: dal punto di vista dell'efficacia, è molto più utile imparare un certo numero di vocaboli e formule che non concentrarsi subito sulla coniugazione dei verbi o la flessione dei nomi. In seguito, inizierà l'acquisizione delle regole grammaticali vere e proprie, ma anche qui seguendo il più possibile un principio di economia: ciò che è facile e utile viene appreso prima di ciò che è difficile e di scarsa utilità. Ad esempio, si potrebbe spiegare così l'acquisizione relativamente precoce in italiano L2 del suffisso *-to* per esprimere il participio passato (frequente, di significato trasparente, utile per esprimere una nozione fondamentale come il passato) e quella assai più tarda del paradigma per esprimere il congiuntivo (relativamente raro, di non chiara applicabilità e scarsa funzionalità).

Le ricerche hanno messo in luce diverse sequenze di apprendimento valide per tutti coloro che imparano l'italiano, di qualunque età, provenienza geografica, livello di istruzione. Tali sequenze indicano come degli ordini di difficoltà: alcune regole sono apprese invariabilmente presto, altre assai più tardi. Si è accennato a una possibile spiegazione, funzionalista, di questo fenomeno: all'inizio si impara ciò che è più semplice, trasparente, utile, lasciando le aree della lingua complesse, oscure e di scarsa utilità comunicativa alle fasi più avanzate. Altre ipotesi esplicative sono state proposte, che non è possibile discutere qui; ci limiteremo a riportare alcune sequenze di apprendimento (per approfondimenti cfr. Bettoni 2001, Chini 1996, 2000; Giacalone Ramat 2003; Pallotti 1998).

Tempo/aspetto/modo del verbo

Forma basica	Oggi io mangia, tu mangia, ieri mangia, se io mangia (oppure io/tu mangiare ecc.)
Participio passato	Ieri (ho) mangiato
Imperfetto	Quando io mangiavo
Futuro, condizionale, congiuntivo	Mangerò molto, dove sarà Giovanni?, se fossi triste, mangerei poco

Morfologia nominale e accordo

Forma basica	Nomi e aggettivi invariabili: un bambino, due
--------------	---

	bambino; (bambino) buono, (bambina) buono, (bambini) buono ecc. Niente articoli o sovraestensione di <i>la</i> : la bambino, la treno.
Secondo stadio	Primi articoli accordati (la bambina, il bambino).
Terzo stadio	Accordo tra nome e aggettivo attributivo: bambino buono, sedia rossa
Quarto stadio	Accordo tra nome e aggettivo predicativo (la sedia è rossa) e tra soggetto e participio passato (le sedie sono rotte).

Il concetto di IL e di errore nelle lingue straniere

Quando si passa alle lingue straniere, ovvero le lingue apprese in un Paese dove non vengono abitualmente parlate (come l'inglese o il francese in Italia), la situazione di apprendimento cambia. Innanzitutto, la pressione comunicativa è assai minore: gli studenti italiani che imparano l'inglese non ne hanno un bisogno immediato per sopravvivere, ma tutt'al più si rendono conto che potranno averne bisogno in futuro, per lavoro o per viaggiare. Forse l'unica necessità immediata e davvero impellente è quella di superare le prove di verifica per proseguire gli studi. Certo, un buon insegnante cercherà di proporre in classe un gran numero di situazioni comunicative, in cui l'uso della lingua straniera non sia fine a se stesso, per svolgere solamente esercizi, ma abbia anche scopi extralinguistici, quali lo scambio di opinioni, la risoluzione di problemi, lo svolgimento di giochi. Tutto questo preparerà gli alunni a situazioni reali in cui si troveranno a dover veramente usare la lingua con i suoi parlanti nativi: resta il fatto che, almeno finché restano in Italia, l'uso di questa lingua non è proprio necessario per sopravvivere, soddisfare i propri bisogni, condurre una vita sociale.

Da questo segue un'altra differenza rispetto all'apprendimento dell'italiano come seconda lingua. Chi impara l'italiano in Italia riceve un input che per la maggior parte è naturale, nel senso che non viene costruito appositamente per finalità didattiche; allo stesso tempo, il processo di apprendimento sarà ugualmente in gran parte naturale, ovvero basato sulla spontanea osservazione di regolarità nell'input e tentativi di costruire ipotesi d'uso della lingua sempre più adeguate alle proprie necessità comunicative. L'apprendimento di una lingua straniera si basa invece su un input per la maggior parte fornito dall'insegnante, sia direttamente (le sue parole), sia indirettamente (i testi orali o scritti proposti in classe), un input che ha finalità primariamente didattiche. Inoltre, l'insegnante svolge un ruolo di guida rispetto ai processi di apprendimento, dando spiegazioni, facendo svolgere esercizi, correggendo le ipotesi sbagliate: la scoperta delle regole e la formazione delle ipotesi avviene dunque sia per via induttiva che deduttiva.

