

SANDRO CARUANA

*Pavia - Malta*

## ITALIANO L2 A MALTA - INPUT DAI MEZZI DI COMUNICAZIONE E ACQUISIZIONE DEL SISTEMA TMA

### I. MEZZI DI COMUNICAZIONE E ACQUISIZIONE DI L2

#### *1.1. Introduzione*

La lingua e la cultura italiana hanno un ruolo di rilievo a Malta. In passato questo era dovuto principalmente alla prossimità geografica di Italia e Malta e ad una serie di eventi storici <sup>1</sup>. Infatti, l'italiano era la lingua ufficiale dell'isola assieme all'inglese fino al 1936 e venne declassata dal suo ruolo di lingua ufficiale quando, prima della seconda guerra mondiale, i rapporti tra l'Inghilterra e l'Italia peggiorarono e il governo britannico <sup>2</sup> ridusse lo spazio della cultura e della lingua italiana a Malta proprio per favorire una maggiore diffusione dell'inglese.

Nei tempi più recenti i contatti tra Malta e l'Italia si sono intensificati principalmente perché a Malta si ricevono le stazioni televisive italiane. Il contatto con la lingua italiana ha avuto degli effetti significativi sulla situazione linguistica dell'isola e a proposito dell'italiano si osserva che:

... quella che in passato era la lingua della scuola, della corte e della curia, cioè dei pochi privilegiati, è ora diventata accessibile a e desiderata da tutti. La lingua della letteratura è così diventata la lingua dell'informazione e del divertimento. Sganciato dall'ambiente scolastico, l'italiano non è rimasto legato alla lettura ma si è diffuso tramite l'ascolto; cioè al registro letterario, aulico e artificioso è subentrato il registro parlato, naturale, concreto ed immediato (Brincat, 1992c:1).

Oggi a Malta si parla inglese e maltese e le opportunità per parlare l'italiano sono tuttora molto limitate, nonostante l'input proveniente dai mezzi di comunicazione italiani. Questa situazione è ideale per investigare gli effetti dei media sull'acquisizione dell'italiano L2 e per verificare se l'input

linguistico dai mezzi di comunicazione può contribuire all'acquisizione della lingua. Infatti, le variabili che nel loro insieme rappresentano l'input linguistico in italiano L2 sono più facilmente controllabili a Malta perché, se si escludono gli scambi occasionali con parlanti nativi d'italiano che visitano l'isola, l'italiano è diffuso esclusivamente tramite i media, in particolare tramite i programmi televisivi che essendo unidirezionali non offrono l'opportunità di parlare l'italiano. Perciò a Malta sussistono delle condizioni 'di laboratorio' per studiare gli effetti dell'input linguistico dai mezzi di comunicazione.

### *1.2. Input e mezzi di comunicazione*

Nell'ambito dell'apprendimento spontaneo di una seconda lingua (L2) si è dato poco spazio ad un fenomeno che negli ultimi anni è andato diffondendosi in varie zone d'Europa e anche in molti paesi che si affacciano sul Mediterraneo. In questi paesi molte persone hanno un input in L2 che deriva direttamente dai mezzi di comunicazione, cioè tramite programmi televisivi e radiofonici o tramite la musica o la lettura. In Slovenia, Grecia e Albania<sup>3</sup>, in molti paesi del Nord Africa e a Malta molte persone sono esposte all'italiano L2 quotidianamente tramite i mezzi di comunicazione e ciò consente loro di familiarizzarsi con la lingua e possibilmente anche di raggiungere una certa competenza, sia a livello passivo e sia a livello attivo.

Spesso si fa riferimento ai mezzi di comunicazione come strumenti che possono essere utili nella didattica delle lingue straniere, ma raramente ci si riferisce ad essi come mezzi tramite i quali si può apprendere una lingua direttamente, cioè senza il contributo dell'apprendimento guidato. A conferma di ciò è il fatto che l'acquisizione di una L2 dai media viene raramente citata nei manuali di acquisizione di L2, e si fa riferimento ad essa come forma di apprendimento spontaneo di una lingua solo in casi sporadici<sup>4</sup>. A questo proposito si osserva che Simone (1992) fa riferimento ai Paesi Bassi e afferma che la televisione, che trasmette programmi in diverse lingue, contribuisce al patrimonio linguistico del paese facilitando l'apprendimento delle lingue straniere. Una situazione abbastanza simile è presente nei paesi scandinavi, dove i programmi televisivi in inglese non vengono doppiati, ma semplicemente sottotitolati. Da alcuni risultati preliminari dei lavori di Forsman (1999) e Björklund (1999) si riscontra che dei soggetti di L1 svedese, pur imparando l'inglese britannico a scuola, hanno una pronuncia americana dell'inglese. Si constata che questo è dovuto all'input massiccio di inglese americano dei programmi trasmessi sui canali televisivi. A conferma di questo si può aggiungere il fatto che, sempre nei lavori a cui si

è fatto riferimento sopra, si riscontra che i ragazzi intervistati rifiutano consciamente di adottare il modello britannico perché l'inglese americano televisivo è più attraente.

D'altro canto Gass (1997) fa riferimento a due studi che sono stati svolti negli anni settanta e dichiara che l'input in L2 tramite la televisione non è sufficiente per raggiungere una buona competenza nella L2:

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

### 1.3. Input e acquisizione di L2

L'input linguistico si pone tra i fattori esterni <sup>5</sup> che condizionano il processo di acquisizione di L2. Gli studi sull'input nel campo dell'acquisizione di L2 si devono al fatto che nelle indagini sull'acquisizione della lingua madre (L1) l'input che i bambini ricevono viene considerato come un fattore che può condizionare l'acquisizione della L1. Così come nella ricerca sulla L1 sono stati studiati gli effetti del *child-directed language*, i lavori empirici sull'input L2 in contesti di apprendimento spontaneo di L2 si sono concentrati in modo particolare sugli effetti del *foreigner talk* e dell'*interlanguage talk* <sup>6</sup>.

In contesti guidati l'input è diverso rispetto a quello dei contesti spontanei. In primo luogo l'input è più controllato perché diretto verso uno scopo didattico ben preciso. In questo caso, la forma linguistica e grammaticale della L2 ha un ruolo importante (*focus on form*, Long 1991), e la funzione comunicativa della lingua non è l'unico fattore di rilievo, come invece accade in contesti spontanei. Ad ogni modo, anche in questi casi, tra i due contesti si possono riscontrare delle analogie, perché anche in contesti guidati il *teacher talk* può essere una forma semplificata di input paragonabile al *foreigner talk*, e l'*interlanguage talk* è significativo anche in ambito guidato, perché è didatticamente utile incoraggiare gli scambi nella L2 tra gli apprendenti. L'input dei contesti guidati è tuttavia spesso modificato per scopi didattici, e un esempio di queste modificazioni è anche rappresentato dall'*input enhancement* (Sharwood-Smith, 1991), cioè l'enfasi e il rafforzamento di certi aspetti linguistici presenti nell'input al fine di aiutare gli apprendenti ad impararli. Gli aspetti che riguardano l'input in contesti diversi sono riassunti nella seguente tabella:

Tabella I

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

In alcuni casi di apprendimento guidato l'input che si fornisce ai discenti è talmente focalizzato sugli aspetti formali della lingua, che gli apprendenti non riescono a conciliare la L2 che apprendono in ambito guidato con la L2 che sono chiamati ad utilizzare in contesti naturali o che ascoltano tramite i mezzi di comunicazione. Ad esempio, nelle interviste ai soggetti maltesi inclusi in questa ricerca, alcuni dichiarano di capire la lingua italiana e di seguire regolarmente i programmi televisivi in italiano, ma d'altro canto riscontrano molte difficoltà a seguire le lezioni d'italiano a scuola, perché si fanno molti esercizi grammaticali o perché si leggono dei testi costruiti a tavolino per scopi didattici, che si allontanano notevolmente dalle varietà d'italiano alle quali sono esposti tramite i mezzi di comunicazione. In questi casi l'input linguistico derivato in contesti guidati è talmente diverso dall'input dei contesti spontanei, che per gli apprendenti diventa difficile conciliare forma e funzione della stessa L2. A questo proposito è rilevante citare l'osservazione di Giacalone Ramat (1993: 342):

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

Oltre a distinguere tra i contesti da cui un apprendente deriva l'input è anche necessario fare la distinzione tra *input interattivo* e *input non interattivo*. Nel primo caso l'apprendente ha la possibilità di interagire con coloro che gli stanno fornendo l'input nella L2, ed ha l'opportunità di negoziare per far sì che il processo comunicativo abbia successo. Long (1985)<sup>7</sup> enfatizza l'importanza di questi aspetti interazionali, e afferma che sono i processi di interazione e negoziazione che rendono la L2 comprensibile per l'apprendente. Alcuni studi empirici, tra cui Pica, Young e Doughty (1987) ed Ellis, Tanaka e Yamazaki (1994) hanno riscontrato una relazione signifi-

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

#### 1.4. Input e italiano L2

Gli effetti dell'input linguistico si notano anche nei risultati dei lavori elaborati nell'ambito del Progetto di Pavia (Bernini - Giacalone Ramat, 1990; Giacalone Ramat, 1993; Banfi, 1993) nei quali sono state studiate le varietà d'apprendimento di immigrati.

