

Competenze lessicali in italiano L2: gli eventi di moto in testi narrativi

Ada Valentini

1. Introduzione

Il presente contributo è dedicato alle competenze lessicali in italiano lingua seconda (L2) con particolare riferimento al ruolo che la lingua materna (L1) gioca a questo specifico livello linguistico.

Il contributo è organizzato come segue: nel paragrafo 2 si illustrano i diversi esiti in cui si manifesta l'influenza della L1 a livello di lessico, compreso il *transfer* concettuale riconducibile all'ipotesi del *Thinking for Speaking* (par. 2.1); il paragrafo 3 è dedicato al fenomeno specifico discusso nel presente contributo, ossia la lessicalizzazione degli eventi di moto, mettendolo in relazione con l'ipotesi del *Thinking for Speaking*; nel paragrafo 4 si presentano e si discutono i relativi dati in italiano L2 e, infine, nel paragrafo 5 si traggono alcune conclusioni.

2. L'influenza interlinguistica a livello lessicale

L'influenza che la L1 può esercitare sul processo di acquisizione di una L2 rientra nel più generale fenomeno della «influenza interlinguistica»¹. Con

¹ Il termine *crosslinguistic influence*, introdotto da Kellerman, Sharwood Smith (1986), è stato poi adottato da Jarvis, Pavlenko (2008) nella loro esaustiva monografia sull'argomento. In riferimento alla terminologia è opportuno anche precisare che è diffuso riservare il termine *transfer* al trasferimento diretto di un tratto/proprietà grammaticale da una lingua a un'altra; qui ci atteniamo all'uso più allargato di *transfer*, sulla scia di Jarvis, Pavlenko (2008).

quest'ultimo termine si intende l'influenza che la conoscenza di una lingua fonte esercita sulla conoscenza o uso di un'altra lingua, detta lingua destinataria (Jarvis, Pavlenko 2008, 1). Nel caso che qui interessa la lingua fonte è appunto la L1 e la lingua destinataria è la L2, ma questa direzionalità non esaurisce la gamma di casi in cui il fenomeno può verificarsi. È anche possibile che vi sia influenza secondo la direzione inversa, ossia dalla L2 verso la L1, e da un punto di vista teorico questa circostanza è molto rilevante: infatti, poiché la L1 è per definizione conosciuta, il fatto mostra che all'origine dell'influenza interlinguistica non vi è necessariamente la non conoscenza della lingua destinataria².

Nei primi studi sull'influenza interlinguistica (d'ora in avanti, per brevità, interferenza o *transfer*) il lessico è stato ritenuto uno dei livelli linguistici più soggetto all'influenza della L1, subito dopo quello fonetico-fonologico. Tuttavia, ben presto si riconosce che qualsiasi livello linguistico è passibile di interferenza e che dietro alla presunta maggiore o minore permeabilità al *transfer* di specifici livelli di analisi vi è solo una maggiore o minore visibilità³ dell'esito dell'interferenza.

Per quanto riguarda il lessico sono almeno tre i tipi di interferenza che si possono riscontrare nell'acquisizione di una L2: il primo caso è quello del *transfer* lessicale (o formale), che si verifica tipicamente coi cosiddetti «falsi amici», quelle coppie di parole, appartenenti l'una alla L1 e l'altra alla L2, formalmente molto simili, ma con significati diversi. Un esempio è l'uso, nell'italiano L2 di anglofoni, delle parole «attitudine» e «camera» con il significato, rispettivamente, di «atteggiamento» e «macchina fotografica» sulla base dell'inglese *attitude* e *camera*. Un altro esempio, dall'ambito, focalizzato in questo contributo, dei verbi che lessicalizzano il moto, è riportato in (1):

- (1) VFRA03 questo animale che: *parte*: che ## poi galoppa # fino: # fino a un # a un piccolo lago⁴.

Qui l'apprendente francofona usa «parte» con il significato che ha il francese *partir*, grosso modo «andarsene», senza cioè intendere un allontanamento per un lungo periodo o a una certa distanza come, invece, il verbo italiano «partire» (cfr. anche Bernini 2008). Di norma questo tipo di *transfer* è presente

² Ovviamente, l'influenza interlinguistica è solo uno dei vari fattori che incidono sul processo generale di acquisizione di una L2, comprese le competenze lessicali. Il fatto che ci si concentri su tale fattore non significa che si neghi il ruolo di altre variabili almeno altrettanto rilevanti; tuttavia, nell'economia del contributo, si deve rinviare per riflessioni su questi vari fattori ad altri lavori (cfr. Andorno, Valentini, Grassi 2017 o, sul lessico, Nation 2001).

³ O, in altre parole, vi è interferenza manifesta oppure coperta (Ringbom 1987).

⁴ La trascrizione delle produzioni linguistiche degli apprendenti è stata fatta originariamente secondo le convenzioni di CHILDES. Qui essa è stata semplificata a beneficio dell'immediatezza della lettura. Il segno di cancelletto (#) indica pausa, più o meno lunga. La sigla che precede gli esempi è composta da una prima lettera (V o S) in grassetto che indica il tipo di lingua materna dell'apprendente (cfr. il par. 3); le tre lettere successive indicano la L1 e infine le ultime due cifre sono identificative dell'apprendente.

quando le due lingue in contatto sono (percepite dall'apprendente come) affini (p. es. francese o spagnolo e italiano).