Fatte queste precisazioni, resta tuttavia vero che l'apprendimento di una seconda lingua e di una lingua straniera presentano diversi tratti in comune. In entrambi i casi la distanza tra la L1 e la L2 è abbastanza pronunciata, certamente superiore a quella tra l'italiano regionale e l'italiano standard. Inoltre, anche nell'apprendimento della lingua straniera si pone il problema di definire la varietà di arrivo: come l'italiano, anche l'inglese, il francese, il tedesco e molte altre lingue, oltre allo standard presentano varietà colloquiali, gergali, regionali, e l'insegnante dovrà scegliere, ma anche negoziare con gli allievi, quali presentare e a quali dare maggiore importanza.

Si può parlare anche nelle lingue straniere di una varietà basica e di sequenze di apprendimento? Certamente. Insomma, ciò che risulta facile, precocemente acquisito da parte di apprendenti naturali in condizioni di seconda lingua, risulta ugualmente facile e

precocemente acquisito da parte di chi studia la lingua in condizioni più artificiali, all'estero. Lo stesso vale con ciò che è 'difficile', cioè si trova agli ultimi posti nelle sequenze di apprendimento naturali: tali strutture vengono di solito controllate piuttosto tardi anche dagli apprendenti scolasticamente guidati. L'insegnante, che pure ha un ruolo importante in questi contesti, può facilitare l'attraversamento degli stadi nella sequenza naturale, ma non può sovvertirne l'ordine: se si ostinasse a insegnare fin da subito le strutture più difficili in termini di acquisizione naturale, otterrebbe risultati scarsi sul piano linguistico (una conoscenza effimera, di breve durata e limitata allo svolgimento di esercizi controllati) e conseguenze negative su quello psicologico (frustrazione, affaticamento, demotivazione degli allievi).

Per dare solo qualche esempio, queste sono alcune sequenze evolutive per l'inglese e il tedesco: è chiaro che una discussione punto per punto richiederebbe molto più spazio, qui sarà sufficiente dare una sommaria rappresentazione di come esse possono apparire.

La sequenza di acquisizione di alcuni morfemi inglesi

<i>morfema</i>	<i>esempio</i>
-ing	she playing
-s plurale	girls
be copula	she is happy
be ausiliare	she is going; she is playing
articolo	the girl and the boy
passato irregolare	she left
passato regolare	they arrived
-s terza persona	she reads
-s possessivo	the boy's toy

(Krashen 1977)

La sequenza di acquisizione della sintassi in tedesco

Regola sintattica	Esempio
Frase semplici soggetto - verbo - complemento	<i>Die Kinder spielen mit dem Ball</i>
Anteposizione di avverbi	<i>Da Kinder spielen</i>
Separazione tra ausiliare e verbo lessicale	<i>Alle Kinder muss die Pause machen</i>
Inversione tra soggetto e verbo se preceduti da avverbiale	<i>Dann hat sie wieder die Knoch gebringt</i>
Verbo alla fine nelle subordinate	<i>Er sagt, dass er nach Hause kommt</i>

(Esempi tratti da Pienemann 1984; gli 'errori' morfologici sono stati riprodotti intenzionalmente, ma riguardano un piano diverso da quello della sintassi)

Il concetto di IL e di errore nelle lingue classiche

L'apprendimento delle lingue classiche è molto diverso da quello delle lingue seconde e straniere. Se in queste esistono motivazioni comunicative (immediate e pressanti in un caso, differite o al massimo scolastiche nell'altro), non si può invece parlare di necessità di comunicare nelle lingue classiche. Chi insegna latino e greco oggi a scuola non ha l'obiettivo di rendere i propri alunni capaci di comunicare in tali lingue, ma piuttosto di sviluppare delle buone competenze ricettive e una consapevolezza metalinguistica che nasce dallo studio approfondito della loro grammatica.