Bernini (1990b: 97) nota che nel sistema verbale di apprendenti iniziali d'italiano c'è una cospicua presenza di forme irregolari di verbi che vengono appresi precocemente con correttezza proprio perché l'apprendente è esposto spesso a queste forme e perciò non tarda ad integrarle nell'interlingua. Una situazione analoga si verifica per il condizionale e per il congiuntivo, l'acquisizione completa dei quali avviene in una fase avanzata dell'apprendimento:

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

Giacalone Ramat (1993: 379) osserva che si registrano occorrenze precoci anche delle forme *vorrei* e *sarebbe*, dovute alla memorizzazione di queste forme che sono frequenti nell'input. Queste forme di eco o di 'routine' non sono effettivamente accompagnate dall'acquisizione del modo verbale a cui appartengono. Perciò non si inseriscono nella seguente scala implicazionale dell'acquisizione verbale che risulta dai lavori del Progetto di Pavia e che gli apprendenti seguono indipendentemente dalla loro L1:

presente > (aux) + participio passato > imperfetto > futuro > condizionale > congiuntivo<sup>8</sup>

Sempre per quanto riguarda aspetti concernenti l'input, Berretta (1990b) osserva che gli immigrati che imparano l'italiano L2 in un contesto naturale sono spesso esposti ad un input marcato diatopicamente, diastraticamente e diafasicamente. Banfi (1994) prende in considerazione due apprendenti trasferitisi nell'area trentina e illustra come un input diatopicamente marcato porti ad un'interlingua marcata in tal senso a livello fonetico ma anche a livello morfosintattico, per esempio il caso di *mi* usato come pronomi personale invece della forma tonica *io*. Peraltro, sono particolarmente rilevanti le osservazioni fatte dall'autore a proposito del percorso 'in direzione' dell'italiano compiuto da uno degli apprendenti che è stato a Napoli e a Roma al suo arrivo in Italia. La sua interlingua rispecchia questo percorso perché in essa persistono ancora tracce delle varietà centro-meridionali.

### 1.5. Input in italiano L2 a Malta

Dai lavori svolti a Malta sull'italiano L2<sup>9</sup> e sull'input linguistico derivato dai mezzi di comunicazione risulta che tra i programmi trasmessi dalle stazioni televisive italiane quelli più seguiti, specialmente dai telespettatori nella fascia d'età dagli undici ai sedici anni, sono i telefilm americani in lingua originale inglese doppiati in italiano. L'input che si riceve in questi casi può essere accostato alla varietà del *parlato-recitato*<sup>10</sup> doppiato dall'inglese all'italiano.

Data la natura unidirezionale dei mezzi di comunicazione si tratta di un input non interattivo, che di conseguenza non presenta tratti di modificazioni simili a quelli riscontrabili in contesti guidati, e che non è necessariamente interamente comprensibile per l'apprendente.

L'input d'italiano L2 a cui sono esposti molti maltesi è diverso rispetto all'input che riceve, per esempio, un immigrato che si trova in Italia. Come è stato osservato sopra, in questi casi l'apprendente è esposto a varietà colloquiali spesso marcate in senso diatopico, diastratico e diafasico. Il doppiaggio<sup>11</sup> neutralizza questi tratti e spesso comporta anche una certa semplificazione del linguaggio (Nadiani, 1996; Brincat, in stampa) dovuta alla limitazione di tempo che comporta la battuta doppiata che deve essere in sincronia con le immagini televisive.

In sintesi si può affermare che, come varietà diamesica, nell'italiano televisivo sono spesso presenti i tratti tipici dell'italiano dell'uso medio (Sabatini, 1985) o dell'italiano neo-standard (Berruto, 1987). Però, allo stesso tempo per via della diffusione di programmi doppiati, l'italiano televisivo presenta tratti di semplificazione e di neutralizzazione della diatopia, della diafasia e della diastratia.

## 2. LA RICERCA

Nelle indagini svolte sull'italiano L2 a Malta sono stati studiati gli effetti dell'input linguistico derivato dai mezzi di comunicazione sulla comprensione della L2. In questo articolo ci si sofferma su uno degli aspetti fondamentali nell'acquisizione di L2, cioè lo sviluppo del *sistema temporale, modale ed aspettuale* (sistema TMA), che è stato già ampiamente analizzato nel Progetto di Pavia per quanto riguarda l'italiano L2 di immigrati. L'obiettivo generale è di verificare se la competenza derivata dai mezzi di comunicazione si limita solo alla comprensione della lingua o se si riesce a trarne dei vantaggi anche a livello di output o di produzione attiva.

Per raggiungere questo obiettivo sono stati raccolti dei dati in italiano L2 da 52 soggetti maltesi di 14-15 anni. La raccolta dati è stata effettuata durante il periodo gennaio-aprile 1999 nelle scuole medie maltesi<sup>12</sup> e i risultati si basano su dati orali e scritti forniti sia da apprendenti guidati sia da apprendenti spontanei.

I 52 soggetti da cui sono stati raccolti dati in italiano L2<sup>13</sup> sono tutti di lingua madre maltese e hanno tutti una buona padronanza dell'inglese. I soggetti sono divisi in due gruppi: 26 soggetti sono apprendenti guidati d'italiano, lingua che studiano da quattro anni a scuola, mentre gli altri 26 soggetti formano il gruppo degli apprendenti spontanei non avendo mai imparato l'italiano formalmente. Tra gli apprendenti spontanei diciotto studiano il francese nelle scuole maltesi da quattro anni, mentre otto studiano il tedesco. Da un questionario distribuito ai soggetti si è ottenuta l'informazione relativa all'input che ricevono dai mezzi di comunicazione italiani presenti a Malta: la visione di programmi televisivi in italiano durante gli anni in cui frequentavano la scuola elementare e durante il periodo della raccolta dei dati, l'ascolto di programmi radiofonici italiani, l'ascolto di musica italiana e la lettura in italiano. Tutti i soggetti non hanno mai avuto l'opportunità di parlare regolarmente in italiano e la maggior parte di questi soggetti ha parlato la lingua solamente in qualche circostanza occasionale, per esempio con dei turisti italiani in vacanza a Malta.

I dati orali sono stati raccolti tramite una breve intervista di circa sette minuti e tramite la narrazione di uno spezzone del film *Modern Times*<sup>14</sup>. Gli esercizi scritti (si veda appendice) consistono in un esercizio di completamento (appendice, esercizio A) e un esercizio di collegamento (appendice, esercizio B). Da questi dati si possono valutare i soggetti secondo il grado di sviluppo del loro sistema TMA. L'intervista e gli esercizi scritti sono utili per la valutazione perché da essi sono state ricavate ulteriori informazioni

sul sistema TMA dei soggetti che non sono necessariamente emerse dalla narrazione. Negli esercizi scritti si è anche tentato di elicitare qualche forma di condizionale e di congiuntivo (si veda appendice, esercizio A, numeri 4, 10; esercizio B numeri 6, 7, 10).

In questa maniera si è ottenuta l'informazione necessaria per poter esaminare la relazione tra le variabili più importanti di questa ricerca: l'apprendimento guidato o spontaneo della L2, l'input in italiano L2 dai mezzi di comunicazione e il grado di sviluppo del sistema TMA dei soggetti che, allo scopo di investigare la relazione tra queste variabili a livello quantitativo, viene valutato in termini numerici.

### 3. IL SISTEMA TMA DEI SOGGETTI

La raccolta dati ha permesso di esaminare l'uso che gli *apprendenti guidati* (AG) e gli *apprendenti spontanei* (AS) fanno dei tempi più semplici, cioè il presente, il passato prossimo (con o senza ausiliare) e l'imperfetto, che sono anche i primi tempi verbali che vengono acquisiti in italiano L2. Da come i soggetti hanno usato questi tempi si è ottenuta l'informazione necessaria per verificare se fossero in grado di fare distinzioni aspettuali (che l'italiano opera nel passato) e temporali in italiano L2, ed è stato assegnato un indice di valutazione ad ogni soggetto.

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

Il futuro, oltre ad essere acquisito appieno da apprendenti avanzati, rimane pur sempre un tempo che occupa un ruolo marginale nelle varietà d'apprendimento, e appare abbastanza raramente anche nei dati in italiano L2 delle ricerche longitudinali (Berretta, 1990a) e dei dialoghi (Wiberg, 1997 e in questo numero). Questo è confermato anche in questa ricerca perché il futuro si registra in poche occorrenze e nella forma del futuro deittico piuttosto che in quella di futuro epistemico. Alcuni apprendenti, tra cui anche qualcuno che ha dimostrato di avere una buona competenza e un sistema TMA molto sviluppato, non hanno utilizzato questo tempo e hanno utilizzato invece il presente con valore di futuro<sup>15</sup>. Questo si vede dal seguente esempio in cui AG 300 parla della sua decisione di studiare l'italia-

no a scuola<sup>16</sup> (I = intervistatore [chi scrive]; AG 300 = apprendente guidato, numero 300<sup>17</sup>):

I: ? l'italiano ti servirà per il tuo futuro?

AG 300: credo di sì

I: ? perché ?

AG 300: perché se io devo- / anche se poi vado nelle università d'Italia devo avere un po' d'italiano per comunicare con gli Italiani

I: ? hai intenzione di studiare all'estero?

AG 300: sì perché voglio graduare<sup>18</sup> nelle mie capacità ++ io voglio diventare un architetto + e voglio avere un po' di- + studiare in altri paesi

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

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

Vista l'occasionalità della presenza del passato remoto, del congiuntivo e del condizionale e in base alle considerazioni riportate sopra a proposito del futuro, la valutazione dei dati dei soggetti presentata nelle tabelle 2 e 3 si basa principalmente sull'uso che essi hanno fatto del presente, del passato prossimo e dell'imperfetto. Oltre a questi tempi si è anche tenuto conto dell'uso che alcuni dei soggetti hanno fatto dell'infinito come forma di 'rifugio', che è la forma impiegata da soggetti che dimostrano delle incertezze nella morfologia flessiva dei verbi<sup>19</sup>. Le colonne ombreggiate nelle tabelle 2 e 3 sono quelle nelle quali è stato incluso il quadro dei tempi e dei modi che ricorrono in occorrenze abbastanza limitate nei dati:

Tabella 2 - Il sistema di TMA degli apprendenti guidati

	Sogg	Pres	(aux) PP	Imper	Fut	Prem	Cond.	Cong.	Inf Rif	Val
1	55	+	+	+					-	1
2	86	+	+	+					-	1
3	87	+	+	+					-	1
4	300	+	+	+					-	1
5	45	+	+	+					-	1
6	137	+	+	+					-	1
7	147	+	+	+					-	1
8	93	+	+	+					-	1
9	101	+	+	+					-	1
10	109	+	+	+					-	1
11	312	+	+	+					-	1
12	316	+	+	+					-	1
13	126	+	+	+					-	1
14	129	+	+	+					-	1
15	98	+	+	+					-	1
16	89	+	+	+					-	1
17	82	+	+	+					-	1
18	81	+	+	+-					-	2
19	121	+	+	+-					-	2
20	315	+	+	+-					+	2
21	88	+	+	-					-	3
22	111	+	+	-					-	3
23	329	+	+-	+-					+	3
24	311	+	+-	+?					+	3
25	112	+	+?	+?					-	3
26	108	+	+?	-					+	3

Legenda: + = presenza; +? = presenza, ma con uso incerto o con problemi significativi nell'uso; +- = presenza, ma solo in alcune forme limitate; - = assenza.

