



Università
Ca' Foscari
Venezia

Corso di Laurea magistrale
in Lingue e Civiltà dell'Asia
e dell'Africa Mediterranea
(LM-36)

Tesi di Laurea

L'interlingua attraverso la lente del giapponese L2

Un'analisi morfosintattica basata sull'*International Corpus of Japanese as a Second Language (I-JAS)*

Relatore

Ch. Prof. Giuseppe Pappalardo

Correlatore

Ch. dott. Elia Dal Corso

Laureando

Valentina Sernicola
887520

Anno Accademico

2022 / 2023

INDICE

要旨	1
Introduzione.....	3

PARTE PRIMA: L'INTERLINGUA E I *CORPORA*

1. L'interlingua	8
1.1. Dalla visione tradizionale dell'analisi contrastiva all'ipotesi dell'interlingua.....	8
1.2. Caratteristiche di un'interlingua e i cinque processi fondamentali.....	12
1.3. Gli stadi di un'interlingua: unità discrete o <i>continuum</i> in evoluzione?.....	15
1.4. <i>Pre e post</i> interlingua: dibattiti ancora aperti.....	22
1.5. Il giapponese come interlingua: gli studi sull'acquisizione nel campo del giapponese L2.....	25
2. I corpora dei parlanti I-JAS e CEJC	31
2.1. I <i>corpora</i> di apprendenti e il nuovo metodo CIA: Analisi Contrastiva dell'Interlingua	31
2.2. Storia e creazione dell' <i>International Corpus of Japanese as a Second Language</i> (I-JAS): novità rispetto ai <i>corpora</i> precedenti.....	34
2.3. Il <i>Corpus of Everyday Japanese Conversation</i> (CEJC)	40

PARTE SECONDA: I CASI STUDIO

Premessa all'analisi.....	42
3. CASO STUDIO (1): le particelle di luogo NI e DE	50
3.1. Introduzione e domande di ricerca.....	50
3.2. Metodologia.....	55
3.3. Risultati e discussione	57
3.4. Conclusioni.....	72

4. CASO STUDIO (2): l'avverbio di tempo ATO	76
4.1. Introduzione e domande di ricerca.....	76
4.2. Metodologia.....	82
4.3. Risultati e discussione.....	85
4.3.1. <i>Gli apprendenti</i>	85
4.3.2. <i>I nativi</i>	94
4.4. Conclusioni.....	102
Conclusione.....	106
Bibliografia.....	109

要旨

中間言語とは、学習者が第二言語の習得を目指している時に使用する母語と目標言語の間にある言語体系のことである。中間言語理論の提唱者 Selinker (1972)は、第二言語学習者が使用する言語体系が母語と目標言語の間にありながらも、それらとは違う性質を持つ独特なものだと述べた。しかしながら、それぞれの学習者が自身の中間言語を持ち、第二言語での意味づくりにあたり常に自身が発達させた中間言語を使用している。しかし、中間言語それぞれには相違点もあれば共通点もあり、どのような中間言語にも見られる共通誤用がある。そこで母語の異なる日本語学習者の中間言語を対比することで、共通誤用の要因を解明し、学習者の言語運用と彼らの言語的思考をより理解することも可能である。特に「言語的思考」は単なる穴埋めテストや文法ドリルだけで現れにくいものであり、それらは習得中の言語体系を観察するには物足りない。また、文法テストの結果を使った誤用分析だけでは、学習者の誤用を招いた過程および要素も不明のままである。そこで近年、言語習得の複雑なメカニズムをはじめ、大人の第二言語習得過程を精査するため、学習者の中間言語に関する長い時間をかけて収集された縦断データ、または母語の異なる多数の学習者に関する横断データを含む学習者コーパスが構築された。そのデジタル版もネット上で一般公開されている。日本における第二言語習得研究 (*Japanese as a second language, JSL*)の現状は歴史が比較的浅く、現代研究の大半が未だに教室での言語教育を改善するための誤用分析中心であると言われている。また、JSLに関する資料がほとんど日本語で書かれていることもあり、日本国内以外にはほとんど知られていない。しかし、90年代に入ってから第二言語としての日本語の習得研究の量的拡大が見られ、国立国語研究所 (NINJAL)が先駆けて多様な日本語学習者コーパスを開発し、一般公開した。2020年に、12言語を母語とする学習者に関する横断データを含む「多言語母語の日本語学習者横断コーパス」I-JAS が公開された。口頭や筆記によるストーリーテリング、対話、ロールプレイ、ストーリーライティングなどの7種類の多様なタスクを行い、様々な場面での学習者の言語運用を観察する大規模なデータ収集である。本稿では中間言語理論の観点から踏まえながら、I-JASの学習者の共通誤用および共通の学習ストラテジーの分析を試みた。第1章では、「中間言語」の概念とその歴史を紹介した上で、日本における中間言語研究の