Risulta perciò impossibile applicare una nozione come quella di varietà basica o iniziale: di solito essa si caratterizza per essere la soluzione provvisoria e immediata ad alcuni problemi comunicativi, che in questo caso però non si danno. Si potrebbe parlare di varietà basica se esistessero delle condizioni di apprendimento 'naturale' delle lingue classiche; invece, si tratta spesso di modalità molto guidate, controllate ed esplicite. Quindi, anche il concetto di sequenza di apprendimento va visto in questa prospettiva: nessuno di solito si chiede se sia più 'naturale' imparare subito la prima declinazione in latino, e non esistono studi che dimostrino che ciò effettivamente accade negli apprendenti naturali del latino (gli ultimi dei quali sono vissuti parecchi secoli fa). La prima declinazione viene insegnata subito per ragioni strutturali, dato che è una delle più diffuse nella lingua latina e può servire come base per spiegare successivamente gli altri paradigmi nominali.

Un'altra differenza è che delle lingue standard si insegna solo la varietà standard ('classica', appunto): benché latino e greco avessero, come tutte le lingue, le loro varietà sociali, situazionali, geografiche, queste non vengono di solito presentate e sicuramente non insegnate nella pratica didattica scolastica.

Le differenze tra l'insegnamento e l'apprendimento delle lingue classiche e di quelle moderne sono dunque numerose. Tuttavia, non sono da sottovalutare nemmeno le interrelazioni. In primo luogo, l'insegnamento delle lingue classiche ha costituito per secoli il modello per insegnare le lingue *tout court*: il metodo grammaticale traduttivo, predominante fino a tutto l'Ottocento, diffusissimo ancora nel Novecento e tuttora vivo nell'insegnamento di certe lingue e da parte di certi docenti, prevedeva un approccio alle lingue vive basato sulla lettura di brani, la loro traduzione, e l'esplicitazione sistematica ed esaustiva delle regole grammaticali, esattamente come si sono sempre insegnate le lingue classiche.

D'altra parte, chi insegna oggi le lingue classiche potrebbe interrogarsi sul modo in cui i risultati della linguistica acquisizionale e della glottodidattica possono essere applicati al proprio ambito. Ad esempio, una nozione come quella di interlingua, e quella collegata di sequenza evolutiva, fanno pensare che esistano in effetti strutture più facili e più difficili, ma che la loro individuazione non dipenda solo da parametri puramente strutturali (regolarità del paradigma, sua diffusione nel sistema linguistico), ma anche da fattori psicologici: quali strutture risultano più facili e quali più difficili da elaborare cognitivamente? Quali è necessario aver acquisito per disporre dei requisiti cognitivi che consentono l'acquisizione di altre? L'osservazione di come gli apprendenti spontanei di lingue vive tendano a costruire inizialmente ipotesi sovrageralizate, iper-regolari, dovrebbe far pensare che forse la mente umana procede in questo modo, cercando dapprima le regolarità, e solo dopo mettendo a fuoco le eccezioni: la didattica tradizionale delle lingue classiche procede invece esponendo le 'regole' nella loro complessità e interezza, in modo esaustivo, costringendo chi impara a dover fare due sforzi contemporanei e contrastanti, quello di ricostruire una regola e quello di memorizzarne le eccezioni. Allo stesso modo, l'osservazione di quanto siano importanti il lessico e le 'frasi fatte' nei processi di acquisizione naturale dovrebbe portare a una rivalutazione delle strategie di apprendimento linguistico, delle capacità inferenziali di ricostruzione del significato, che si basano appunto molto più sulla componente lessicale che non su quella grammaticale. Insomma, anche se gli studenti non dovranno mai comunicare in latino, conoscere quali sono le strategie comunicative che gli esseri umani usano in genere per rendere più agevole l'apprendimento delle lingue, potrà dare delle indicazioni didattiche utili.

Implicazioni didattiche: la valutazione

Il concetto di errore ha un ruolo fondamentale nell'approccio tradizionale alla valutazione degli apprendimenti linguistici, in cui l'insegnante dà agli alunni dei compiti da svolgere di difficoltà proporzionata al loro livello, e verifica se gli obiettivi sono stati raggiunti in base al numero (e più raramente, al tipo) di errori. Il problema principale di questo approccio è che **gli errori non sono tutti uguali**.