Il secondo tipo di *transfer* relativo al lessico è quello semantico, che, a differenza di quello lessicale, non è favorito dall'affinità tra lingue in gioco e coinvolge come lingua fonte soprattutto la L1 o, comunque, una lingua molto ben padroneggiata: si ha questo tipo di *transfer* quando

- si usa una parola della lingua *target* con un significato che dipende da quelli che una parola della L1 veicola;
- si usa una parola composta con materiale della lingua *target* sulla base di un calco di una parola della L1.

Come esempio del primo sottotipo si può osservare l'uso del verbo «cercare» riportato in (2), da una narrazione scritta di uno studente sinofono:

(2) il cane *ha cercato* un alveare («il cane ha trovato un alveare»)⁵.

L'uso di «cercare» nel senso di «trovare», frequentemente attestato in apprendenti sinofoni di italiano L2, è verosimilmente dovuto al fatto che in cinese il predicato *zhǎodào* «trovare» è formato da *zhǎo* «cercare» seguito dal predicato *dào* «arrivare» che aggiunge al primo un valore risultativo.

Un esempio del secondo sottotipo, attestato sempre nell'italiano L2 di sinofoni, è rappresentato dall'unità lessicale «piccola scuola» con il significato di «scuola primaria» su calco di *xiǎoxué*, formata da *xiǎo* («piccolo») e *xué* («scuola»), cioè un ordine di scuola per bambini piccoli (Valentini 2005).

Infine, il terzo tipo di *transfer* riscontrabile in ambito lessicale – ed è quello più pertinente qui – è quello concettuale; esso dipende dalla diversa categorizzazione nelle diverse lingue della stessa realtà extralinguistica. Si pensi per esempio ai contenitori monodose per liquidi, di carta o di plastica, tipicamente distribuiti, insieme agli hamburger, nei *fast food*; in italiano tale contenitore è denominato «bicchiere (di carta)», appartiene cioè alla classe dei bicchieri in base alla sua forma (il fatto di essere senza manico) e indipendentemente dal materiale. Al contrario, quello stesso oggetto della realtà extralinguistica per un anglofono appartiene alla classe delle tazze, nonostante l'assenza di manico, perché è il materiale di cui è fatto (carta o plastica), e non la sua forma, a guidarne la categorizzazione. È quindi denominato (*paper/plastic cup*). In altre parole, non essendo in vetro, rientra nei tipi di bicchieri, bensì nei tipi di tazze. La richiesta in italiano L2 di *una tazza di acqua tonica* da parte di un anglofono si configura dunque come un caso di *transfer* concettuale.

Il *transfer* concettuale può manifestarsi anche come mancata attenzione verso distinzioni obbligatoriamente o preferenzialmente codificate nella lingua *target*, ma non nella L1 o, viceversa, come attenzione eccessiva verso distinzioni/componenti del significato obbligatoriamente/preferenzialmente codificate nella L1, ma non nella lingua *target*. Quest'ultimo caso conduce all'ipotesi del

⁵ L'esempio proviene da dati raccolti da Maggioni (2014).

Thinking for Speaking (d'ora in poi *TforS*) illustrata più in dettaglio nel prossimo paragrafo (cfr. par. 2.1).

2.1 II *Thinking for Speaking*

I bambini sin dalla nascita sono in grado di cogliere grazie al loro sistema percettivo un'enorme varietà di differenze della realtà circostante; nel processo dello sviluppo cognitivo le loro capacità percettive e cognitive interagiscono costantemente con distinzioni e categorie codificate nelle lingue che stanno imparando. Attraverso tale processo i bambini mantengono o sviluppano una sensibilità per distinzioni *language-specific* e, contemporaneamente, viene invece inibita la loro sensibilità per distinzioni non rilevanti nel particolare sistema linguistico che vanno imparando.

Per esempio, per quanto riguarda il movimento di oggetti che vengono spostati (movimento transitivo), bambini inglesi e coreani all'età di soli 17-20 mesi sono già 'sintonizzati' sui tipi di distinzioni che le rispettive lingue codificano: i bambini inglesi cominciano a differenziare la codifica linguistica di movimenti di oggetti secondo la traiettoria «verso l'interno di un contenitore»⁶ – inglese (*put*) *in* – contrapposta alla traiettoria «a contatto con una superficie» – inglese (*put*) *on* – (per esprimere un'idea come «mettere i giocattoli nella valigia» contrapposta all'idea di «mettere i giocattoli sul tavolo»); i bambini coreani, invece, iniziano a esprimere linguisticamente la differenziazione tra tipi di movimento di oggetti in base a un differente parametro, ossia se l'oggetto tridimensionale che viene spostato aderisce o no alla sua nuova sede di alloggiamento (p. es. «mettere il cappuccio sulla penna» – coreano *kkita*, che esprime anche l'idea di aderenza al contenitore – rispetto a «mettere i giocattoli nella valigia» – coreano *nehta*, senza aderenza; Bowerman, Choi 2003, 395-7).