歴史について短く述べる。第2章では、言語分析で使われた I-JAS と「日本語日常会話コーパス」CEJC を紹介し、特に I-JAS の主な特徴について述べる。第3章と第4章では Granger (1996)より提唱された「中間言語の対照分析方法」を応用しつつ、コーパスのデータに基づいた量的調査と質的調査を行なった。まず、母語の異なる学習者の「に」と「で」という格助詞の共通誤用の分析を行い、母語や学習環境が異なっても似たような誤用が見られる要因を探ってみた。次に、時間的關係性を表す表現「後で」や「その後で」の学習者による過剰使用について仮説をたて、I-JAS と CEJC の母語話者の言語運用と対比してみた。コーパスに基づいた多様な学習者の共通誤用やコミュニケーションストラテジーの研究は第二言語習得の複雑なメカニズムの解明に役立ち、学習者自身の言語的思考の発展を明確にする際にもその有用性が高い。そのメカニズム自体が、他の言語とは違う「中間言語」のようなものが存在する証でもあると考えられる。

L'interlingua attraverso la lente del giapponese L2

Un'analisi morfosintattica basata sull'*International Corpus of Japanese as a Second Language (I-JAS)*

Introduzione

La prima volta che ho sentito parlare di “interlingua” è stata in occasione della mia più recente esperienza di studio in Giappone di circa sei mesi, durante la quale ho potuto partecipare, in via eccezionale, ad una lezione di linguistica acquisizionale rivolta agli studenti giapponesi di laurea magistrale, tenutasi presso la mia università di scambio, la Shinshu University. Tale branca della linguistica applicata ha come oggetto di studio il processo di formazione della competenza in una lingua straniera. Il corso era incentrato, in particolare, sul campo di studi che si occupa dell'acquisizione di una lingua seconda (in inglese noto come *Second Language Acquisition studies* o SLA), dalla prospettiva del giapponese come L2. Fino a quel momento, avevo sentito parlare di “lingua seconda”, oltre che di “lingua di arrivo”, ma non mi ero ancora imbattuta nel termine “interlingua”, né immaginavo che vi fosse un campo di ricerca proprio dedicato al suo studio. Da studiosa e appassionata di lingue, in particolare di quella giapponese, per anni mi sono chiesta *cosa* fosse, in effetti, il sistema che usiamo quando comunichiamo tramite una lingua straniera, come fosse corretto chiamarlo, definirlo, e se, in primo luogo, si trattasse di una “lingua” a sé, o solo di un'imitazione approssimativa dell'originale. Mi sono interrogata su quale tipo di meccanismo fosse alla base del riemergere di errori passati (definiti formalmente “forme riemergenti”), che si presumevano superati da tempo, sul motivo dietro all'apparente perdita di conoscenze ormai “acquisite”, o al ritrovamento inaspettato nei cassette della propria memoria di informazioni mai memorizzate consapevolmente. Ancora, come sarà successo anche a molti dei miei colleghi, mi sono rammaricata a causa della percezione di non riuscire mai a progredire nel modo sperato, o di essere ormai giunta alle Colonne d'Ercole delle mie competenze linguistiche. Così, una volta venuta a conoscenza della teoria dell'interlingua, e del relativo campo di ricerca nato intorno agli anni '70 del secolo scorso, ho sentito il desiderio di approfondire ulteriormente, dato che vi è chi, da una cinquantina di anni a questa parte, ha fondato e contribuito allo sviluppo di un campo di ricerca specifico al fine di indagare e definire il più possibile la natura ed il funzionamento della “lingua di mezzo”, che inizia a prendere forma quando un parlante adulto si addentra nello studio di una lingua straniera. Gli studi sull'interlingua, dunque, sono parte del campo della linguistica acquisizionale, in particolare

della branca dedicata allo studio dell'apprendimento di una lingua seconda da parte di un parlante adulto. Proprio intorno alla fine degli anni '70, in effetti, vi è stato un cambio di prospettiva nella ricerca sull'acquisizione linguistica, soprattutto nel metodo di indagine della lingua usata dagli apprendenti, la quale, si comprese, andava considerata e studiata come un sistema complesso con una propria logica interna, in grado di giustificare sia i cosiddetti "errori", che gli usi formalmente corretti. Così, piuttosto che comparare la L2 dell'apprendente con la L1, al fine di spiegare la causa degli errori unicamente tramite il fenomeno di *transfer*, come era tipico del metodo tradizionale dell'analisi contrastiva, o di focalizzarsi soltanto sulla classificazione degli errori, si comprese la necessità di considerare il sistema interlingua come un tutt'uno, un nuovo sistema diverso sia dalla L1 che dalla L2, con forme nuove ed ibride, frutto di influenze esterne di vario tipo. Successivamente, intorno agli anni '90, la linguistica acquisizionale mostrò un notevole sviluppo anche grazie alle nuove tecnologie, che hanno permesso di raccogliere e trascrivere sempre più dati reali relativi alle *performance* degli apprendenti, e di creare dei *database* computerizzati noti come *corpora*, con le interlingue di apprendenti di lingua madre e ambiente di studio differenti. Perciò, le indagini più recenti hanno tentato di comparare le interlingue di più apprendenti diversi, e di studiare elementi comuni ed eventuali differenze, così da poter rilevare in modo più profondo i fattori che influenzano il processo e l'esito dell'acquisizione di una L2. Il sistema interlingua, definito formalmente come il sistema linguistico utilizzato da un parlante adulto apprendente di una L2 durante il processo di produzione di significati nella lingua target, si evolve gradualmente, attraversa diverse fasi di transizione, fino a raggiungere uno stadio finale definito "fossilizzazione", che può colpire tutto il sistema o solo alcune aree, in particolare quella della fonologia; infatti, nei casi in cui non abbiamo occasione di usare di frequente la lingua studiata nell'ambiente in cui viviamo, è possibile che la prima competenza ad "arrugginirsi" sia proprio la pronuncia dei suoni in lingua straniera. In ogni caso, ciò che emerge circa le teorie e gli studi sull'interlingua condotti fino ad ora, può essere riassunto fondamentalmente in due punti:

- l'interlingua è un sistema complesso, ma intellegibile, e in ciò non differisce dalle altre lingue naturali, poiché come ogni lingua nasce, si evolve e, ad un certo punto, raggiunge una forma stabile;
- l'interlingua è anche qualcosa di diverso dalle altre lingue ed è "unica" nel suo genere, tanto che esistono tante interlingue quanti sono i parlanti che le utilizzano; esse possiedono una natura ambigua ed ibrida, poiché nascono, si evolvono e si stabilizzano

come le lingue naturali, ma non raggiungono mai un grado di stabilità e di efficacia comunicativa comparabili a queste ultime.

L'interlingua, dunque, possiede a tutti gli effetti lo status di "lingua", ma in virtù della sua natura ibrida e della sua permeabilità, nonché della facilità con cui sembra fossilizzare ad un certo punto, è da considerarsi un fenomeno linguistico a sé stante, che va osservato e studiato con metodi differenti da quelli utilizzati nel campo di studi sull'acquisizione di una L1.

In questo elaborato verranno analizzate delle strutture morfosintattiche della lingua giapponese, nello specifico le particelle locative NI e DE e l'avverbio temporale ATO, utilizzando il *framework* teorico dell'interlingua applicato alla prospettiva del giapponese come L2; l'analisi verrà compiuta tramite i *corpora* I-JAS e CEJC, che verranno introdotti nella prima parte. Lo scopo delle indagini relative ai due casi studio è quello di dimostrare che una delle caratteristiche principali del sistema interlingua è quella di possedere una natura sistematica: nonostante ogni apprendente sia in possesso di una propria interlingua, diversa da tutte le altre, risulta evidente che vi sono delle caratteristiche comuni a tutte le interlingue, e che il processo di evoluzione del sistema non è casuale, ma attraversa fasi similari, in cui entrano in gioco meccanismi di apprendimento comuni, anche se gli esiti finali sono poi differenti per ognuno. Uno dei modi per osservare e studiare la sistematicità dell'interlingua è quello di indagare errori comuni ad apprendenti di diversa L1, e provare a spiegarne le cause, nonché rilevare i contesti in cui questi errori si verificano e i possibili fattori di influenza. Nel primo caso studio, dunque, utilizzeremo il *corpus* di apprendenti I-JAS (*International Japanese as a Second Language*), pubblicato nel 2020 dall'Istituto di Lingua giapponese e Linguistica NINJAL, al fine di rilevare gli errori comuni degli apprendenti relativi a due posposizioni locative del giapponese: le particelle NI (moto a luogo) e DE (esistenza in luogo, azione in luogo). La scelta dell'oggetto di studio è dettata dalle seguenti motivazioni:

-si tratta di due particelle facili da confondere, soprattutto ai primi livelli; gli apprendenti tendono spesso ad associare la posposizione al complemento che precede, piuttosto che al predicato a fine frase che ne regola l'uso, formando dei blocchi di parole (*chunks*), che vengono ripetuti più volte nella stessa forma. Inoltre, la particella DE, nello specifico, possiede diverse funzioni oltre a quella di marcatore spaziale, e ciò può creare ulteriore confusione negli apprendenti;

- vi sono numerose ricerche pregresse (in particolare Sakoda, 1998, 2016) relative agli errori analoghi compiuti da apprendenti di diverse L1 su queste particelle: perciò, prima di condurre l'analisi introdurremo le ricerche precedenti e i relativi risultati, così da poter fare un confronto con i nostri risultati.

Nel secondo caso studio, invece, si utilizzerà, oltre ad I-JAS, il *corpus* CEJC (*Corpus of Everyday Japanese Conversation*), sempre pubblicato dal NINJAL negli ultimi anni, al fine di confrontare l'uso di apprendenti e parlanti nativi dell'avverbio temporale ATO "dopo", e delle strutture da esso formate. Le ragioni di questo secondo oggetto di studio sono le seguenti:

-si tratta di un avverbio polisemico, che può fungere anche da congiunzione coordinante o subordinante all'occorrenza, e che viene introdotto relativamente presto nel percorso di studi del giapponese. Gli apprendenti tendono ad utilizzarlo in modo preferenziale rispetto ad altre strutture con funzione analoga, e ad associarlo di frequente alla particella DE, formando anche in questo caso dei blocchi di parole;

-vi sono ricerche pregresse (in particolare Masuda, 2000; Hakamata, 2001), che dimostrano l'utilizzo preferenziale di questo avverbio da parte degli apprendenti, usi non presenti nel parlato dei nativi, i quali hanno una preferenza per altre strutture nella narrazione di fatti ed eventi, ed associano più posposizioni differenti all'avverbio a seconda del contesto. Introdurremo anche questa volta le ricerche pregresse con i relativi risultati, per poi compararli con i risultati della nostra analisi.