In primo luogo, essi possono riguardare diversi livelli linguistici, come pronuncia/ortografia, lessico, morfologia derivazionale e flessiva, sintassi, pragmatica. In secondo luogo, e come conseguenza di ciò, una forma che nel suo complesso appare errata può avere alcuni aspetti specifici corretti: ad esempio nella frase di italiano L2 *anche negozi tutti hanno parlato tedesco* (per dire 'nei negozi tutti parlavano tedesco') la scelta dell'aspetto verbale (passato prossimo invece che imperfetto) è errata, ma la costruzione *tutti hanno parlato* è in sé grammaticalmente corretta. Terzo, e fondamentale, alcuni 'errori', alcune costruzioni 'errate', segnalano che l'apprendente sta formulando ipotesi interessanti, e magari evolutivamente efficaci, sulla L2. Per esempio, se un apprendente di italiano L2 dice *lui era sempre mangiare a classe* (per dire 'lui mangiava sempre in classe'), pur facendo un errore, ci sta segnalando un suo tentativo di trovare un modo di esprimere l'aspetto durativo nel passato, attraverso la costruzione perifrastica *essere a ...*; in questo modo, veniamo a scoprire una regola della sua interlingua, che è comunque un'evoluzione rispetto a forme come *lui sempre mangiare a classe*, in cui non c'è alcun tentativo di flettere il verbo per tempo, aspetto, persona.

Insomma, il semplice conteggio degli errori non permette di comprendere 'cosa stia facendo' l'apprendente: quali sono le sue ipotesi, quali sono le aree su cui sta compiendo esperimenti e quali invece quelle che cerca di evitare, dove sono i punti di instabilità e quelli di consolidamento o fossilizzazione. Un modo alternativo di valutare si basa sul concetto di interlingua e ha proprio come domanda centrale 'cosa sta facendo l'apprendente?' Per ogni costruzione deviante rispetto alla lingua d'arrivo si cercherà di dare una spiegazione **in positivo** (cosa succede? cosa è regolare? cosa è stato acquisito?) e non **in negativo** (cosa manca? cosa viola regole? cosa non è stato acquisito?). Si noti che positivo e negativo qui non implicano alcun giudizio di valore (non stiamo dicendo di considerare gli errori buoni o cattivi), ma solo che una valutazione basata sull'esistenza, sulla presenza, si contrappone a una basata sull'idea di mancanza.

Diamo un esempio in italiano L2. Uno studente dice *se loro non bugiàno* per dire 'se non fanno la spia'. Certo, potremmo dire che *bugiàno* è un errore, una deviazione rispetto alla forma attesa *fanno la spia* - segno rosso e meno un voto. Ma, in positivo, cosa sta facendo lo studente? Sta prendendo una parola che conosce, *bugia*, e inventa una forma verbale corrispondente, *bugiare*. Dimostra così di aver compreso un meccanismo di derivazione lessicale dell'italiano, che permette di formare verbi a partire da nomi (come in *spia-spiare*, *lavoro-lavorare*, *buco-bucare*). Dimostra anche di aver capito che il suffisso di terza persona plurale è *-no*: non dice infatti *se loro bugiare*, *se loro bugiate*, *se loro bugia*. E infine, a livello fonologico, mostra di assimilare l'accento della terza plurale a quello delle prime due persone del plurale, in cui cade sulla penultima sillaba (il paradigma nella sua interlingua risulterebbe dunque *bugiàmo*, *bugiàte*, *bugiàno*). Come si vede, se non ci limitiamo a liquidare *bugiàno* come un semplice errore da sommare agli altri, scopriamo molte caratteristiche interessanti di questa interlingua. Questo ci serve anche in prospettiva didattica: l'apprendente non sembra aver tanto bisogno di aiuto per capire il paradigma della coniugazione del presente (ha capito bene che *-no* è associato alla terza persona plurale), se non per quanto riguarda l'accentuazione delle parole. Nemmeno dovremmo spiegarli i meccanismi di derivazione dei

verbi dai nomi, che pare avere già a sua disposizione. Sarà il caso piuttosto di far notare che questi meccanismi non funzionano con tutte le basi lessicali, che vanno bene cioè con *spia*, *lavoro*, *buco*, ma non con *bugia*: questo però, sia chiaro, è un 'problema' dell'italiano, non del nostro apprendente, il quale dovrà pazientemente memorizzare a livello di lessico tutte le possibilità e impossibilità combinatorie previste dalla nostra lingua.