Secondo l'ipotesi del *TforS*, elaborata da Slobin (1996, 2004), la lingua orienta l'attività cognitiva che si mette in moto specificamente in funzione della produzione linguistica (quindi, non la cognizione *tout court*); in altre parole, la fase di concettualizzazione ancora preverbale attivata ai fini della produzione di messaggi linguistici, ossia quella fase in cui si segmentano, si selezionano e si organizzano gerarchicamente le informazioni da trasmettere, è influenzata da ciò a cui si è abituati a prestare attenzione ai fini della codifica linguistica (in L1).

Per quanto riguarda l'acquisizione di L2, l'ipotesi di Slobin è che tale sistema cognitivo-linguistico sviluppato nelle prime fasi dell'acquisizione della propria L1 e continuamente rinsaldato dal suo uso lasci un'impronta quasi indelebile, attiva anche quando si parla una L2 che non condivida la stessa predilezione per le categorie preferite nella L1.

Tra i numerosi studi che hanno confermato l'ipotesi di Slobin meritano una menzione soprattutto quelli su apprendenti molto avanzati di L2 (cfr. Carroll

⁶ «Contenitore» è da intendersi in senso lato: per esempio un *puzzle* (contenitore) in cui inserire una tessera mancante (oggetto).

et al. 2000; Carroll, Lambert 2006), poiché queste ricerche hanno messo in luce la persistenza del *TforS* legato alla L1. Esse riguardano diversi domini concettuali, come spazio, tempo, entità ed eventi⁷ e tra questi figurano anche gli eventi di moto.

3. Eventi di moto: tipologia di lessicalizzazione e *Thinking for Speaking*

Gli eventi di moto sono uno dei domini più indagati nella prospettiva del *TforS* e ciò è avvenuto sulla scia degli studi di tipologia lessicale inaugurati da Talmy (1985, 1991).

Talmy elabora una tipologia bipartita che distingue le lingue in base a come queste lessicalizzano le componenti di un evento di moto, che sono, oltre al *Moto* stesso, la *Figura*, o entità che si sposta; lo *Sfondo*, ossia lo spazio rispetto al quale la Figura si muove; il *Percorso*, cioè la traiettoria lungo la quale l'entità si sposta; infine, la *Maniera* o modo in cui avviene il movimento (p. es. «correndo», «volando», «zoppicando» ecc.). Nell'esempio (3) che segue

(3) *Arturo è entrato*_{Percorso} *nella stanza strisciando*_{Maniera}.

«Arturo» è la Figura, «entrare» esprime sia il Moto sia il Percorso, ossia l'idea di andare «dentro», di muoversi nella direzione «interna» a uno spazio delimitato, la «stanza» rappresenta lo Sfondo e «strisciando» esprime la Maniera del moto, ossia lo spostamento con il corpo aderente a una superficie.

Talmy osserva che vi sono lingue, come italiano o francese, che prediligono l'espressione del Percorso nella radice del verbo, riservando l'eventuale codificazione della Maniera ad altri costituenti (nell'esempio 3 la subordinata «strisciando»). Altre lingue, come inglese, russo o tedesco, tendono invece a codificare nella radice del verbo la componente della Maniera, riservando l'espressione del Percorso ad altri costituenti, detti «satelliti»⁸, come nell'esempio (4): qui la radice *float* esprime, oltre al Moto, il significato «in immersione almeno parziale in un liquido» ed è il satellite *out* a codificare il Percorso da uno spazio delimitato verso l'esterno:

(4) *The bottle floated*_{Maniera} *out*_{Percorso}.

Il primo tipo di lingue è detto «a cornice verbale» (o «lingua-V»), mentre il secondo tipo è detto «a satellite» (o «lingua-S»).

Da una prospettiva del *TforS* i parlanti di lingue-S, quando verbalizzano un evento di moto, tenderebbero a dedicare particolare attenzione alla componen-

⁷ La linguista più attiva in Italia in questo quadro teorico è stata la compianta M. Chini, della quale si menziona qui almeno Chini 2009.

⁸ Il satellite è un costituente di varia natura grammaticale: può essere un avverbio (come l'inglese *out*) o un affisso verbale (come il prefisso tedesco *hinaus-*). Sia la tipologia bipartita di Talmy, sia la nozione di satellite sono state ampiamente criticate, ma non è possibile qui entrare nei dettagli; si rinvia a Beavers et al. 2010 e, per l'italiano, a Spreafico 2009 per un'articolata e profonda rivisitazione della tipologia di Talmy.

te della Maniera. Ciò si correla alla ricchezza lessicale di tali lingue in quanto a verbi di Maniera: in effetti, a fronte di verbi inglesi come *amble* («procedere lentamente»), *jog* («correre per allenarsi o ad un ritmo lento e regolare») o ancora *waltz* («ballare a tempo di valzer») e via di seguito (Beavers *et al.* 2010, 368) risulta difficile trovare in italiano, lingua-V, lemmi corrispondenti che esprimano in modo altrettanto ‘compatto’, sintetico, la Maniera.