In entrambi i casi studio verrà condotta sia un'analisi quantitativa, esemplificata da una serie di grafici, che un'analisi qualitativa, analizzando e confrontando alcune concordanze estratte dai *corpora*, che mostrano gli usi concreti della lingua da parte di apprendenti e nativi all'interno del contesto comunicativo. Il metodo di analisi utilizzato ricalca quello dell'Analisi Contrastiva dell'Interlingua (CIA), introdotta per la prima volta da Granger (1996), che richiede un confronto fra le interlingue di parlanti di diverse L1, nonché un confronto fra apprendenti e nativi, al fine di osservare il diverso uso della lingua in contesti comunicativi analoghi.

La possibilità di confrontare, rispetto ad un oggetto di indagine specifico, le interlingue di parlanti di più lingue madre diverse, (ben dodici in I-JAS), era estremamente affascinante, poiché la stessa prospettiva di chi osserva è quella di un'apprendente di lingua giapponese, in possesso dunque di una propria interlingua, che analizza e compie ipotesi sulle interlingue di

altri apprendenti come lei, riscontrando talvolta usi della lingua analoghi ai propri, “errori” analoghi ai propri, e forse simili ragionamenti e strategie comunicative dietro ai fantomatici errori. La linguistica dei *corpora* è un approccio metodologico che si è sviluppato più o meno parallelamente agli studi sull’interlingua, e si occupa dell’analisi di raccolte di dati scritti e orali relativi a parlanti di una lingua, sia nativi, nel caso in cui la prospettiva di ricerca sia quella dell’acquisizione di una L1, che apprendenti di una L2, nel caso della prospettiva dei *Second Language Acquisition Studies*, al fine di comprendere il più possibile i meccanismi di apprendimento del linguaggio umano che entrano in gioco nel processo di acquisizione di una lingua seconda. La struttura dell’elaborato sarà dunque la seguente: la parte prima sarà dedicata all’interlingua e all’introduzione dei *corpora* dei parlanti; nel primo capitolo introdurremo l’ipotesi dell’interlingua, le circostanze storiche che hanno portato alla sua elaborazione, le caratteristiche e le fasi fondamentali che la caratterizzano, e i dibattiti *post interlingua* ancora aperti; si presenterà, inoltre, il concetto di interlingua applicato allo studio del giapponese come L2, prospettiva di ricerca ancora piuttosto recente in Giappone, ma che ha già prodotto numerosi frutti, come i *corpora* ideati e pubblicati dal NINJAL, sia relativi alla lingua giapponese parlata e scritta, che alle interlingue degli apprendenti di giapponese L2. Il capitolo che segue sarà dedicato all’introduzione dei due *corpora* utilizzati nelle analisi dei casi studio, I-JAS e CEJC, con qualche riferimento alla linguistica dei *corpora*, e con alcune nozioni sul metodo dell’Analisi Contrastiva dell’Interlingua (CIA). In particolare, si metteranno in luce le novità di I-JAS rispetto ai *corpora* precedenti, introdotte anche grazie ai nuovi strumenti di indagine resi disponibili dalle tecnologie moderne. La parte seconda, invece, è interamente dedicata ai due casi studio nominati, e costituisce la sezione più corposa dell’elaborato. Come verrà ribadito più volte, i risultati ottenuti e le rispettive osservazioni sono basate sui dati di questi specifici *corpora*, e come tali sono limitate e di natura non assoluta. Fornire diversi spunti di ricerca è proprio ciò che rende una raccolta variegata e su ampia scala una risorsa preziosa che, come valore aggiunto, è anche alla portata di tutti. Ciò che ho potuto comprendere più a fondo, anche grazie a queste nuove risorse, è che l’obiettivo dello studio e dell’apprendimento di una lingua, e anche forse la parte più affascinante è proprio l’apprendimento stesso, nonché le diverse strategie che adottiamo per incentivarlo il più possibile durante il nostro percorso; un percorso che, come la lingua stessa, è multiforme e complesso, e non ha mai fine.