Insomma, una forma come *loro bugiàno* è un errore 'interessante', che mostra tanti processi in atto, molti dei quali in linea con le regole della lingua d'arrivo. Questo errore merita di essere analizzato, per comprendere questi processi, e non semplicemente sommato indifferentemente con tanti altri. Un errore come questo è molto diverso da quello che troveremmo in una frase come *se loro no bugie*: anche questa frase è deviante, ma qui non c'è alcun tentativo di trasformare il nome in un verbo, nè di conseguenza di coniugare quest'ultimo; la forma *bugie* è una parola invariabile, presa dall'input e riprodotta come tale.

La prima conseguenza per la valutazione è dunque quella di **analizzare gli errori** invece che limitarsi a contarli. Una seconda conseguenza delle ricerche sull'interlingua è che la valutazione viene legata ai processi cognitivi di produzione della seconda lingua. Così come nell'analisi degli errori si cerca di capire i processi sottostanti alla loro produzione *in generale*, occorre chiedersi *in particolare* come variano questi processi a seconda delle condizioni di esecuzione. Ad esempio, la comparsa di una forma in un contesto di produzione orale non pianificata darà prova di come è strutturata l'interlingua a livello implicito, procedurale, di saper fare; la stessa forma forse non comparirebbe in un contesto di produzione più controllata, ad esempio in un esercizio scritto, dove l'apprendente ha il tempo per soffermarsi a richiamare le regole esplicitamente insegnategli, e può quindi mettere in atto anche la sua conoscenza dichiarativa.

Sempre a questo proposito, le produzioni orali (e in misura più limitata quelle scritte) ci consentono di studiare le esitazioni e le autocorrezioni come fenomeni interessanti e indicativi dei processi in atto. Un'apprendente di italiano L2 che dice *loro anda- andiamo andar an- andàno andàno casa* mostra di essere in una fase in cui ha appena scoperto la coniugazione del verbo, ma di non avere ancora chiaro come essa funzioni per tutte le persone, in particolare per la terza plurale. A differenza del soggetto precedente, più avanzato, che sovraestende con sicurezza *-no* anche a verbi inventati come *bugiare*, questa parlante è ancora indecisa tra *-are*, *-amo*, *-àno*, optando alla fine per quest'ultima forma in un verbo frequentissimo come *andare*, il cui paradigma irregolare rende il risultato ancora una volta 'errato' dal punto di vista delle idiosincrasie del lessico, ma fundamentalmente corretto per quanto riguarda la morfologia (*-no* per 3.pl). Un insegnante che si trovi di fronte a una produzione come questa avrà una buona indicazione del livello dell'apprendente e degli interventi didattici più indicati per aiutarla: molto lavoro sulla coniugazione del presente e qualche intervento per far notare i paradigmi irregolari dei verbi più frequenti, come *andare* o *fare*.

Implicazioni didattiche: correzione degli errori e programmazione.

Un approccio didattico fondato sulla nozione di interlingua cercherà di partire sempre da ciò che l'apprendente sa fare, dalle *sue* regole, dalle *sue* incertezze ed esitazioni, per aiutarlo a progredire verso la lingua d'arrivo. Gli studi sulle sequenze evolutive naturali consentono, una volta valutato il livello attuale di sviluppo dell'interlingua, di anticipare quali saranno le strutture che emergeranno prossimamente, permettendo all'insegnante una programmazione il più possibile in linea con il "sillabo naturale" incorporato negli apprendenti.

Alcuni studi hanno mostrato che è *insegnabile solo ciò che è apprendibile*, ovvero che gli interventi didattici possono agevolare e accelerare il passaggio da uno stadio all'altro della sequenza evolutiva naturale, ma non possono sovvertirla interamente. Capire quindi dove si trovano gli apprendenti rispetto a queste sequenze permette all'insegnante di proporre gli interventi didattici più efficaci. D'altra parte, le ricerche non hanno fornito sequenze evolutive per tutte le strutture e in tutte le lingue, oppure l'insegnante potrebbe non essere informato su tutte le ricerche pubblicate in merito. In tali casi ci vengono in aiuto gli apprendenti stessi: un'osservazione attenta delle loro produzioni e soprattutto delle loro esitazioni e incertezze ci permette di capire 'cosa bolle in pentola', che cosa è già acquisito, cosa è in via di consolidamento, cosa è stato appena scoperto e cosa è probabilmente ancora troppo lontano per essere affrontato esplicitamente. Il rapporto tra valutazione basata sull'interlingua e programmazione è dunque strettissimo, dato che la prima consente di identificare le aree su cui è possibile e utile intervenire.