L’ipotesi che viene formulata riguardo all’acquisizione di una L2 è che i modelli prediletti nella L1 nell’ambito della verbalizzazione degli eventi di moto esercitino un’influenza, positiva o negativa, durante la produzione in L2. Quindi, nel caso qui indagato, i parlanti di lingua-V si avvicineranno maggiormente alle produzioni degli italofoeni nativi, (influenza positiva) mentre i parlanti di lingua-S più facilmente se ne allontaneranno (influenza negativa).

Al proposito è utile però precisare subito che l’italiano non è una lingua che aderisce perfettamente al tipo delle lingue-V⁹; essa, infatti, pur privilegiando l’espressione del Percorso nella radice verbale, presenta anche costruzioni a satellite¹⁰, particolarmente diffuse nelle varietà settentrionali dell’italiano (e nei dialetti), ma non assenti in varietà meridionali (cfr. Amenta 2008). Si osservino gli esempi seguenti, raccolti da chi scrive e prodotti da italofoeni nativi impegnati nello stesso compito comunicativo, la narrazione di una storia illustrata, alla cui realizzazione sono stati chiamati anche gli apprendenti di italiano L2:

(5) il cane *salta giù* dalla finestra.

(6) dopo *escono fuori* tutte le api.

In (5) il parlante affianca al verbo «saltare», che codifica la Maniera – più precisamente, lo slancio –, il satellite «giù» che esprime il Percorso, ossia la direzione discendente. In (6), invece, la parlante impiega un verbo di Percorso, «uscire», che esprime il moto dall’interno verso l’esterno, seguito dal satellite «fuori», avverbio che ribadisce la direzione del movimento; si tratta quindi di una realizzazione pleonastica della componente del Percorso. In precedenti analisi dedicate all’italiano di nativi (Spreafico 2009), risulta che la presenza di satelliti, benché non costante, rappresenta comunque una strategia quantitativamente apprezzabile; si aggiunge che è ragionevole supporre che lo sia ancora più nella varietà di italiano settentrionale cui buona parte degli apprendenti qui indagati è esposta.

Tenendo conto di questa precisazione sulla collocazione dell’italiano nel quadro tipologico, è opportuno verificare anche se l’ambiguità dei dati dell’*in-*

⁹ In realtà, tipi linguistici ‘puri’ non sono molto diffusi (Beavers *et al.* 2010); la tipologia bipartita di Talmy ha ricevuto critiche accese proprio perché spesso all’interno di uno stesso, singolo sistema linguistico sono attestate strategie tipiche sia delle lingue-V sia delle lingue-S. La variazione è ancora maggiore all’interno di un gruppo linguistico: per esempio nel gruppo romanzo, se il francese può essere considerato un caso emblematico di lingua-V, lo stesso non si può dire appunto dell’italiano (cfr. sul tema anche Anastasio 2018).

¹⁰ Si tratta dei cosiddetti «verbi sintagmatici». Cfr. tra i primi, Simone 1997, ma si rinvia a Spreafico 2009 per una bibliografia più ampia.

put nell'italiano nativo gioca un ruolo sulla varietà di apprendimento¹¹ dei soggetti qui indagati.

Per verificare tali ipotesi sono stati raccolti e analizzati dati secondo la metodologia descritta nel paragrafo che segue.

4. Eventi di moto in italiano L2

4.1 Gli apprendenti e i dati raccolti

I dati analizzati sono tratti da narrazioni orali prodotte da 54 apprendenti di italiano L2; i testi sono stati elicitati tramite una storia per bambini solo illustrata, la *Frog Story* (Mayer 1969), molto utilizzata negli studi sul fenomeno indagato; la storia narra le avventure di un bambino e del suo cane alla ricerca di una rana sfuggita al ragazzo.

Gli apprendenti parlano nove L1 diverse: 13 soggetti hanno lingue materne che – come l'italiano – sono lingue-V, ossia francese, spagnolo, portoghese, arabo (nelle varietà marocchina e tunisina) e albanese; i rimanenti 41 apprendenti hanno come L1 lingue-S, ossia inglese, nederlandese, russo e tedesco. Purtroppo non è stato possibile raccogliere un egual numero di narrazioni prodotte da parlanti nativi dei due tipi linguistici, ma si è deciso di analizzare tutti i dati disponibili, privilegiando la quantità¹² anziché la loro equa distribuzione. Globalmente, le verbalizzazioni di eventi di moto intransitivi¹³ esaminate sono state 527.

L'analisi che segue, coerentemente con il tema generale del convegno, si focalizza sulle scelte lessicali di verbi di moto degli apprendenti.