Sogg = numero assegnato al soggetto; Pres = presente indicativo; (aux) PP = passato prossimo indicativo con / senza ausiliare; Imper = imperfetto indicativo; Fut = futuro indicativo; Prem = passato remoto indicativo; Cond. = condizionale; Cong. = congiuntivo; Inf Rif = infinito usato come forma di 'rifugio'; Val = indice di valutazione.

Tabella 3 - Il sistema di TMA degli apprendenti spontanei

	Sogg	Pres	(aux) PP	Imper	Fut	Prem	Cond	Conj	Inf Rif	Val
1	72	+	+	+					-	1
2	168	+	+	+					-	1
3	77	+	+	+					-	1
4	138	+	+	+					-	1
5	75	+	+	+					-	1
6	167	+	+	+					-	1
7	172	+	+	+					-	1
8	8	+	+	+					-	1
9	139	+	+	+					-	1
10	321	+	+	+					-	1
11	52	+	+	+					-	1
12	38	+	+	+					-	1
13	155	+	+	+					-	1
14	325	+	+	+					-	1
15	41	+	+	+					-	1
16	36	+	+	+					-	1
17	66	+	+	+?					-	2
18	164	+	+	+					-	2
19	166	+	+	+					-	2
20	76	+	+	+					-	2
21	71	+	+	+					+	2
22	171	+	+	+					+	2
23	65	+	+	-					-	3
24	68	+	+	-					-	3
25	169	+	+?	-					+	3
26	25	+	+?	-					+	3

Esaminando il sistema TMA degli AG e degli AS che emerge dai dati, si nota che nel caso di entrambi i gruppi più della metà dei soggetti ha un sistema TMA molto sviluppato. Tranne qualche eccezione, i soggetti inclusi nella ricerca fanno parte del terzo e del quarto stadio della sequenza d'acquisizione verbale emersa dal progetto di Pavia<sup>20</sup> e riassunta in

Giacalone Ramat (1993: 369-383). Infatti solo tre AG e quattro AS dei 52 soggetti intervistati non hanno mai utilizzato l'imperfetto. Ad ogni modo, questi sette soggetti (tutti valutati al livello più basso per l'acquisizione TMA) comprendono abbastanza bene l'italiano. Pur avendo dei limiti notevoli quando parlano la lingua, hanno dimostrato di avere un'interlingua più sviluppata, in termini di TMA, rispetto a quella di molti degli apprendenti a livello iniziale dai quali sono stati raccolti dei dati per il Progetto di Pavia.

Dalle tabelle 2 e 3 si nota che nel sistema TMA dei due gruppi di apprendenti non ci sono differenze di grande rilievo. Diciassette AG e sedici AS usano correttamente i tempi del presente, dell'imperfetto e del passato prossimo indicativo. Nell'usare il passato prossimo alcuni hanno avuto delle difficoltà nella scelta dell'ausiliare mentre altri soggetti l'hanno ommesso, ma anche in questo caso non ci sono differenze di rilievo tra gli AG e gli AS.

Uno dei criteri fondamentali nella valutazione è stato l'acquisizione dell'imperfetto, che nelle sequenze d'acquisizione d'italiano L2 rappresenta un passaggio importante perché, oltre al valore temporale, segnala anche la presenza del tratto aspettuale imperfettivo<sup>21</sup>. I soggetti più avanzati hanno dimostrato di saper fare la distinzione tra il perfettivo e l'imperfettivo perché hanno alternato le forme del passato prossimo e dell'imperfetto. In molti casi la competenza dei soggetti nell'usare questi tempi si è dimostrata pressoché completa. È probabile che la distinzione aspettuale su cui si basa il sistema verbale del maltese abbia dato un contributo all'acquisizione di questo tratto dell'italiano e abbia permesso ai soggetti di superare problemi legati all'uso dell'imperfetto che talvolta si riscontrano nei dati di anglofoni e di germanofoni che:

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

Gli apprendenti che hanno dimostrato di aver una buona competenza dell'aspettualità e della temporalità rientrano nello stadio più avanzato d'acquisizione del sistema TMA in italiano L2 e perciò viene assegnato a loro l'indice di valutazione più alto (1). Tra questi soggetti ci sono i soggetti da cui sono tratti i seguenti esempi dalla narrazione del film *Modern Times*<sup>22</sup>. È da notare il fatto che le narrazioni degli AS non sono affatto meno complesse da un punto di vista morfosintattico rispetto alle narrazioni degli AG:

AG 55

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

AG 300

Charlie Chaplin ha trovato un lavoro dove fanno i vapori <sup>23</sup> + eh eh uno di loro ehm gli ha detto ehm che doveva raccogliere la legna ma quando ha cominciato a raccogli- / raccogl / raccogliarla (CNV) + ehm quello gli ha detto che i pezzi di legno dovevano essere triangolari triangolare + e quando Charles Chaplin ha trovato finalmente una- ehm l'ha provata a togliere perché era incastrata + poi quando egli <sup>24</sup> è + si è riuscito a toglierla il vapore è cominciato a muoversi e si è finito in mare e poi Charlie Chaplin si è- e che ++ si è- ++++ Charlie Chaplin ha- +++ si è vestito per una volta la giacca ed è andato via

AS 52

Charlie Chaplin è andato a trovare un lavoro in una / un posto che fanno / che riparano delle navi e Charlie Chaplin doveva trovare un pezzo di ligname <sup>25</sup> per usare ++ e c'era un pezzo di legname che stava reggendo + un + un nave che st / che stava per essere / per essere riparata e lui Charlie Chaplin ha preso questa- /+ questa legname e quando l'ha presa il / la nave è andata in mare

AS 75

e poi dopo che è uscito in galera / nella galera è andato a cercare il lavoro con quella lettera + eh è andato dove fanno i vapori \* aw \* <sup>26</sup> + eh gli hanno accettato però non sapeva cosa doveva fare così gli chiedevano tante cose e poi i- + il capo della sezione gli ha chiesto di andare a cercare una- pezzo di legno come come quello aveva là + e lui è andato a cercarlo + l'ha trovato però- ha preso quello sbagliato perché quello era per sostenere un altro vapore + lui l'ha preso e quel vapore è sceso in acqua eh + e poi erano i lavoratori gli altri che stavano lavorando su quel vapore non erano contenti di questa cosa perché faceva / hanno perso- un sacco di tempo e soldi pure + e poi lui ha preso il suo cappello ha vestito la sua giacca il bastone e se n'è andato

I dati degli esercizi scritti confermano che i soggetti a cui è stato assegnato l'indice di valutazione (I) hanno un'ottima competenza nell'uso del presente, del passato prossimo e dell'imperfetto in italiano. Come si vede dalle tabelle 2 e 3 molti di questi soggetti fanno uso anche di altri tempi e modi.

L'indice di valutazione medio (2) è stato assegnato ai soggetti che hanno dimostrato di avere dei limiti nell'uso dell'imperfetto. Questi soggetti mostrano incertezze sia nella distinzione aspettuale sia in quella temporale. Nei dati orali e nei dati scritti <sup>27</sup> hanno alternato l'uso del presente e del passato prossimo indicativo. Questi soggetti usano l'imperfetto solo nei casi in cui adoperano i verbi *essere* e *avere*. Per esempio, nel caso di AG 315 su venti occorrenze dell'imperfetto in ben quattordici casi il soggetto usa la forma di *c'è* presentativo (*c'era*) e negli altri sei casi alterna l'uso di *era* e di *aveva*.

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

- AS 171 a. ma lui non andare al cella  
b. la polizia venire

Un altro soggetto (AS 66) a cui è stato assegnato un indice di valutazione (2) sovraestende l'uso della seconda persona singolare dell'imperfetto ed usa questa forma anche per esprimere azioni non durative:

- AS 66 a. e arriva un poliziotto e arrestavi Charlie Chaplin  
b. quella donna ha prenduto quello pane e andavi +  
c. vedono una- ++ una donna con le suo marito che bacevano  
e poi andavano a quella casa ++

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

- AS 66 d. Charlie Chaplin andrà \* *ħabs + sir + kif tghidha? \**  
"Charlie Chaplin andrà in carcere, professore, come si dice?"  
e. lui andrà a lavorare nelle barche

Tutti i soggetti a cui è stato assegnato l'indice di valutazione più basso (3) hanno evidenziato delle difficoltà nell'uso dei tempi più semplici, dunque hanno difficoltà a formulare sia le distinzioni temporali sia quelle aspettuative. Tra gli AG questo indice di valutazione è stato assegnato a sei soggetti, tre dei quali usano l'infinito come forma di rifugio. Tra questi soggetti si riporta qualche esempio dai dati di AG 311 che ha difficoltà legate alla scelta dei tempi verbali (esempio a). In altre circostanze usa correttamente il passato prossimo, in particolar modo quando utilizza i verbi *dire*, *fare* e *vedere* (esempio b):

- AG 311 a. e quando sono cercati la prigione voglio di ammazzarlo  
*"e quando hanno cercato (la droga) in prigione volevano ammazzarli"*
- b. e vapore vado nel mare + e quando lui ha visto che cosa ha fatto  
 \* qabad il-ġlekk \* e vado no non parola  
*"e la nave è andata nel mare, e quando lui ha visto che cosa ha fatto, ha preso la giacca e se n'è andato senza dire una parola"*

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

- AG 311 c. Charlie Chaplin andavo per cercare un lavoro (...) e vapore vado nel mare
- d. e polizia andavo e arrestavo ++ la ragazza e Charlie Chaplin scappavo

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

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

Nel caso degli AS l'indice di valutazione più basso è stato assegnato a quattro soggetti, tra i quali due usano l'infinito come forma di rifugio. Questi apprendenti hanno un sistema TMA poco sviluppato, e spesso ricorrono alla commutazione di codice:

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

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

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

AS 169 ricorre invece all'inglese was:

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

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

AS 68 usa molti elementi lessicali dal maltese e dal francese anche se nella narrazione si segnala qualche rara occorrenza di passato prossimo in italiano L2:

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

### 3.2. L'uso del passato remoto, del condizionale e del congiuntivo

La differenza di maggior rilievo che emerge nel confrontare il sistema TMA dei due gruppi di apprendenti si trova nel fatto che gli AG utilizzano più spesso le forme verbali del passato remoto rispetto agli AS. Undici AG

usano questa forma correttamente, anche se nel caso di due AG (AG 89 e AG 129) si nota qualche incertezza nella morfologia. Invece nel caso degli AS il passato remoto è stato riscontrato nei dati di solo tre soggetti. In questo caso si vede chiaramente l'effetto dell'apprendimento guidato, perché questa forma verbale viene insegnata nella classe di lingua, mentre non è frequente nell'input fornito dai mezzi di comunicazione.