PARTE PRIMA: L'INTERLINGUA E I *CORPORA*

1. L'Interlingua

1.1. Dalla visione tradizionale dell'analisi contrastiva all'ipotesi dell'interlingua

Lo studio dell'interlingua, ovvero del sistema linguistico utilizzato da un apprendente di una L2, considerato come sistema integrato e a sé stante, nasce intorno agli anni '70 del '900, dalla necessità di nuove prospettive nel campo degli studi sull'acquisizione linguistica di una lingua seconda (campo noto come *Second Language Acquisition* o SLA), e di nuovi strumenti teorici in grado di risolvere gli interrogativi che le teorie sull'acquisizione sviluppate fino a quel momento avevano lasciato aperti. Prima della nascita degli studi sull'interlingua, infatti, l'oggetto di studio delle ricerche sull'acquisizione di una lingua seconda si focalizzavano sulle varie differenze e analogie fra la lingua madre e la lingua *target* del parlante. Si trattava di un metodo di studio che aveva come oggetto di analisi la comparazione fra una L1 e una L2, definito "analisi contrastiva" (AC), le cui modalità e finalità sono esemplificate in Lado (1957), uno dei principali sostenitori di questo metodo. Secondo la visione dell'analisi contrastiva, la L1 dell'apprendente veniva considerata quasi esclusivamente come la causa di tutti gli errori nella produzione in L2, la lingua *target* in corso di acquisizione, così che, più la L2 era distante dalla L1 del parlante, più la probabilità di errore aumentava. L'influenza della L1 sulla *performance* del parlante, inoltre, veniva considerata inevitabile, anche se variabile era il tipo di risultato che essa produceva: un fenomeno di *transfer* positivo, secondo cui l'apprendente trasferiva dalla propria L1 delle strutture più o meno presenti anche nella L2, ottenendo quindi una forma corretta anche in L2, oppure un *transfer* negativo, in cui l'apprendente, non ancora pienamente consapevole delle varie differenze fra la L1 e la L2, e in possesso di una competenza linguistica ancora limitata tenta di trasferire e riportare nella L2 strutture e costrutti che non sono presenti, o che seguono regole differenti rispetto a quelle della L1, incappando così nell'errore. Secondo Selinker (1972), ciò è attribuibile al fatto che gli apprendenti (soprattutto ai primi livelli) compiono delle identificazioni interlinguistiche fra la lingua nativa e la lingua di arrivo, utilizzando gli stessi processi di significazione utilizzati nella L1 anche durante la *performance* in L2.

Nella visione tradizionale dell'errore, dunque, esso veniva considerato in modo quasi esclusivamente negativo, come "deviazione" da una corretta *performance* da evitare a tutti i costi. Per questo, gli studi e le modalità di insegnamento proposti fino agli anni '70 miravano ad individuare, spiegare e correggere l'errore dell'apprendente, attraverso l'analisi comparata con la sua lingua madre, con la convinzione che l'analisi contrastiva potesse prevedere tutte le possibili difficoltà incontrate dagli apprendenti (Tarone, 2006). Vi erano poi degli errori definiti "residui", in quanto ambigui e non facilmente spiegabili tramite l'AC, sui quali si tentò tuttavia di non porre attenzione.

Riguardo all'apprendimento della lingua *target*, il livello di difficoltà di un costrutto della L2 era considerato direttamente proporzionale alla distanza con le strutture presenti nella L1: ad esempio, secondo la gerarchia di difficoltà proposta da Larsen-Freeman e Long (1991), una forma assente nella L1, ma presente nella L2, sembra creare più difficoltà di una forma presente nella L1 ma assente nella L2; questo perché nel primo caso l'apprendente deve fare lo sforzo di imparare una forma nuova, a lui sconosciuta, mentre nel secondo caso deve solo "mettere da parte" una conoscenza già acquisita. Similmente, una forma "convergente", ovvero in cui esistono due diversi costrutti nella L1, ma uno solo per esprimere lo stesso significato nella L2, viene considerata più semplice del caso contrario, lo "sdoppiamento", in cui l'apprendente deve imparare due diverse forme della L2, corrispondenti ad un'unica forma della propria L1; ovviamente, il caso considerato più semplice è quando vi è una piena corrispondenza fra un costrutto di L1 e uno di L2. In questo modo, l'analisi contrastiva si proponeva di individuare ed anticipare i casi e i contesti in cui vi era più probabilità di errore, in modo da poter studiare metodi di insegnamento per evitarlo o limitarlo il più possibile.

Tuttavia, nella sua applicazione concreta, l'analisi contrastiva si è dimostrata in grado di prevedere e spiegare solo alcuni errori, ma non in grado di spiegarne altri non attribuibili ad un fenomeno di *transfer*, o non attribuibili del tutto all'influenza della L1 del parlante (per l'appunto, gli errori "residui"), così come non è stata in grado di spiegare le possibili strategie di apprendimento messe in atto dagli apprendenti durante il tentativo di esprimere significati nella L2. Il rischio di un'analisi incentrata solo sull'errore, infatti, è quello di considerare soltanto gli esiti esterni e più superficiali dei complicati meccanismi interni al parlante, che egli mette in atto durante l'acquisizione linguistica, e che si esprimono poi tramite la *performance* in una data circostanza; essa, se presa separatamente, non è in grado di spiegare in modo soddisfacente i processi psicolinguistici che hanno portato il parlante a fare una determinata scelta in quel preciso contesto. L'analisi contrastiva, inoltre, non riusciva a rendere conto del