Deve essere infatti chiaro che intervenire sul processo di apprendimento è utile. Non si deve pensare che la rivalutazione degli errori proposta in queste pagine, l'invito a considerarli fenomeni interessanti e, a certi livelli, inevitabili, significhi sul piano didattico un invito all'astensione; che l'appello a tener conto dei processi naturali implichi un approccio 'naturale' all'insegnamento, in cui l'apprendente è lasciato in balia di se stesso e dell'input, come nelle condizioni di acquisizione spontanea. L'insegnante può e deve intervenire, ma sempre tenendo conto dei processi naturali. Saranno dunque utili tutte le attività di spiegazione, esercitazione, riflessione sulla lingua [→ vedi scheda su riflessione sulla lingua***], a condizione che le strutture bersaglio siano selezionate accuratamente in base ai livelli di partenza degli allievi.

Un'attività didattica particolare a questo riguardo è la correzione degli errori. Identificare, analizzare gli errori non significa automaticamente correggerli tutti: anche qui occorrerà capire quali sono quelli che dipendono da processi che, in quel determinato stadio, sono suscettibili di cambiamento guidato dall'insegnante, e quali dipendono da processi che, sempre in quel momento, sono 'fuori portata'. Correggere gli errori è una forma particolare di riflessione sulla lingua: si danno all'apprendente informazioni circa le sue ipotesi, aiutandolo a metterle a punto. Il termine 'correzione' sarebbe quindi da sostituire con quello più appropriato di *feedback*, responso informativo: l'insegnante informa l'apprendente sull'esito delle sue scelte, assistendolo proprio lì dove sta già compiendo i suoi sforzi di analisi e sistematizzazione.

E' per questo motivo che il *feedback* sugli errori dovrebbe essere sempre selettivo. Selettivo in primo luogo per quanto riguarda il livello; ma selettivo anche sugli aspetti su cui richiamare volta per volta l'attenzione. Se il fuoco dell'attenzione è sulla morfologia, sarà inutile sottolineare tutti i problemi lessicali, fonologici o ortografici; quando decideremo di concentrarci sul lessico, non insisteremo tanto a rilevare i problemi di sintassi o di pragmatica, e così via. Correggere sempre tutto genera confusione: certo, informiamo l'apprendente che sbaglia questo, quello e quest'altro, ma senza una linea coerente, senza concentrarci su un aspetto specifico. La nostra correzione rischia così di essere poco efficace, dispersiva.

Insomma, occorre vedere la correzione degli errori come una guida, come parte integrante del processo di spiegazione ed esercitazione. Questo vale per tutti i tipi di insegnamento linguistico. Se stiamo insegnando l'italiano standard a chi ha come madrelingua una varietà non standard dell'italiano, ci concentreremo in certi periodi più sulle discrepanze a livello ortografico, in altri periodi su quelle a livello morfologico, in altri ancora sull'appropriatezza lessicale o pragmatica. Se insegniamo l'inglese come lingua straniera, o l'italiano come seconda lingua, faremo lo stesso, con le opportune differenze dovute al tipo di contesto di apprendimento.

Un altro tipo di selettività che occorre sottolineare riguarda la distinzione tra i due macro-obiettivi di ogni percorso di educazione linguistica, lo sviluppo della fluenza e dell'accuratezza. Desideriamo che i nostri allievi siano fluenti, cioè usino speditamente, senza

sforzo, con piacere, la lingua che stiamo loro insegnando, ma vorremmo allo stesso tempo che essi fossero anche accurati, precisi, corretti. Per raggiungere il primo obiettivo daremo loro la possibilità di usare la lingua in contesti rilassati, piacevoli, per perseguire scopi anche non immediatamente linguistici (informare, esprimersi, discutere, giocare, risolvere problemi); per raggiungere il secondo obiettivo, faremo usare la lingua in contesti più controllati, impegnativi, in cui ci si concentra sulla lingua in sé e per sé. Ora, sarebbe sbagliato, in un contesto del primo tipo e con un obiettivo comunicativo, interrompere continuamente le produzioni orali (ma anche quelle scritte), con osservazioni sulla forma linguistica: non saremmo efficaci su questo punto, mentre comprometteremmo la riuscita dell'attività comunicativa. In questi contesti faremo invece notare solamente i limiti che pregiudicano la riuscita dell'interazione, riservando i commenti sulla precisione linguistica a momenti successivi e chiaramente delimitati.