Negli esempi inclusi negli esercizi scritti (si veda appendice) è stata registrata qualche occorrenza di forme al condizionale e al congiuntivo che ha fornito delle indicazioni sull'acquisizione di questi modi <sup>28</sup> da parte dei soggetti maltesi. Tuttavia nessun soggetto ha usato le forme del congiuntivo né nell'esempio 4 dell'esercizio A di completamento (*Faceva molto freddo benché .....*) né nell'esempio 7 dell'esercizio B di collegamento (*Tutti i miei amici pensano .....* *torto io*). In entrambi i casi coloro che hanno completato questi esempi hanno usato le forme dell'indicativo. Peraltro questi dati rispecchiano l'uso del congiuntivo nell'italiano dell'uso medio laddove, come segnala Sabatini (1985:166), c'è la tendenza di sostituirlo con l'indicativo.

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

Alcuni AG usano il condizionale nella protasi del periodo ipotetico e dimostrano di non aver acquisito a pieno sia la forma sia la funzione di questo modo verbale, come si dimostra dai seguenti esempi tratti dai dati scritti (esercizio B, esempio 6)<sup>29</sup>:

- |        |  |
|--------|--|
| AG 93  | Io stasera sarei molto contento se <i>tu veresti</i> a casa mia per la festa |
| AG 315 | Io stasera sarei molto contento <i>se tu verrei</i> a casa mia per la festa. |
| AG 316 | Io stasera sarei molto contento se <i>vierrei</i> a casa mia per la festa    |

Come riferito sopra, otto AS usano correttamente il condizionale e riescono anche a costruire il periodo ipotetico in italiano usando il condizionale nell'apodosi di una frase di cui è stata fornita la protasi (esercizio A, esempio 10). Nel caso degli AS non sono stati registrati casi in cui il condi-

zionale è stato usato nella protasi del periodo ipotetico e, tra gli AS, l'unico caso di acquisizione incompleta del condizionale è quella di AS 171 in cui si registra un'unica occorrenza della forma *sarebbe* nei dati scritti:

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

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

Le occorrenze del modo congiuntivo, che emerge solo nelle varietà d'apprendimento più avanzate, sono rare. Tra i nove AG che usano il congiuntivo, due soggetti mostrano incertezza quando adoperano i verbi di questo modo. Tre AG usano il congiuntivo sia negli esercizi scritti sia nei resoconti orali, mentre cinque lo usano solo negli esercizi scritti ed un AG lo usa esclusivamente nella narrazione. Solo AG 101 usa il congiuntivo negli esercizi scritti per trasformare il discorso diretto in discorso indiretto.

Il congiuntivo è usato da sette AS e anche in queste circostanze non emergono differenze significative rispetto al modo e alla frequenza dell'uso del congiuntivo da parte degli AG. Cinque AS usano il congiuntivo nei dati orali mentre due AS lo usano esclusivamente negli esercizi scritti. I seguenti esempi sono tratti dai dati narrati degli AS:

AS 138        Charlie Chaplin credeva che fosse eh ++ sale

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

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

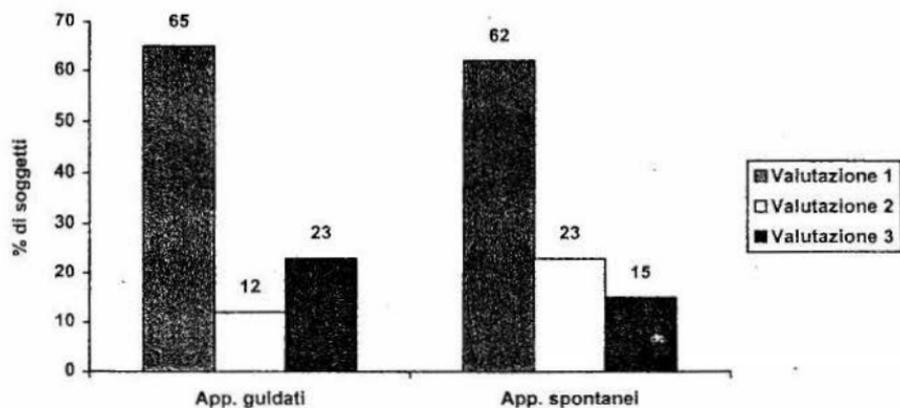
AS 168 ha un'ottima padronanza del congiuntivo ed è l'unico AS che l'ha utilizzato nella trasformazione di discorso diretto in discorso indiretto, come si vede dal seguente esempio tratto dai dati scritti:

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

Pur nei limiti della quantità esigua di occorrenze del condizionale e del congiuntivo, bisogna segnalare che anche in questo caso non emergono differenze particolarmente significative tra AG e AS. È di particolare rilievo il fatto che alcuni AS utilizzano correttamente questi modi verbali in italiano L2, malgrado la complessità del sistema di modalità della lingua d'arrivo.

#### 4. EFFETTI DELL'APPRENDIMENTO E DEI MEZZI DI COMUNICAZIONE SULL'ACQUISIZIONE DEL SISTEMA TMA IN ITALIANO L2

L'analisi e la valutazione del sistema TMA dei soggetti permette di esaminare l'effetto dell'apprendimento spontaneo/guidato e dell'input sullo sviluppo di questo sistema<sup>30</sup>. Nel grafico-1 la valutazione del sistema TMA dei soggetti presentata nelle tabelle 2 e 3 viene messa in relazione alla variabile apprendimento guidato/spontaneo:



$$\chi^2 = 1,43, df = 2, p = 0,489$$

La relazione riscontrata non è statisticamente significativa ( $p > 0,05$ ) e questo dimostra che per quanto riguarda lo sviluppo del sistema TMA non ci sono differenze tra i due gruppi di apprendenti, come peraltro era prevedibile dopo l'analisi linguistica presentata sopra. L'apprendimento guidato dell'italiano L2 a Malta non ha permesso agli AG di sviluppare un sistema

TMA più avanzato rispetto a quello degli AS inclusi nella ricerca. Questo è dovuto al fatto che molti degli AS hanno dimostrato di aver un'ottima competenza in italiano L2, competenza che è derivata principalmente dall'input in italiano L2 a cui sono stati esposti. Inoltre, come riportato nel paragrafo 1.3 con riferimento a Giacalone Ramat (1993:342), quando si chiede a degli AS di esprimersi in italiano L2 la loro produzione attiva non è necessariamente diversa rispetto a quella degli AG che usano la stessa L2 in un contesto spontaneo, cioè fuori delle aule scolastiche.

Si deve tenere in considerazione il fatto che la ricerca si è svolta esclusivamente tra soggetti che erano in grado di fornire dati in italiano L2 e, come rilevato nella nota 13, dal campione da cui sono stati raccolti i dati sono stati esclusi un AG e otto AS che non sono stati in grado di fornire i dati orali e scritti su cui si basa la ricerca. Perciò il numero di AS che in partenza non sono stati in grado di fornire dati in italiano L2 è molto superiore rispetto a quello degli AG. Ad ogni modo, i risultati riportati nel grafico 1 dimostrano che quando un AS riesce ad acquisire almeno la competenza di base nella L2 la sua varietà d'apprendimento può anche svilupparsi in modo simile a quella degli AG.

La seconda variabile di cui era necessario tenere conto era l'input. In questo caso è stato riscontrato il fatto che non emergono risultati statisticamente significativi per ciò che concerne l'input in L2 dai programmi radiofonici, dalla musica e dalla lettura in italiano.

Va immediatamente rilevato che dai dati del questionario risulta che i nove soggetti che non erano in grado di fornire dati orali e scritti hanno affermato di essere esposti ad una quantità inferiore di input dai mezzi di comunicazione italiani rispetto ai 52 soggetti inclusi nella ricerca. Peraltro, essi dichiarano di non essere esposti all'italiano L2 tramite i programmi radiofonici o tramite la lettura o la musica e dichiarano di seguire meno regolarmente i programmi televisivi italiani rispetto agli apprendenti che hanno fornito i dati orali e scritti.

Solo sedici (il 30%) dei 52 soggetti intervistati hanno detto che ascoltano programmi radiofonici italiani. Inoltre, molti di questi soggetti hanno affermato che ascoltano questi programmi solo occasionalmente. Qualche eccezione è stata riscontrata tra i soggetti maschi che hanno affermato di seguire regolarmente programmi sportivi alla radio. In ogni caso, non sono emerse differenze tra il sistema TMA dei soggetti che ascoltano programmi alla radio italiana e quelli che non ascoltano mai i programmi delle stazioni radio italiane ( $\chi^2 = 0,98$ ,  $df = 2$ ,  $p = 0,612$ ).