perché parlanti con lingue materne differenti potessero fare errori simili, o pressoché uguali che, secondo alcune teorie strutturaliste (riconducibili a quelle chomskiane), potevano essere attribuibili a delle strutture di base innate, presenti nella mente di tutti i parlanti, le quali dovevano favorire l'apprendimento linguistico in generale, ma che erano anche in grado di generare errori comuni, o meglio "errori universali". Questo "dispositivo" presente nella mente dei parlanti, che permette loro di analizzare gli *input* linguistici ricevuti e di formulare ipotesi sulle regole che li generano, veniva chiamato inizialmente LAD (*Language Acquisition Device*), mentre negli studi più recenti si parla di UG (*Universal Grammar*), e tuttavia sarebbe, secondo alcuni, soltanto a disposizione dei parlanti durante l'acquisizione della lingua madre, mentre secondo altri come Dulay, Burt, Krashen, anche apprendenti di una L2 sarebbero in grado di accedervi, ma il dibattito è ancora aperto.

In seguito all'analisi contrastiva, inizia a diffondersi un metodo di analisi focalizzato sempre sull'errore, ma non più sugli errori possibili che si è in grado di prevedere attraverso un'analisi comparata della L1 e della L2 del parlante, quanto sugli errori reali compiuti dagli apprendenti in determinati contesti. In questo metodo, chiamato "analisi dell'errore" (AE), l'attenzione si sposta maggiormente verso la figura dell'apprendente, e sul sistema linguistico che egli utilizza nel tentativo di esprimersi nella lingua *target*. Inoltre, si inizia gradualmente a cambiare prospettiva sul fenomeno stesso dell'errore: non più semplice deviazione, ma prodotto di un "miscuglio" di influenze e di fattori, tra cui ciò che l'apprendente ha appreso, non solo riguardo alla sua specifica L1 durante la crescita, ma sul funzionamento del linguaggio umano in generale, e di quelle regole che rendono il linguaggio un sistema estremamente complesso, ma comunque strutturato e intellegibile. Secondo Selinker, il linguista americano che per primo propose l'ipotesi dell'esistenza di un'interlingua, l'acquisizione di una seconda lingua è sia un processo in cui gli apprendenti testano ciò che hanno acquisito della L2 fino a quel momento, sia un processo in cui entrano in gioco altri tipi di conoscenze, anche relative a lingue diverse dalla L1, nonché conoscenze non strettamente linguistiche, ma relative ai processi alla base dell'acquisizione linguistica in generale.

Il principale teorico del metodo dell'analisi dell'errore fu S.P.Corder, che nel 1967 pubblicò il suo saggio intitolato *The Significance of Learners' Errors*, in cui osserva che gli errori degli apprendenti sono, per l'appunto, prodotto di un processo di acquisizione in atto, e come tali, devono servire da "manuale" di studio per insegnanti e ricercatori nel campo degli studi sull'acquisizione. Corder compie una classificazione degli errori su diversi livelli, distinguendo

in primo luogo fra *errors* e *mistakes*, dove i primi possiedono una natura più o meno sistematica, e derivano dalla “competenza transitoria”¹ dell’apprendente (uno dei modi in cui inizialmente veniva chiamata l’interlingua), ancora incompleta e limitata, mentre i secondi non hanno una natura sistematica, e come tali non ci danno informazioni, per dirla alla Saussure, sulla *langue* presente nella mente dell’apprendente, quanto più sulla sua *performance* momentanea, e sono perlopiù generati da stanchezza o distrazione. Gli errori sistematici, invece, sono in grado di fornirci informazioni sulla competenza reale dell’apprendente, e sulle possibili cause che hanno generato l’errore in quel contesto. In seguito, riporta le classificazioni tipologiche degli errori utilizzate fino a quel momento, come errori di “omissione”, di “addizione”, di “selezione” o di “ordine della frase”, o ancora errori dal punto di vista fonologico, grammaticale, semantico-lessicale. Tuttavia, secondo lo studioso, questo tipo di classificazioni risultano piuttosto superficiali, in quanto tengono principalmente conto di una competenza strettamente linguistico-grammaticale, mentre trascurano la competenza pragmatica, che ci permette di regolare l’appropriatezza di quello che diciamo a seconda del contesto, così che, se anche la nostra frase risulta corretta da un punto di vista grammaticale, può risultare comunque poco appropriata in base a ciò che richiede il contesto. Per questo, lo studioso presenta esempi di frasi che pur essendo corretta da un punto di vista formale, può non essere del tutto accettabile dal punto di vista di un parlante nativo. Gli errori, inoltre, possono essere anche locali o globali, a seconda dell’estensione dell’errore.