4.2 Le scelte lessicali

Il primo dato quantitativo su cui ci si sofferma riguarda i lemmi verbali indicanti il moto selezionati complessivamente dagli apprendenti. Apparentemente, non viene privilegiato nessuno dei due tipi di radici verbali: si trovano, infatti, quindici lemmi che lessicalizzano, oltre al Moto, la componente del Percorso (per es. «andare», «arrivare», «dirigersi», «girarsi», «partire», «(ri)tornare», «salire», «scendere» e «venire») e altrettanti che invece lessicalizzano, oltre al Moto, la componente della Maniera (per es. «**arrampicarsi**», «buttarsi», «**cadere**», «correre», «galoppare», «nuotare», «passeggiare», «scivolare», «**(s)fuggire**» e «volare»). Questo primo risultato non avvalorerebbe quindi l'ipotesi del *TforS*. Si noti che nell'elenco i verbi in grassetto rappresentano radici verbali ibride; si tratta cioè di verbi che, benché sostanzialmente di Maniera,

¹¹ «Varietà di apprendimento» corrisponde grossomodo a «interlingua», ma è qui preferito a quest'ultimo (cfr. Andorno, Valentini, Grassi 2017).

¹² Per maggiori dettagli sugli apprendenti, in particolare sulle differenti condizioni di apprendimento dell'italiano, si rinvia a Valentini 2008. Il diverso livello di competenza dei soggetti indagati non rientra tra le variabili prese in considerazione qui.

¹³ Ossia quelli in cui la Figura si sposta da sola.

lessicalizzano anche la componente del Percorso: per esempio «arrampicarsi», oltre a indicare l'uso di mani e piedi (quindi la Maniera), lessicalizza anche il Percorso, in particolare il movimento in verticale e verso l'alto.

Tuttavia, se si confrontano i dati delle varietà di apprendimento con quelli di 10 italofoeni nativi impegnati nello stesso compito, ossia narrazioni orali della *Frog Story*¹⁴, si osserva che le scelte lessicali degli apprendenti si discostano, ancorché leggermente, da quelle native: i nativi, infatti, privilegiano, benché di poco, i verbi di Percorso (il 59% del totale) rispetto a quelli di Maniera (il 41% rimanente), come, del resto, ci si attende che succeda in una lingua-V.

Il confronto coi dati dei nativi acquista rilevanza ancora maggiore se le produzioni in italiano L2 vengono osservate separatamente per i due gruppi di parlanti di lingue-V e di lingue-S. Per realizzare tale confronto, per ciascun apprendente è stato calcolato il numero di tipi lessicali di verbi di Percorso e di verbi di Maniera presenti nella sua narrazione. In seguito, i tipi lessicali dei singoli apprendenti sono stati sommati per ciascuno dei due gruppi di soggetti suddivisi in base alla tipologia della L1, come appare nella tabella 1.

Tabella 1 – Verbi di Percorso e di Maniera negli apprendenti suddivisi in base alla tipologia della L1.

	Tipo di L1			
	lingua-V n° 13 apprendenti		lingua-S n° 41 apprendenti	
Tipo di radice verbale	n° assoluto	%	n° assoluto	%
Verbo di Percorso	47	60	95	50
Verbo di Maniera	31	40	94	50
Totale	78	100	189	100

Ora il ruolo della L1 è più manifesto: i parlanti di lingue-V preferiscono, benché moderatamente, i verbi di Percorso (60% dei casi) e lo fanno nella stessa misura degli italofoeni nativi citati sopra, mentre i parlanti di lingue-S non prediligono alcun tipo di radice. In altre parole, i parlanti di lingue-V aderiscono perfettamente alla norma dei nativi, mentre i parlanti di lingue-S se ne distanziano lievemente.

Si confrontino per esempio le descrizioni seguenti, sollecitate dalle immagini della *Frog Story*¹⁵, prodotte rispettivamente da parlanti di lingue-V e di lingue-S:

- (7) VFRA03 dal buco *esce* un animale;
- VFRA01 dopo un ufo [= gufo, NdA] *arriva*

¹⁴ Si tratta di dati raccolti e analizzati da Spreafico (2009).

¹⁵ Le immagini in questione mostrano l'improvvisa comparsa di un gufo che esce dal buco di un albero e vola via.

- (8) STED16 e il ragazzo è caduto sulla terra dell'albero perché
c'era un gufo nel buco dell'albero
e il gufo *vola* fuori dell'albero

In (7) due apprendenti di L1 francese, lingua-V, descrivono solo la prima delle due immagini, impiegando i verbi di Percorso «uscire» e «arrivare», laddove in (8) l'apprendente tedesco (lingua-S) sceglie di verbalizzare con un verbo di moto unicamente quanto accade nella seconda immagine, selezionando quindi il verbo di Maniera «volare».

Inoltre, ancora da un punto di vista quantitativo, se si computano le repliche dei verbi di Percorso o di Maniera nei due gruppi di apprendenti, emerge di nuovo una lieve preferenza per i verbi di Percorso presso i parlanti di lingue-V (il 56% di tutti i loro verbi di moto) rispetto a quanto fanno i parlanti delle lingue-S nelle cui produzioni tali verbi rappresentano il 50%.