Risultati pressoché analoghi sono stati registrati quando è stata presa in considerazione la variabile dell'input dalla musica italiana. Anche se il

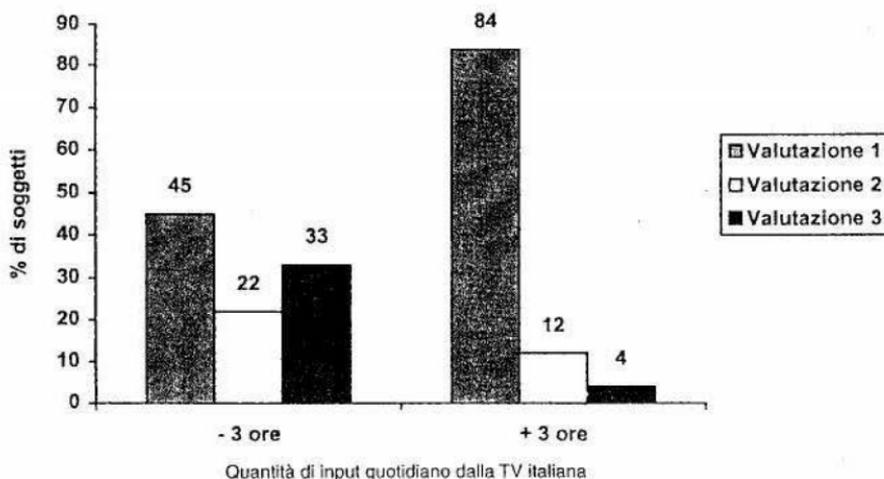
numero di soggetti che dichiara di ascoltare la musica italiana regolarmente è leggermente più alto rispetto a quelli che affermano di seguire i programmi radiofonici (diciannove soggetti su 52, pari al 36% del campione), l'ascolto di musica italiana non pare aver inciso significativamente sullo sviluppo del sistema TMA dei soggetti ( $\chi^2 = 1,58$ ,  $df = 2$ ,  $p = 0,454$ ).

Ai soggetti è anche stato chiesto di fornire informazioni sulla lettura di libri, di riviste, di giornali e/o di fumetti in italiano. In questo caso è stato chiesto specificamente ai soggetti di fornire delle informazioni che riguardano le loro letture al di fuori dell'orario scolastico. Infatti, gli AG non hanno tenuto conto delle letture dei testi inclusi nel programma scolastico. In questo caso è emerso che 27 soggetti (il 52%) leggono più o meno regolarmente in italiano. Tra questi soggetti c'è una prevalenza significativa<sup>31</sup> degli AG - infatti tra questi 27 soggetti ben diciannove sono AG e i rimanenti otto sono AS. I risultati che riguardano l'input dalla lettura, pur non essendo statisticamente significativi ( $\chi^2 = 5,56$ ,  $df = 2$ ,  $p = 0,062$ ), dimostrano a livello descrittivo che, tra i soggetti inclusi in questa ricerca, coloro che dichiarano di leggere in italiano durante il tempo libero hanno un sistema TMA più sviluppato rispetto a quello dei soggetti che non leggono mai in italiano. Infatti, tra i 27 soggetti che affermano di leggere in italiano nel tempo libero, 21 soggetti (il 78 %) hanno un sistema TMA molto sviluppato e sono tra quei soggetti a cui è stato assegnato l'indice di valutazione più alto (si vedano tabelle 2 e 3). D'altro canto, sempre a livello descrittivo, si osserva che tra i 25 soggetti che ammettono di non leggere mai in italiano ci sono sei soggetti (il 24%) a cui è stato assegnato l'indice di valutazione più basso.

Siccome il mezzo televisivo è più popolare a Malta rispetto agli altri mezzi di comunicazione in lingua italiana a cui è stato fatto riferimento sopra, ai soggetti è stato chiesto di fornire informazioni sui programmi televisivi che essi seguivano in passato, cioè negli anni in cui frequentavano le elementari, e anche di fornire informazioni sui programmi che essi seguono al presente, cioè nel periodo in cui sono stati raccolti i dati.

In questo caso sono state riscontrate delle differenze significative tra i soggetti che hanno dichiarato di aver seguito i programmi della televisione italiana per una media di meno di tre ore al giorno quando frequentavano le scuole elementari e i soggetti che affermano di aver seguito i programmi televisivi in italiano per più di tre ore al giorno nello stesso periodo. In effetti questi ultimi hanno un sistema TMA che è significativamente più sviluppato rispetto a quello degli altri soggetti. Nel grafico 2 si presenta la relazione tra il sistema TMA e l'esposizione ai programmi televisivi in italiano dei soggetti fino all'età di undici anni, cioè fino al termine delle scuole elemen-

tari. Si nota che in questo caso le differenze tra i due gruppi sono statisticamente significative ( $p < 0,05$ ):



$$\chi^2 = 9,79, df = 2, p = 0,007$$

Tra i 52 soggetti della ricerca, 25 soggetti (il 48%) hanno affermato di aver seguito programmi alla televisione italiana per una media di più di tre ore al giorno durante gli anni della scuola elementare. Gli altri 27 soggetti (il 52%) hanno affermato che seguivano i programmi televisivi italiani con meno assiduità ed erano esposti alla lingua italiana per meno di tre ore al giorno. Tra questi due gruppi non ci sono differenze nel numero di AG e AS<sup>32</sup>, cioè i soggetti che seguivano regolarmente i programmi televisivi in italiano non hanno poi necessariamente deciso di studiare la lingua italiana a scuola negli anni successivi.

Tra i soggetti che hanno affermato di aver seguito programmi televisivi in italiano per più di tre ore quotidianamente, ben 21 soggetti (il 84%) hanno un sistema TMA molto sviluppato, come si osserva dal Grafico 2. Nel caso degli altri 27 soggetti solo dodici (il 45%) hanno un sistema TMA molto sviluppato. Peraltro, nove dei dieci soggetti a cui è stato assegnato l'indice di valutazione più basso (si vedano tabelle 2 e 3) sono tra quei soggetti che affermano di aver seguito programmi televisivi in italiano per meno di tre ore al giorno durante il periodo in cui frequentavano le scuole elementari.

La differenza tra gli stessi due gruppi non è più statisticamente significativa quando è messa in relazione con la quantità di input televisivo che

riguarda il periodo in cui è stata svolta questa ricerca<sup>33</sup>. Questo è principalmente dovuto al fatto che alcuni soggetti che hanno un sistema TMA molto sviluppato, hanno affermato che quando frequentavano le scuole elementari seguivano i programmi televisivi in italiano per più di tre ore al giorno, mentre al momento delle rilevazioni gli stessi soggetti hanno dichiarato di seguire meno assiduamente questi programmi.

I risultati dimostrano che l'input in italiano L2 a cui sono stati esposti i soggetti maltesi durante gli anni in cui frequentavano le scuole elementari è molto efficace ed ha un effetto considerevole sullo sviluppo del sistema TMA. Peraltro, il sistema TMA in italiano L2 che si sviluppa grazie all'input in L2 durante gli anni dell'infanzia sembra talmente robusto che anche nel caso di una diminuzione della quantità dell'input non si perdono le competenze acquisite negli anni precedenti.

## 5. CONSIDERAZIONI CONCLUSIVE

I mezzi di comunicazione, data la loro natura unidirezionale, forniscono un input non interattivo che non presenta modificazioni o semplificazioni paragonabili a quelle riscontrabili nei contesti guidati, nel *foreigner talk* o nell'*interlanguage talk*. L'input dai mezzi di comunicazione non offre neanche la possibilità di interazione e di negoziazione, che secondo i risultati di Pica, Young e Doughty (1987) e di Ellis, Tanaka e Yamazaki (1994) favoriscono l'acquisizione delle L2. In ogni caso, a Malta gli effetti dei mezzi di comunicazione italiani sembrano essere tali da avere un'incidenza significativa anche sulla produzione attiva degli apprendenti di L2 perfino nell'assenza di interazione o di negoziazione.

All'inizio l'input di italiano L2 dai media non è interamente comprensibile per gli apprendenti, anche se l'ausilio delle immagini può favorire la comprensione. Krashen (1982: 80) afferma che "comprehensible input is necessary for acquisition and (...) television provides little comprehensible input for a beginner. Intermediate level students may profit quite a bit from television and even radio". Questa affermazione non trova riscontri nei risultati delle ricerche svolte a Malta in passato (Camilleri/Caruana, 1991; Quattromani/Seychell, 1991; Brincat, 1992b e 1998) perché è stato dimostrato che alcuni soggetti cominciano ad imparare l'italiano L2 dall'infanzia anche nell'assenza dell'apprendimento guidato. In questa ricerca si conferma che in certi casi l'italiano L2 si impara direttamente dai mezzi di comunicazione e che spesso i soggetti pongono le basi per imparare l'italiano L2 proprio durante gli anni dell'infanzia, cioè quando l'apprendimento della lingua si svolge esclusivamente in un contesto spontaneo.

L'affermazione di Gass (1997), riportata nel paragrafo 1.2, in cui si afferma che l'input dalla televisione dev'essere accompagnato da una certa assistenza che solitamente si riscontra nell'apprendimento guidato, può essere messa in discussione dai risultati di questa ricerca. Infatti, i risultati dimostrano che gli effetti dell'input dai media non permette solo agli apprendenti di comprendere la lingua ma anche di imparare ad esprimersi nella L2. Infatti, molti apprendenti spontanei hanno dimostrato di avere un sistema TMA molto sviluppato e si esprimono in italiano L2 proprio come fanno gli apprendenti guidati. Si aggiunge che questa situazione non sembra limitata all'isola di Malta perché, come riferito in precedenza, negli ultimi anni sono stati frequenti i casi in cui dei profughi provenienti dall'Albania hanno dimostrato di avere una buona competenza di italiano L2, possibilmente come risultato dell'input linguistico che si riceve in questo paese dai media italiani.

L'apprendente della lingua italiana a Malta è agevolato dal fatto che conoscendo il maltese ha già in partenza una buona base lessicale, visto le molte parole di origine romanza presenti nel maltese. Inoltre l'ordine dei costituenti in maltese presenta molti tratti simili a quelli dell'italiano e questo potrebbe costituire un ulteriore vantaggio. Il sistema verbale del maltese, a differenza di quello italiano, si basa primariamente sulla distinzione aspettuale tra l'imperfettivo e il perfettivo ma i soggetti maltesi conoscono il sistema verbale con distinzioni temporali dell'inglese e perciò non sembra che le differenze tra il sistema verbale italiano e quello maltese costituiscano un ostacolo nello sviluppo del sistema TMA italiano.