Dopo i capitoli dedicati alla classificazione degli errori, Corder introduce il concetto di “competenza transitoria” che, come si è detto, nasce proprio intorno a quegli anni. Per questo, il saggio di Corder e il successivo lavoro di Larry Selinker del 1972 *Interlanguage*, interamente dedicato all’interlingua, vengono considerati gli scritti fondatori di questo campo di studi, nonostante già studi precedenti avessero definito la lingua degli apprendenti come una sorta di “dialetto”, o “sistema approssimativo” (Nemser, 1971) da analizzare, sebbene essa non fosse stata fino a quel momento l’oggetto di studio e riflessione principale. Grazie all’introduzione del concetto di interlingua, dunque, ci fu un vero e proprio cambio di prospettiva, sia dal punto di vista dell’analisi linguistica, in quanto si decise di analizzare la lingua reale dell’apprendente, in particolare il suo parlato “spontaneo”, e non solo le *performance* compiute durante gli esercizi sulla grammatica dei libri di testo, che riguardo alla concezione stessa dell’errore: più che di “errori”, si inizia a parlare di forme nuove, ibride, le quali vanno a costituire le unità del sistema

¹ Viene definita “transitoria” in quanto è progressiva, sempre in evoluzione, e passa dunque da uno stato transitorio all’altro.

linguistico utilizzato dagli apprendenti, diverso sia dalla lingua madre sia dalla lingua di arrivo. Si arriva così alla concezione e alla definizione formale di “interlingua”, come il sistema utilizzato da apprendenti adulti di una lingua seconda, durante la produzione di significati nella lingua di arrivo (Selinker, 1972).

1.2. Caratteristiche di un’interlingua e i cinque processi fondamentali

La prima caratteristica del sistema interlingua, che è anche la novità principale rispetto alla visione tradizionale dell’analisi contrastiva, è quella di essere un sistema a sé stante, separato, diverso sia dalla lingua madre dell’apprendente che dalla lingua di arrivo; non si tratta neanche, come viene sottolineato in Selinker (1972), di un miscuglio delle due, ma di qualcosa di “nuovo”, in quanto costituito da unità ibride, spesso ambigue, che non sempre sono riconducibili alla lingua nativa o alla lingua *target*. Ciononostante, l’interlingua rimane comunque collegata ad entrambe, e da entrambe influenzata negli esiti e negli stati di transizione attraverso cui tenta di avvicinarsi gradualmente alla lingua di arrivo. Proprio in virtù di queste “transizioni”, Corder l’aveva definita “competenza transitoria”, mentre da altri (Nemser, 1971) veniva chiamata “sistema approssimativo”; Selinker propone il termine “inter-lingua” per evidenziare la sua natura di inter-sistema, di spazio linguistico-cognitivo che esiste fra due poli, e che riceve influenze da più sistemi linguistici (la L1, la L2, e altre lingue conosciute dal parlante, nonché gli universali linguistici), grazie alla sua natura particolarmente “permeabile” (Adjémian, 1976). Un’altra caratteristica, che in fondo la accomuna alle lingue naturali², è la sua variabilità, sia in virtù del suo mutare ed evolversi gradualmente, sia del suo presentare proprietà diverse a seconda del contesto sociolinguistico in cui è inserita. Dickerson (1975) ed Ellis (1987) si focalizzano proprio sulla variabilità dell’interlingua, esaminando l’influenza di alcune variabili che ne influenzano la natura, come tempo, pianificazione del discorso, tipo di *task* a cui l’apprendente è sottoposto, o tipo di interlocutore. Si evince che, a seconda del contesto in cui avviene la *performance*, le caratteristiche dell’interlingua del parlante saranno differenti, mostrando, ad esempio, una quantità maggiore o minore di forme vicine o corrispondenti a quella *target*. Nonostante la sua natura a volte ambigua e variabile, l’interlingua presenta comunque un alto grado di sistematicità, così che gli “errori” degli apprendenti non sono mai casuali, ma possiedono una loro logica interna, e lo stesso modo di evolvere del sistema segue tappe precise e individuabili, spesso comuni ad apprendenti di una diversa L1. L’interlingua,

² Il dibattito sull’interlingua come lingua naturale è ancora aperto, e vi sono posizioni contrastanti.