L'esempio che segue, prodotto da un'apprendente di L1 inglese (lingua-S), è emblematico: l'intera narrazione, qui abbreviata e trascritta in modo assai semplificato, presenta pochi verbi di Maniera (riportati tutti in 9) e nessun verbo di Percorso:

- (9) SENG01
c'è un piccolo gazzo [= ragazzo, NdA] con il suo cane
hanno un piccolo animali
e la notte poi quando il gazzo dome il piccolo animale *sfugae no sfug/* ahm
non posso spiegare ahm *scappare* sì? ahm
ne la mattina quando il ragazzo si alza lui trova che il piccolo animale non
è qui [...]
e quando il cane: il gazzo sono alla finestra il cane ah:m *tom/ tombere?*
no è francese ah
oh lui è *caduta* sulla tera e il vaso è: rotto
poi sono nel bosco cercando per il animali [...]
poi ahm il gazzo e il cane sono in una fiume e il gazzo sente una cosa e lui
cerca indietro di un alba [= albero, NdA] e lui trova i piccoli animali che
sta cecando e una familia di questi animali
e lui prende uno di questi animali e dice ciao!

Nell'esempio si noti la presenza dei tre verbi di Maniera «sfuggire», «scappare» e «cadere», l'assenza di verbi di Percorso e, forse in loro sostituzione, tre occorrenze del verbo *essere* con altrettanti sintagmi preposizionali¹⁶ che esprimono la locazione in cui le Figure si vengono a trovare in seguito al movimento.

Prima di passare a osservazioni qualitative sui dati, si osserva che i due lemmi «cadere» e «andare» coprono da soli più del 51% delle 527 occorrenze complessive: «cadere», con le sue 141 repliche, è presente nel 91% degli apprendenti (49 su 54) e «andare», con 128 occorrenze, compare in 44 soggetti. L'ampia diffu-

¹⁶ Cfr. nell'esempio i casi sottolineati.

sione di «cadere» è giustificata, oltre che dalla sua appartenenza al vocabolario di base, dal fatto che nella storia l'azione di cadere è rappresentata ben quattro volte. Riguardo alla presenza di «andare», invece, è interessante notare che la sua frequenza diminuisce all'aumentare del livello di competenza degli apprendenti; in quelli più avanzati il verbo, che esprime genericamente il Moto¹⁷, lascia il posto a radici verbali dal significato più specifico. Il dato suggerisce l'incidenza di vari fattori determinanti sullo sviluppo iniziale delle competenze lessicali, a cui qui si fa solo cenno: nello specifico, la presumibile alta frequenza di «andare» nell'*input* e la genericità del significato, e quindi la sua usabilità in un'ampia gamma di contesti, ne favoriscono la comparsa precoce e l'uso frequente.

Oltre alle osservazioni quantitative appena presentate, vi è un ulteriore interessante indizio di tipo qualitativo che, nuovamente, pare corroborare l'ipotesi del *TforS*.

Esso riguarda gli inventari lessicali così come emergono dalle produzioni dei due gruppi di apprendenti¹⁸: dal confronto di tali inventari risulta che nelle narrazioni dei parlanti di lingue-S – si ricordi che si tratta di ben 41 informanti ed è ragionevole supporre che, all'aumentare del numero di parlanti, aumenti l'ampiezza dell'inventario¹⁹ – sono assenti sette radici verbali, e cioè quattro verbi di Percorso («avvicinarsi», «dirigersi», «girarsi» e «infilarsi») e tre verbi di Maniera («galoppare», «buttarsi» e «precipitare»). Invece, l'inventario lessicale dei parlanti di lingue-V pare essere più ricco: benché qui si disponga solo di tredici narrazioni (a fronte di più del triplo del gruppo precedente), il numero di radici verbali assenti rispetto all'inventario dell'altro gruppo è di soli sei lemmi; per di più, per cinque di questi si tratta proprio di verbi di Maniera, ossia «arrampicarsi», «passeggiare», «scivolare», «viaggiare» e persino «volare», che – secondo l'ipotesi del *TforS* – non sono favoriti nelle lingue-S (al contrario, l'unico verbo di Percorso assente è «seguire»). Si noti che l'assenza di «volare» è un fatto notevole, sia perché si tratta di un lemma appartenente al vocabolario di base²⁰ sia perché nella storia illustrata l'azione di volare è rilevante, essendovi rappresentata due volte.

Un'altra osservazione qualitativa riguarda le realizzazioni di verbi di moto in lingua straniera (la L1 o un'altra L2)²¹: queste sono per la maggior parte relati-

¹⁷ «Andare» veicola anche la componente della deissi, opponendosi a «venire»; nelle narrazioni, tuttavia, tale componente non è rilevante.

¹⁸ Ovviamente, non si sta affermando qui che le narrazioni esaminate illustrino l'intero repertorio lessicale di ciascun apprendente, repertorio del quale non è stato possibile indagare l'estensione. Tuttavia, le osservazioni che seguono manifestano preferenze di lessicalizzazione nello spirito dell'ipotesi del *TforS*.

¹⁹ In effetti, sui trenta tipi lessicali registrati complessivamente, la metà circa è attestata esclusivamente in uno o due parlanti.

²⁰ Inoltre, secondo Beavers *et al.* (2010) tutte le lingue presentano un verbo di Maniera che corrisponda a «volare».