Bibliografia di riferimento

Sul concetto di interlingua

- Bettoni, C. (2001) *Imparare un'altra lingua*. Roma-Bari: Laterza. Capp. 3 e 4.1
- Chini, M. (1996). Apprendere una seconda lingua: principi, fattori, strategie e problemi. In E. Nigris (a cura di) *Educazione interculturale*. Milano: Bruno Mondadori.
- Chini, M. (2000). Interlingua: modelli e processi di apprendimento. In A. De Marco (a cura di), *Manuale di glottodidattica*. Roma: Carocci.
- Pallotti, G. (1998) *La seconda lingua*. Milano: Bompiani. Cap. 2

Sull'italiano L1: le nozioni di standard e varietà

- Berruto, G. (1987). *Sociolinguistica dell'italiano contemporaneo*. Roma: La Nuova Italia Scientifica.
- Lo Duca, M.G. (2003). *Lingua italiana ed educazione linguistica*. Roma: Carocci. Capp. 2-3
- Telmon, T. (1994). Gli italiani regionali contemporanei. In *Storia della lingua italiana, III. Le altre lingue*. Torino: Einaudi.

Sull'italiano L2

- Banfi, E. (a cura di.) (1993b). Italiano come L2. In Banfi (1993a).
- Favaro, G. (2002). *Insegnare l'italiano agli alunni stranieri*. Milano: La Nuova Italia. Capp. 4 e 6.
- Giacalone Ramat, A. (a cura di) (2003). *Verso l'italiano*. Roma: Carocci.
- Pallotti, G. (1999). Acquisire e insegnare l'italiano: dai processi naturali agli interventi didattici. In G. Favaro (a cura di), *Imparare l'italiano, imparare in italiano*. Milano: Guerini.
- Pallotti, G. e AIPI (2005). *Imparare e insegnare l'italiano come seconda lingua*. Libro + video. Roma: Bonacci.

Sulle lingue straniere

- Banfi, E. (a cura di.) (1993a). *L'altra Europa linguistica*. Firenze: La Nuova Italia.
- Ellis, R. (1994). *The Study of Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press. Cap. 2
- Larsen-Freeman, D. & Long, M. (1991). *An introduction to second language acquisition research*. London: Longman. Capp 3 e 4.

Implicazioni didattiche: la valutazione

- Corder, S. (1981). *Error analysis and interlanguage*. Oxford: Oxford University Press.
- Corder, S. (1967). The significance of learners' errors. *International Review of Applied Linguistics*, 5, 161-9. Ora in Corder (1981). (Trad. it. in Matarese Perazzo 1983).
- Gattullo, F. (a cura di) (2003). *La valutazione degli apprendimenti linguistici*. Milano: La Nuova Italia.
- Matarese Perazzo, M. (Ed.) (1983). *Interdisciplinarietà L1 - L2*. Milano: Bruno Mondadori.

Implicazioni didattiche: la correzione degli errori

- Ciliberti, A. (1994). *Manuale di glottodidattica*. Firenze: La Nuova Italia. Cap. 11.
- Cattana, A. e Nesci, M.T. (2000). *Analisi e correzione degli errori*. Torino: Paravia.

Implicazioni didattiche: la programmazione

- Giacalone Ramat, A. (a cura di) (2003). *Verso l'italiano*. Roma: Carocci. Cap. 8.1.
- Lavinio, C. (2000) "Programmazione e selezione dei contenuti". In A. De Marco (a cura di), *Manuale di glottodidattica*. Roma: Carocci.
- Andorno, C. e Ribotta, P. (1999) *Insegnare e imparare la grammatica*. Torino: Paravia.

Altri riferimenti bibliografici citati

Berruto, G. (1987). *Sociolinguistica dell'italiano contemporaneo*. Roma: La Nuova Italia Scientifica.

Krashen, S. (1977). Some issues relating to the Monitor Model. In H. Brown, C. Yorio & R. Crymes (Eds.), *On TESOL '77*. Washington, D.C.: TESOL.

Pienemann, M. (1984). Psychological constraints on the teachability of languages. *Studies in Second Language Acquisition*, 6, 186-214.