Se a queste considerazioni di natura tipologica si affianca l'esposizione a lungo termine all'italiano L2 grazie ai mezzi di comunicazione, si spiega perché l'esposizione all'italiano televisivo porta all'acquisizione della lingua. Infatti, l'input viene integrato dagli apprendenti tanto che molti di loro non riscontrano particolari difficoltà ad usarlo per migliorare la produzione attiva, anche in assenza di interazione o di strategie che i parlanti nativi usano spesso per rendere la lingua più comprensibile all'apprendente.

Infine si osserva che i mezzi di comunicazione italiani possono essere uno strumento didattico di grande importanza nell'insegnamento dell'italiano L2 (si veda Bosc/Malandra, in stampa). Utilizzando i media nella classe di lingua gli apprendenti guidati eviterebbero di avvertire la divergenza, che spesso ostacola l'acquisizione dell'italiano L2 a Malta, tra le varietà linguistiche dei mezzi di comunicazione e la lingua che si usa nelle aule scolastiche.

## NOTE

<sup>1</sup> Si osserva che dopo il periodo di dominio arabo a Malta (870 d.C.-1090), l'isola fu conquistata dai Normanni che stabilirono dei rapporti stretti tra l'isola e la Sicilia. I contatti tra Malta e l'Italia si intensificarono nel periodo tra il 1530 e il 1798 quando l'isola era sotto il dominio dell'Ordine dei Cavalieri Gerosolimitani. La lingua ufficiale dell'Ordine era il latino ma si usava l'italiano nel settore amministrativo e cancelleresco. Perciò l'italiano diventò la lingua di maggior prestigio nell'isola. Per una descrizione da un punto di vista diacronico dell'italiano a Malta si veda Cassola (1998).

<sup>2</sup> Malta fu colonia inglese dal 1800 fino al 1964.

<sup>3</sup> Banfi (1994:118) fa riferimento all'apprendimento dell'italiano direttamente dai mezzi di comunicazione da parte di albanesi, mentre Simone (1997:68) fa questa osservazione:

"Come la televisione ci ha mostrato senza possibilità di dubbio in queste settimane, gli albanesi, quasi senza eccezione, parlano un italiano pressoché perfetto, a volte tanto accurato che ci piacerebbe sentirlo sulla bocca dei nostri studenti, se non dei nostri connazionali in generale".

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

<sup>4</sup> In Ellis (1994), per esempio, l'apprendimento L2 direttamente dalla televisione viene menzionato solo molto brevemente con riferimento alle osservazioni in Larsen-Freeman (1983).

<sup>5</sup> Il processo di acquisizione di L2 è condizionato da fattori esterni, tra cui quelli menzionati nel testo, e fattori interni che comprendono gli aspetti motivazionali, cognitivi e affettivi. Questi ultimi fattori hanno un ruolo fondamentale nell'apprendimento di una lingua e spesso sono il motivo per cui ci sono delle differenze nei livelli di competenza nella L2 degli apprendenti, anche se si impara la L2 nello stesso contesto e si è esposti ad essa per un periodo uguale di tempo.

<sup>6</sup> Il *foreigner talk* si adopera da parte di parlanti nativi quando si rivolgono ai rivolgoni agli apprendenti della loro lingua (si veda Long 1996:414-421). Si osserva che il *foreigner talk* è spesso caratterizzato da semplificazione, regolarizzazione o da elaborazione che si usano per agevolare la comunicazione e la comprensione tra parlante nativo e apprendente. La semplificazione può comportare rallentamenti nel discorso, maggiore articolazione nella pronuncia nella L2 e un numero elevato di pause. La regolarizzazione, per esempio, comporta la scelta non marcata nell'ordine delle parole o l'evitare significati non letterali nel discorso. L'elaborazione comporta un uso maggiormente analitico delle frasi, che spesso porta ad allungare gli enunciati per rendere più chiaro il significato. I vantaggi e gli svantaggi della semplificazione e dell'elaborazione sono discussi in Parker/Chaudron (1987). Per l'*interlanguage talk*, cioè gli scambi in L2 tra due apprendenti di L1 diverse, vanno citati gli studi empirici di Gass e Varonis (1985) e di Porter (1986), nei quali si rileva che nell'*interlanguage talk* c'è molta negoziazione tra gli apprendenti per rendere più chiaro lo scambio comunicativo in L2.

<sup>7</sup> Le argomentazioni di Long (1985) possono essere accostate al quadro teorico impostato da Krashen (1985) che nell'*input hypothesis* enfatizza l'importanza dell'*input* comprensibile nell'acquisizione di L2. L'*input hypothesis* è stato oggetto di discussione in vari studi, tra cui White (1997). Long (1985) afferma che l'acquisizione di L2 è favorita dall'*input* che è reso comprensibile all'apprendente grazie a degli 'aggiustamenti' linguistici e conversazionali che si fanno durante l'interazione tra parlante nativo e apprendente.

<sup>8</sup> Si osserva che nella scala implicazionale l'aspetto precede il tempo che, a sua volta, precede il modo.

<sup>9</sup> Camilleri/Caruana (1991); Quattromani/Seychell (1991); Brincat (1992a, b & c; 1998) e Caruana (1996).

<sup>10</sup> Nencioni (1983) propone una distinzione tra il *parlato-scritto*, come il parlato dei telegiornali o dei testi di documentari, il *parlato-recitato*, come il parlato di attori che recitano da un copione e il *parlato-parlato*, cioè il parlato spontaneo di persone intervistate per strada o dei partecipanti a dei talk-show. Diadori (1994) riprende queste distinzioni con riferimento all'italiano televisivo.

<sup>11</sup> Per osservazioni di natura linguistica sul doppiaggio si vedano Pavesi (1994) e Paolinelli (1994).

<sup>12</sup> Il sistema scolastico maltese comprende sei anni di elementari (dai cinque agli undici

anni), cinque anni di scuola media (dagli undici ai sedici anni) e due anni di *Sixth form* (scuola media superiore, dai sedici ai diciotto anni). Completati questi tre stadi si può accedere all'università. Per quanto riguarda le lingue che si studiano a Malta, si osserva che nelle elementari delle scuole dello stato si studiano il maltese e l'inglese mentre nel primo anno delle medie si inizia a studiare una lingua a scelta tra l'italiano, il tedesco, il francese, lo spagnolo, l'arabo e il russo. L'italiano è la lingua studiata dalla maggior parte degli studenti maltesi, ma nei *Junior lyciums* (le scuole in cui si è svolta questa ricerca) anche il francese è studiato da un numero elevato di studenti.

<sup>13</sup> Originariamente il campione comprendeva 61 soggetti, ma un apprendente guidato e otto apprendenti spontanei non sono stati in grado di fornire dei dati in italiano L2. I dati raccolti da questi nove soggetti, essendo in maltese/inglese, sono inutili ai fini dell'analisi linguistica che interessa questa ricerca.

<sup>14</sup> La procedura utilizzata per raccogliere i dati è analoga a quella adottata da Klein/Perdue (1992). Ai soggetti è stato proposto lo spezzone (durata di circa 21 minuti) del film *Modern Times* di Charlie Chaplin. Il film è diviso in tre episodi: il primo è stato visionato dall'autore assieme ai soggetti, mentre il secondo e il terzo episodio sono stati visionati dal soggetto che è rimasto da solo nella sala video. Al termine di ogni episodio è stato chiesto al soggetto di fornire un resoconto narrato orale in italiano di ciò che aveva visto. A differenza della procedura di Klein/Perdue (1992) questa narrazione è stata preceduta dalla breve intervista con il soggetto a cui si fa riferimento nel testo.

<sup>15</sup> Wiberg (in questo numero) osserva che apprendenti di italiano L2 a livello avanzato adoperano le stesse strategie dei parlanti nativi per esprimere il futuro. Gli apprendenti nella ricerca di Wiberg (in stampa) sono studenti universitari di L1 svedese che studiano l'italiano. Essi usano il presente per fare riferimento ad azioni che si svolgeranno in futuro ed adoperano anche forme perifrastiche (es: i modali, *devo andare*) e forme subordinate (es: completive, *credo che lo debba fare*) per riferire ad eventi futuri. Questi apprendenti di italiano L2 usano spesso i verbi telici all'interno di sequenze anaforiche per esprimere il futuro.

<sup>16</sup> Gli esempi che sono tratti direttamente dai dati includono alcuni segni che ho usato nelle trascrizioni, basati sui criteri elaborati da Bernini (1994b): + ++ +++ : pausa di lunghezza crescente; / : autocorrezione del parlante; \* ... \* : elementi non in italiano; ? ... ? : inizio e fine di enunciato interrogativo; eh: esitazione; CNV: comunicazione non verbale; - alla fine di una parola: intonazione sospensiva (solitamente accompagnata da una vocale finale allungata).

<sup>17</sup> La scelta del campione di questo studio è il risultato di un lavoro di sottocampionatura, e i 52 soggetti prescelti facevano parte di un gruppo iniziale di 369 soggetti. A ognuno di questi soggetti è stato assegnato un numero che si riporta anche in questo articolo per identificarli.

<sup>18</sup> Ibridismo creato dall'inglese 'to graduate'.

<sup>19</sup> A proposito dell'infinito come forma di 'rifugio' Bernini (1994a: 287) afferma che questa forma si riscontra nei dati di apprendenti con pochi mezzi modali ed è usata 'in caso di difficoltà di modalizzazione'. Il seguente esempio è tratto da Bernini (1994a: 287; enfasi nell'originale; I = ricercatore, Mi = Miriam, soggetto di circa 18 anni, malawiana, con buone conoscenze di inglese):

I: se voi non foste venute qui + per diversi motivi diciamo eh- ? che cosa avreste fatto al vostro paese ?

Mi: continuare lavoro

I: avreste continuato il lavoro-

Come riferito nel testo, in questa ricerca l'infinito come forma di 'rifugio' non è limitata alla difficoltà della modalizzazione. Infatti, nelle tabelle 2 e 3 si segnala la presenza di questa forma nei dati di soggetti che riscontrano delle difficoltà concernenti la morfologia flessiva dei verbi in italiano L2.