²¹ Si tratta di poco più di una ventina di casi prodotti prevalentemente come richieste di aiuto, soprattutto da apprendenti non residenti in Italia, per colmare lacune lessicali.

ve a verbi di Maniera e si ritiene che ciò indichi la loro meno immediata disponibilità nel repertorio lessicale italiano dell'apprendente. All'origine di questo dato sta presumibilmente la loro minore frequenza nella lingua *target*. In (10) che segue ne sono riportati alcuni esempi:

- (10) STED09 il bambino ?**klettern**?
 INT si arrampica
 STED09 si arrampica [...]
 poi il bambino ah ?*was heißt nochmal *klettern**?
 INT si arrampica

VLUS02 Scino *treppa*:@n il ar [//] il albero.

SENG01 il cane ehm *tom/ tomber*? no è francese ah
 oh lui cad/ è caduta ahm sula tera

VFRA02 li api sono: ### sono ### eh sono: ## *volées*@s [=! sottovoce]?
 sono andati [IBR1, francese]

Infine, un'ultima osservazione relativa alla presenza di satelliti in italiano L2: costruzioni coi satelliti come quelle riportate sopra in (5) e (6) sono state riscontrate con più frequenza nei parlanti di lingue-S rispetto ai parlanti di lingue-V, come ci si attende secondo l'ipotesi del *TforS*. Il fenomeno è esemplificato in (11) che segue:

- (11) VALB02 a un certo punto il alveare cade giù e le api: eh si
 mettono a/ *escono* tutti *fuori*
 SRUS08 e questa rana è *uscita fuori* dal barattolo.

Qui, gli apprendenti impiegano in entrambi i casi il verbo di Percorso «uscire», che esprime la direzione «verso l'esterno di uno spazio circoscritto» – rispettivamente, l'alveare e il barattolo –, seguito dal satellite «fuori» che ribadisce, in modo ridondante, la traiettoria. Per quanto riguarda i verbi di Percorso il fenomeno presenta numeri assoluti bassi (6 entrate lessicali negli apprendenti di lingue-V contro le 24 entrate lessicali nei soggetti di lingue-S) che confermano però, ancora una volta – data la disparità delle occorrenze nei due gruppi di apprendenti –, la sottile influenza della L1. Inoltre, va detto che queste realizzazioni con satellite si riscontrano maggiormente nei soggetti residenti in Italia rispetto a coloro che risiedono nei rispettivi paesi d'origine. Il dato, ovviamente, conferma il ruolo dell'*input*, che, insieme all'influenza interlinguistica, concorre alla formazione delle varietà di apprendimento.

Nel prossimo paragrafo si riassumono i risultati generali e si traggono alcune conclusioni.

5. Conclusioni

In conclusione, si può osservare che globalmente gli apprendenti impiegano sia verbi di Percorso sia di Maniera e tutti aderiscono al tipo generale dell'italia-

no lingua *target*, preferendo lessicalizzazioni sintetiche del Percorso nelle radici verbali, anziché nei satelliti.

Tuttavia, le loro scelte sono sottilmente influenzate dalla L1, in accordo con l'ipotesi del *TforS*. Infatti, se i parlanti delle lingue-V aderiscono perfettamente al modello degli italofoeni nativi, i parlanti delle lingue-S tradiscono invece una lieve preferenza per strategie di lessicalizzazione proprie della loro L1: questo si manifesta, nelle narrazioni in italiano L2, in una maggiore presenza proporzionale di tipi lessicali di verbi di Maniera, in una maggiore presenza di repliche di verbi di Maniera e in una minore varietà del loro inventario lessicale.

Infine, solo presso i parlanti più esposti a input colloquiale emergono anche strutture con verbi di Percorso (e di Maniera) accompagnati da satelliti, mostrando così piena adesione ai dati dell'*input*; anche questa struttura emerge con un lieve vantaggio negli apprendenti con lingue-S.

Da un punto di vista della didattica dell'italiano L2 il quadro complessivo che si ricava dal presente lavoro suggerisce che questo specifico settore del lessico meriterebbe attenzione. Infatti, benché il movimento nello spazio sia una componente fondamentale della cognizione umana, attività dedicate allo sviluppo lessicale che tengano conto del modello adottato in questo lavoro sembrano essere scarsamente presenti nella prassi didattica; eppure, vi sono codifiche preferenziali differenti in lingue tipologicamente diverse, che – se non colte, ossia oggetto di *noticing*, e poi adottate – concorrono a rivestire le varietà di apprendimento, anche le più avanzate, di una sottile patina di *non-nativeness*.

Poiché l'impiego di strutture preferite nella L1, ma diverse da quelle predilette nella lingua *target*, non sfocia in 'errori', difficilmente l'apprendente acquisirà autonomamente consapevolezza del divario tra la lingua *target* e il suo *output*; quindi in questo ambito specifico si auspica un intervento pianificato del docente che proponga sia attività miranti a sviluppare la consapevolezza delle differenze sia attività comunicative che coinvolgano l'apprendente in esperienze pratiche con le distinzioni concettuali favorite nella lingua *target*.

A livello più generale, i risultati del presente lavoro confermano che imparare il lessico di una nuova lingua non significa semplicemente acquisire il significato delle sue parole, e nemmeno solo stabilire nuove connessioni tra forme e funzioni. Imparare il lessico di una nuova lingua può implicare anche la ristrutturazione del sistema linguistico-concettuale che si attiva ai fini della produzione linguistica: qui la sfida che il docente di L2 è chiamato ad affrontare si manifesta in tutta la sua complessità e onerosità.