<sup>20</sup> Nella ricerca è stato adottato un approccio quantitativo di tipo trasversale. Anche per questo motivo i paragoni tra i dati dei soggetti maltesi e quelli del Progetto di Pavia vanno fatti con cautela a causa di molti aspetti divergenti, che non sono solo limitati al retroterra sociolinguistico degli apprendenti. Bisogna tenere conto del fatto, per esempio, che i soggetti da cui sono stati raccolti i dati sapevano che chi li raccoglieva (chi scrive) capiva il maltese e l'inglese e perciò non si sentivano obbligati a parlare in italiano, malgrado le raccomandazioni del ricercatore, perché sapevano che quello che dicevano sarebbe stato compreso anche quando ricorrevano alla commutazione di codice.

<sup>21</sup> Bernini (1990a) fornisce i dati relativi all'acquisizione dell'imperfetto in italiano L2 per alcuni dei soggetti del Progetto di Pavia.

<sup>22</sup> I soggetti raccontano la seguente scena del film: Chaplin si presenta in un cantiere navale con una lettera di raccomandazione. Viene assunto e gli viene chiesto di trovare un cuneo di legno simile ad un altro che gli viene mostrato da un lavoratore. Chaplin ne vede uno ma non si accorge che si trova sotto una nave che i lavoratori del cantiere stanno costruendo e che ha la funzione di impedirne la discesa in mare. Con un colpo di mazza Chaplin toglie questo cuneo da sotto la nave che finisce in mare ed affonda tra lo stupore generale degli altri lavoratori. Chaplin prende la giacca ed il bastone e se ne va, determinato a tornare in prigione, dove evidentemente si trova meglio.

<sup>23</sup> La forma lessicale *vapur*, usata sia da AG 300 sia da AS 75, è dovuta al transfer dal maltese *vapur* 'nave'.

<sup>24</sup> Da notare è la scelta del pronome personale *egli* da parte di questo soggetto, senz'altro dovuto all'influenza dell'istruzione formale.

<sup>25</sup> L'elemento lessicale *ligname*, è simile a 'legname' ma anche in questo caso l'uso di questa forma è il risultato del transfer dal maltese *l-injam* 'il legno'.

<sup>26</sup> *aw* è un segnale discorsivo usato in maltese per l'autocorrezione.

<sup>27</sup> Nell'esercizio B (esercizio di collegamento) le forme dell'imperfetto che questi soggetti usano sono esclusivamente le forme che loro copiano dalle frasi fornite nell'esercizio, per esempio, le forme *cantavano* o *stava leggendo* che essi riprendono dagli esempi 2 e 4.

<sup>28</sup> Nei dati, l'uso modale dell'imperfetto è presente solo in un'unica occorrenza:

AG 87 in prigione si mangiava e si stava bene mentre se andava fuori non aveva lavoro niente. Perciò quest'uso dell'imperfetto è decisamente marginale, pur essendo un tratto frequentemente presente nell'italiano colloquiale, come osserva Berruto (1987: 69). Peraltro, anche nel caso dei soggetti del Progetto di Pavia, Bernini (1990a e 1994a) rileva che queste forme appaiono solo sporadicamente e in maniera non sistematica.

<sup>29</sup> Per gli esempi tratti dagli esercizi scritti si segnalano in corsivo le parti delle frasi completate dai soggetti.

<sup>30</sup> Le analisi statistiche sono state effettuate sul programma SPSS (*Statistical package for the social sciences*) versione 7.5. Per l'analisi quantitativa di dati linguistici si vedano Hatch/Farhady (1982), Scholfield (1995) e Cumming e Berwick (1996).

<sup>31</sup>  $\chi^2 = 9,3$ ,  $df = 1$ ,  $p = 0,02$ .

<sup>32</sup>  $\chi^2 = 0,08$ ,  $df = 1$ ,  $p = 0,78$ .

<sup>33</sup>  $\chi^2 = 0,77$ ,  $df = 2$ ,  $p = 0,96$ .

## SUMMARY

Although Italian is not spoken regularly in Malta, many people are exposed to this language via the media. In fact, it is clear that the presence of the Italian media, especially Italian television, has breathed new life into a language, the active use of which in Malta had declined during the first decades of the twentieth century. Consequently, it is highly relevant to investigate the extent and the impact of the linguistic input from Italian television on the individuals who are exposed to it. In this study I collected data from two groups of 14-15 year-old students. One group consisted of students who had been learning Italian at school for four years and were therefore exposed to the language in formal settings. The other group consisted of students who had never learnt Italian formally, either at school or elsewhere. In this group there were a number of students who watched Italian television programmes regularly. None of the students included in the groups had ever had the opportunity to speak Italian regularly. Most of the students who had never learnt Italian in formal settings were capable of narrating a story in Italian orally and also of completing correctly a number of written sentences in Italian, just as their counterparts who

learn Italian at school were capable of doing. The results show that the students who watch Italian television programmes very frequently (more than three hours daily) can speak the language and that they have a well developed verbal system in Italian since a number of them are capable of using correctly tense and aspect despite the absence of formal instruction in the L2.

#### BIBLIOGRAFIA

- Banfi, E. & P. Cordin (a c. di) (1990), *Storia dell'italiano e forme di italianizzazione*, Roma, Bulzoni.
- Banfi, E. (a c. di) (1993), *L'altra Europa linguistica. Varietà d'apprendimento e interlingue nell'Europa contemporanea*, Firenze, La Nuova Italia.
- Banfi, E. (1994), "L'italiano regionale/popolare come L2 da parte di extracomunitari", in: G. Holtus & E. Radtke (a c. di), *Sprachprognostik und das 'italiano di domani'*, Tübingen, Gunter Narr Verlag, 99-126.
- Bernini, G. (1990a), "L'acquisizione dell'imperfetto nell'italiano lingua seconda", in: E. Banfi & P. Cordin (a c. di), 157-179.
- Bernini, G. (1990b), "Lo sviluppo dei paradigmi verbali nelle varietà elementari di apprendimento dell'italiano lingua seconda", in: Bernini & Giacalone Ramat (a c. di), 81-102.
- Bernini, G. (1994a), "Le frasi ipotetiche nell'italiano di stranieri", in: A. Giacalone Ramat & M. Vedovelli (a c. di), 271-296.
- Bernini, G. (1994b), "La banca dati del 'Progetto di Pavia' sull'italiano lingua seconda", in *Studi Italiani di Linguistica Teorica e Applicata*, 23: 221-236.
- Berretta, M. (1990a), "Il futuro in italiano L2", in *Quaderni del dipartimento di linguistica e letterature comparate*, Università di Bergamo, 6: 147-188.
- Berretta, M. (1990b), "Apprendimento di lingue seconde con input substandard: L'analisi di un caso", in: *Studi di sociolinguistica e di dialettologia italiana offerti a Corrado Grassi*, Galatina, Congedo, 151-177.
- Berruto, G. (1987), *Sociolinguistica dell'italiano contemporaneo*, Roma, La Nuova Italia Scientifica.
- Berruto, G. (1997), *Fondamenti di sociolinguistica*, Bari, Laterza.
- Björklund, M. (1999), *Incidental L2 lexical acquisition among primary school children in rural and urban settings*, comunicazione al Convegno Eurosla 9, Lund, Svezia, 10-12 giugno 1999.
- Bosc, F. & A. Malandra (in stampa), *Il video a lezione*, Torino, Paravia
- Brincat, G. (1979), "Una ricerca sugli errori ortografici, morfosintattici e lessicali commessi in italiano da studenti maltesi", in: *L'insegnamento dell'italiano come lingua straniera, Rassegna italiana di linguistica applicata*, 11-12 (1979-80): 41-60.
- Brincat, G. (1992a), *La lingua italiana a Malta: Storia, scuola e società*, Valletta, Istituto italiano di cultura.
- Brincat, G. (1992b), "L'apprendimento spontaneo dell'italiano per televisione:

- L'esperienza dei bambini dai sei a dieci anni a Malta", in: *Linee di tendenza dell'italiano contemporaneo*, Atti del XXV Congresso della Società Linguistica italiana, Roma, Bulzoni, 501-519.
- Brincat, G. (1992c), "L'italiano della televisione: Lingua facile e lingua difficile", in: Eynaud, J. (a c. di), *Interferenze di sistemi linguistici e culturali in italiano*, Atti del X Congresso AIPI, Malta, MUP, 271 - 284.
- Brincat, G. (1998), "A Malta l'italiano lo insegna la televisione", in: *Italiano e Oltre*, 13:52 - 58.
- Brincat, G. (in stampa), "Il doppiaggio di telefilm americani: Una variante tradotta dell'italiano-recitato?", in: Van Volsem, S. (a c. di), *Atti del convegno internazionale "L'italiano Oltre Frontiera"*, Lovanio, 22-26 aprile 1998.
- Camilleri, A. & S. Caruana (1991), *La competenza degli alunni maltesi in italiano*, tesi B.Ed. (Hons.), Università di Malta.
- Caruana, S. (1996), *The language of the Italian media and its contribution towards the spontaneous acquisition and formal learning of Italian in Malta*, tesi M.Ed., Università di Malta.
- Cassola, A. (1998), *L'italiano a Malta*, Malta, MUP.
- Ciliberti, A. (1994), *Manuale di glottodidattica*, Firenze, La Nuova Italia.
- Conrad, L. (1989), "The effects of time compressed speech on native and EFL listening comprehension", in: *Studies in second language acquisition*, 11:1-16.
- Cumming, A. & R. Berwick (a c. di) (1996), *Validation in language testing*, Clevedon, Philadelphia, Adelaide, Multilingual Matters.
- Diadori, P. (1994), *L'italiano televisivo*, Roma, Bonacci.
- Ellis, R. (1994), *The study of second language acquisition*, Oxford University Press.
- Ellis, R. (1997), *SLA research and language teaching*, Oxford University Press.
- Ellis, R., Y. Tanaka & A. Yamazaki (1994), "Classroom interaction, comprehension, and the acquisition of L2 word meanings", in: *Language learning*, 44:449-491.
- Hatch, E. & H. Farhady (1982), *Research design and statistics for applied linguistics*, Rowley, Mass., Newbury House.
- Forsman, L. (1999), *EFL in the Finland-Swedish language classroom: regional differences and challenges*, comunicazione al Convegno Eurosla 9, Lund, Svezia, 10-12 giugno 1999.
- Gass, S. (1997), *Input, interaction and the second language learner*, Lawrence Erlbaum, New Jersey.
- Gass, S. & C. Madden (a c. di) (1985), *Input in second language acquisition*, London, Newbury.
- Gass, S. & E. Varonis (1985), "Task variation and nonnative/nonnative negotiations of meaning", in: Gass, S. & C. Madden (a c. di), 149-161.
- Giacalone Ramat, A. (a c. di) (1986), *L'apprendimento spontaneo di una seconda lingua*, Bologna, Il Mulino.
- Giacalone Ramat, A. (a c. di) (1988), *L'italiano tra le altre lingue. Strategie di acquisizione*, Bologna, Il Mulino.
- Giacalone Ramat, A. (1993), *L'italiano di stranieri*, in: Sobrero, A. (a c. di), 1993,