Riferimenti bibliografici

- Amenta, L. 2008. "Esistono verbi sintagmatici nel dialetto e nell'italiano regionale di Sicilia?" In *I verbi sintagmatici in italiano e nelle varietà dialettali. Stato dell'arte e prospettiva di ricerca*, a cura di M. Chini, 159-74. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Anastasio, S. 2018. "L'expression de la référence à l'espace en italien et en français L2. Une étude comparative". PhD diss., Université de Paris VIII e Università Federico II di Napoli.

- Andorno, C., Valentini, A., Grassi, R. 2017. *Verso una nuova lingua. Capire l'acquisizione di L2*. Torino: UTET.
- Beavers, J., Levin, B., Tham, S. W. 2010. "The Typology of Motion Expressions Revisited". *Journal of Linguistics* 46: 331-77.
- Bernini, G. 2008. "Verbi di moto: direzione e percorso nell'apprendimento spontaneo dell'italiano L2". In *Competenze lessicali e discorsive nell'acquisizione di lingue*, a cura di G. Bernini, L. Spreafico, A. Valentini, 161-77. Perugia: Guerra Edizioni.
- Bowerman, M., Choi, S. 2003. "Space under construction: Language-specific spatial categorization in first language acquisition". In *Language in Mind: Advances in the Study of Language and Thought*, edited by D. Gentner, S. Goldin-Meadow, 387-427. Cambridge (MA): Massachusetts Institute of Technology Press.
- Carroll, M., Lambert, M. 2006. "Reorganizing Principles of Information Structure in Advanced L2s". In *Educating for Advanced Foreign Language Capacities: Constructs, Curriculum, Instruction, Assessment*, edited by H. Byrnes, H. Weger-Guntharp, A. Sprang, 54-73. Washington DC: Georgetown University Press.
- Carroll, M., Murcia-Serra, J., Watorek, M., Bendiscioli, A. 2000. "The Relevance of Information Organization to Second Language Acquisition Studies: The Descriptive Discourse of Advanced Adult Learners of German". *Studies in Second Language Acquisition* 22: 441-66.
- Chini, M. 2009. "Acquiring the Grammar of Topicality in L2 Italian: A Comparative Approach". In *Information Structure and its Interfaces*, edited by L. Mereu, 351-86. Berlin: Mouton de Gruyter.
- Jarvis, S., Pavlenko, A. 2008. *Crosslinguistic Influence in Language and Cognition*. New York-London: Routledge.
- Kellerman, E., Sharwood Smith, M. (edited by) 1986. *Crosslinguistic Influence in Second Language Acquisition*. Oxford: Pergamon.
- Maggioni, M. P. 2014. "Italiano L2 di sinofoni: variazione diamesica nella morfologia verbale", prova finale non pubblicata. Università di Bergamo.
- Mayer, M. 1969. *Frog, where are you?* New York: Puffin Books.
- Nation, I. S. P. 2001. *Learning Vocabulary in Another Language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Ringbom, H. 1987. *The Role of the First Language in Foreign Language Learning*. Clevedon (UK): Multilingual Matters.
- Simone, R. 1997. "Esistono verbi sintagmatici in italiano?". In *Lessico e grammatica. Teorie linguistiche e applicazioni lessicografiche*, a cura di T. De Mauro, V. Lo Cascio, 155-70. Roma: Bulzoni.
- Slobin, D. I. 1996. "From "Language and Thought" to "Thinking for Speaking"". In *Rethinking Linguistic Relativity*, edited by J. J. Gumperz, S. C. Levinson, 70-96. Cambridge: Cambridge University Press.
- Slobin, D. I. 2004. "The Many Way to Search for a Frog". In *Relating Events in Narrative. Typological and Contextual Perspectives*, edited by S. Strömquist, L. Verhoeven, Vol. 2., 219-57. Mahwah (NJ): LEA.
- Spreafico, L. 2009. *Problemi di tipologia lessicale*. Roma: Bulzoni.
- Talmy, L. 1985. "Lexicalization Patterns: Semantic Structure in Lexical Forms". In *Language Typology and Syntactic Description*, edited by T. Shopen, 57-149. Cambridge: Cambridge University Press.
- Talmy, L. 1991. "Path to Realization: A Typology of Event Conflation". In *Proceedings of the seventeenth Annual Meeting of the Berkeley Linguistics Society*, edited by K. Hubbard, 480-519. Berkeley: Berkeley Linguistic Society.

- Valentini, A. 2005. "Da giardino vacanza a campeggio: il ruolo delle parole composte in italiano L2". In *Morfologia e dintorni. Studi di linguistica tipologica e acquisizionale*, a cura di N. Grandi, 141-57. Milano: Franco Angeli.
- Valentini, A. 2008. "Strategie di lessicalizzazione degli eventi di moto nell'italiano L2 di apprendenti (semi)guidati". In *Competenze lessicali e discorsive nell'acquisizione di lingue*, a cura di G. Bernini, L. Spreafico, A. Valentini, 179-202. Perugia: Guerra Edizioni.