- Introduzione all'italiano contemporaneo, La variazione e gli usi*, Bari, Laterza, 341-410.
- Giacone Ramat, A. (1999), "Le strategie di collegamento tra proposizioni nell'italiano di germanofoni (Proposizioni avverbiali e complete)", in: Dittmar, N. & A. Giacalone Ramat (a c. di), *Grammatik und diskurs, Grammatica e discorso*, Tübingen, Stauffenburg Verlag, 13-54.
- Gialcone Ramat, A. & G. Bernini (a c. di) (1990), *La temporalità nell'acquisizione di lingue seconde*, Milano, Franco Angeli.
- Gialcone Ramat, A. & M. Vedovelli (a c. di) (1994), *Italiano: Lingua seconda, lingua straniera, Atti del XXVI Congresso della Società di Linguistica Italiana*, Roma, Bulzoni.
- Klein, W. (1986), *Second language acquisition*, Cambridge University Press.
- Klein, W. & C. Perdue (1992), *Utterance structure (Developing grammars again)*, Amsterdam/Philadelphia, John Benjamins.
- Klein, W. & C. Perdue (1997), "The basic variety", in: *Second language research*, 13: 301-347.
- Krashen, S. (1982), *Principles and practice in second language acquisition*, London, Pergamon.
- Krashen, S. (1985), *The input hypothesis: issues and implications*, New York, Longman.
- Larsen-Freeman, D. (1983), "The importance of input in second language acquisition", in: Andersen, R. (a c. di), *Pidginization and creolization as language acquisition*, Rowley, Mass., Newbury House, 87-93.
- Larsen-Freeman, D. (1985), *State of the art on input in second language acquisition*, in: Gass, S. & C. Madden (a c. di), 435-444.
- Larsen-Freeman, D. & M. Long (1991), *An introduction to second language acquisition research*, London, Longman.
- Long, M. (1985), "Input and second language acquisition theory", in: Gass, S. & C. Madden (a c. di), 377-393.
- Long, M. (1991), "Focus on form: a design feature in language teaching methodology", in: de Bot, K., D. Coste, R. Ginsberg & C. Kramsch (a c. di), *Foreign language research in cross-cultural perspective*, Amsterdam/Philadelphia, John Benjamins, 39-52.
- Long, M. (1996), "The role of linguistic environment in second language acquisition", in: Ritchie, W & T. Bhatia, *Handbook of second language acquisition*, New York, Academic Press, 413-468.
- Moretti, B., D. Petrini & S. Bianconi (a c. di) (1992), *Linee di tendenza dell'italiano contemporaneo, Atti del XXV congresso della Società di Linguistica Italiana*, Roma, Bulzoni.
- Nadiani, G. (1996), "Di alcuni segnali discorsivi nell'analisi contrastiva dei dialoghi in italiano e in tedesco del film *La stazione*", in: Heiss, C. & R.M. Bollettieri Bosinelli (a c. di), *Traduzione multimediale per il cinema, la televisione, la scena*, Bologna, Clueb, 185-194.
- Nencioni, G. (1983), "Parlato-Parlato, Parlato-Scritto, Parlato-Recitato", in: *Di Scritto e di Parlato*, Bologna, Zanichelli, 126-179.

- Paolinelli, M. (1994), "Doppiaggio: la traduzione odiata", in: Baccolini, R., R.M. Bollettieri Bosinelli & L. Gavioli (a c. di), *Il doppiaggio, trasposizioni linguistiche e culturali*, Bologna Clueb, 151-156.
- Parker, K. & C. Chaudron (1987), "The effects of linguistic simplifications and elaborative modifications on L2 comprehension", *Working papers in ESL*, University of Hawaii, 6:107-133.
- Pavesi, M. (1994), "Osservazioni sulla (socio)linguistica del doppiaggio", in Baccolini, R., R.M. Bollettieri Bosinelli & L. Gavioli (a c. di), *Il doppiaggio, trasposizioni linguistiche e culturali*, Bologna Clueb, 129-142.
- Pica, T., R. Young & C. Doughty (1987), "The impact of interaction on comprehension", *TESOL Quarterly*, 30: 59-84.
- Porter, P. (1986), "How learners talk to each other: input and interaction in task centred discussions", in: Day, R. (a c. di), *Talking to learn: conversation in second language acquisition*, Rowley, Massachusetts, Newbury House, 200-224.
- Quattromani, R. & M. Seychell (1991), *La competenza degli alunni maltesi in italiano*, tesi B.Ed. (Hons.), Università di Malta.
- Romanello, M.T. (1995), "L'italiano dei piccoli albanesi", *Italiano e Oltre*, 10: 134-137.
- Sabatini, F. (1985), "L'italiano dell'uso medio: una realtà tra le varietà linguistiche italiane", in: Holtus, G. & E. Radtke (a c. di), *Gesprochenes italienisch in geschichte und gegenwart*, Tübingen, Gunter Narr Verlag, 154-183.
- Schofield, P. (1995), *Quantifying language*, Clevedon, Philadelphia, Adelaide, Multilingual Matters.
- Serra Borneto, C. (a c. di) (1998), *C'era una volta il metodo*, Roma, Carocci.
- Sharwood-Smith, M. (1991), "Speaking to many minds: On the relevance of different types of language information for the L2 learner", *Second Language Research* 7:118-132.
- Simone, R. (1992), "Una 'trama' italiana", in *La crusca per voi*, 4:1-2.
- Simone, R. (1997), "L'italiano e l'antenna parabolica", *Italiano e Oltre*, 12:68-69.
- White, L. (1987), "Against comprehensible input: the input hypothesis and the development of second language competence", *Applied Linguistics*, 8:95-110.
- Wiberg, E. (1997), *Il riferimento temporale nel dialogo. Un confronto tra giovani bilingui italo-svedesi e giovani monolingui romani*. Etudes Romanes de Lund 58, Lund University Press.
- Wiberg, E. (in stampa), *Information structure in dialogic future plans: a study of Italian native speakers and Swedish advanced learners*, versione manoscritta.

APPENDICE

A.

*Kompli dawn is-sentenzi bl-aħjar mod li tista':*

(traduzione: completare queste frasi nel modo che ritieni più adatto)

*Eżempju:*

Ieri ho fatto gli auguri a Maria perché era il suo compleanno.

1. Ho telefonato a Paolo, ma \_\_\_\_\_
2. Amo tantissimo il mare, infatti \_\_\_\_\_
3. Ero appena entrato/a in casa quando \_\_\_\_\_
4. Faceva molto freddo benché \_\_\_\_\_
5. A casa non c'era nessuno perciò \_\_\_\_\_
6. Ha fatto tutto di testa sua, invece \_\_\_\_\_
7. Aveva così tanta fame che \_\_\_\_\_
8. Ho conosciuto una signora il cui \_\_\_\_\_
9. Sono arrivato/a in ritardo alla stazione, tuttavia \_\_\_\_\_
10. Se fossi più bravo/a in matematica \_\_\_\_\_

B.

*Imla l-vojt fis-sentenza (b) biex permezz tas-sentenza li tiffirma tgħaqqad iż-żewġ sentenzi ta' (a) mingħajr ma tbiddel it-tifsira tagħhom:*

(traduzione: riempire il vuoto nella frase (b) per formare una frase che unisca le due frasi in (a) senza cambiare il significato di queste due frasi)

*Eżempju:*

- a. Mario ha acceso il televisore alle otto. Alle otto Mario voleva vedere la partita di calcio.
- b. Mario ha acceso il televisore alle otto per vedere la partita di calcio.
1. a. È una persona molto intelligente. Con lui si può discutere di tutto.  
b. È una persona intelligente con \_\_\_\_\_ di tutto.
2. a. Mario e Gianni sentivano gli uccelli. Gli uccelli cantavano negli alberi.  
b. Mario e Gianni sentivano \_\_\_\_\_ gli uccelli negli alberi.
3. a. Si è preso un raffreddore. Ha viaggiato con il finestrino dell'auto aperto.  
b. Si è preso un raffreddore \_\_\_\_\_ con il finestrino dell'auto aperto.
4. a. Paolo stava leggendo il giornale alle otto. Paolo faceva colazione alle otto.  
b. Paolo stava leggendo il giornale \_\_\_\_\_ colazione.
5. a. Abbiamo perso il treno. Avevamo fatto tutta la strada di corsa.  
b. Abbiamo perso il treno \_\_\_\_\_ tutta la strada di corsa.

6. a. Io stasera potrei essere molto contento. Ma solo se tu vieni a casa mia per la festa.  
b. Io stasera sarei molto contento \_\_\_\_\_ a casa mia per la festa.
7. a. Tutti i miei amici lo pensano. Ho torto io.  
b. Tutti i miei amici pensano \_\_\_\_\_ torto io.
8. a. Forse non mi troverete in ufficio. In questo caso telefonate a casa mia.  
b. \_\_\_\_\_ telefonate a casa mia.
9. a. Ho molti motivi per essere arrabbiato con te. Il più importante è che tu non mi hai più telefonato.  
b. Ho molti motivi per essere arrabbiato con te tra \_\_\_\_\_ più telefonato.
10. a. Io mi sono sempre domandato: "Ma Baggio, come ha fatto a sbagliare quel rigore?"  
b. Io mi sono sempre domandato \_\_\_\_\_ a sbagliare quel rigore.