dunque, presenta nuove forme che deviano sia dalla L1 che dalla L2, ma in modo sistematico (Selinker, 2012). Ciò che invece risulta essere peculiare all'interlingua, e la distingue in un certo senso dalle altre "lingue", è il fatto che essa fossilizza, ovvero, ad un certo punto smette di evolvere, di approssimarsi alla L2, ed entra in una fase di stagnazione, che può divenire anche la forma finale del sistema. Mentre l'acquisizione della L1 viene considerata "completa", e viene ottenuta con "successo" tranne eccezioni, l'acquisizione di una lingua straniera non è mai completa, in quanto non arriverà mai a coincidere del tutto con la L2 utilizzata dai parlanti nativi. In Selinker (1972) si osserva, appunto, che nel 95% dei casi vi sarà un'acquisizione incompleta, e che solo per una piccola percentuale di apprendenti vi è la possibilità di raggiungere una competenza pressoché nativa. Tuttavia, non è chiaro cosa permetterebbe a quest'ultimi di riuscire, diversamente dagli altri apprendenti, a raggiungere una competenza completa, né come ciò avvenga nel concreto. Selinker afferma che una piccola percentuale dei parlanti sarebbe in grado di riattivare quello che inizialmente veniva chiamato il LAD (Lenneberg, 1967), e che poi è stato definito come UG (White, 1989, 2003): la cosiddetta "grammatica universale", o dispositivo d'acquisizione innato, che è presente e funzionante durante il periodo di apprendimento della L1, e che, secondo alcuni, tra cui lo stesso Selinker, smette di essere attivo superato il "periodo critico", ovvero la pubertà. Al suo posto, subentrerebbe un altro tipo di struttura, chiamata "struttura psicologica latente" (LPS), che tuttavia differisce in parte dall'UG: innanzitutto, la sua attivazione non è garantita, non è detto che si attivi durante l'apprendimento di una L2; non possiede un limite temporale genetico come l'UG e, soprattutto, nonostante l'attivazione, non garantisce un'acquisizione completa, dato che, come si è detto, nella maggior parte dei casi l'interlingua non coinciderà mai perfettamente con la lingua *target*. Il dibattito sulla possibilità da parte di un parlante adulto di accedere o meno all'UG è ancora aperto, e vi sono tuttora diverse teorie, che approfondiremo nei prossimi paragrafi.

Tornando alla fossilizzazione, essa viene definita come fenomeno pervasivo, in quanto può colpire tutta l'interlingua, anche se più comunemente essa colpisce alcune aree specifiche, come la fonologia e la morfologia flessionale (Selinker, 1972, 1981), che sembrano essere anche le aree più soggette al fenomeno di *transfer* dalla L1. Concretamente, la fossilizzazione è visibile in alcuni elementi grammaticali, alcune regole che, nonostante l'evolvere della competenza linguistica, rimangono sempre invariate, fossilizzate in forme semi-target non pienamente corrette, o del tutto errate. Nonostante la fossilizzazione rimanga strettamente legata al fenomeno di *transfer*, quest'ultimo è solo uno dei cinque processi che operano all'interno di

un'interlingua, e non riveste dunque l'importanza che aveva nella visione tradizionale dell'analisi contrastiva. Risulta comunque fondamentale, in quanto è il primo processo che l'apprendente mette in atto all'inizio del percorso di apprendimento, e che continua ad operare durante tutto l'*iter* linguistico; esso avviene, come già anticipato, quando gli apprendenti compiono identificazioni interlinguistiche fra la L1 e la L2, e percepiscono alcune unità della propria lingua madre come uguali alla lingua *target*.

Gli altri processi dell'interlingua ipotizzati in Selinker (1972) sono i seguenti:

- a) una generalizzazione eccessiva delle regole della lingua *target*: il parlante mostra di aver acquisito la regola della TL, ma non conosce ancora tutte le eccezioni, per questo applica in modo eccessivo la regola appresa anche ai casi che fanno eccezione;
- b) il processo definito *transfer of training*: consiste nell'applicare in modo eccessivo e meccanico le regole e le spiegazioni presenti nei libri di testo, i quali, all'occorrenza, propongono spiegazioni incomplete o semi-corrette, nel tentativo di adattarsi al livello dell'apprendente, o che comunque riflettono in parte la "soggettività" dell'autore. Un'applicazione troppo letterale e meccanica delle regole dei manuali può generare così errori, anche definiti "errori indotti" (Tarone, 2006);
- c) strategie di comunicazione: si tratta di diversi tipi di strategie attuate dai parlanti nel momento in cui realizzano la lacuna fra ciò che il contesto comunicativo richiede e i mezzi linguistici a propria disposizione ancora limitati, e tentano in qualche modo di colmarla;
- d) strategie di apprendimento: sono i tentativi consapevoli dei parlanti di acquisire regole e strutture della L2, ad esempio tramite strategie di memorizzazione che, nonostante siano spesso efficaci, rischiano comunque di generare errori o confusione nella mente del parlante.

Questi processi vengono definiti, in generale, dei tentativi di "semplificazione" dell'acquisizione della L2 da parte degli apprendenti, e come tali intervengono, secondo Selinker, proprio in virtù della struttura psicologica latente, che opera a posto della grammatica universale. Tuttavia, come già accennato, secondo alcune teorie l'accesso all'UG sarebbe ancora possibile in età adulta, e anche gli "errori" generati dai processi che si attivano nell'interlingua sarebbero, in

realtà, simili agli errori di sviluppo che compiono i bambini durante l'acquisizione della lingua madre (White, 2003; Montrul, 2012). Secondo questa teoria, gli errori mostrano un processo di evoluzione graduale e possiedono una natura sistematica e, dato che l'interlingua è regolata dall'UG come le lingue naturali, essi possono essere presenti in modo analogo nelle interlingue di apprendenti con una diversa L1. Al contrario, se l'interlingua è regolata da un dispositivo differente dall'UG, e non ha accesso a quest'ultimo (come nella teoria del *No access* di Meisel, 1997), essa non si classifica in senso stretto come lingua "naturale" e per questo non risponde necessariamente agli universali linguistici (Selinker, 1981). Comunque, tutti i processi citati entrano in gioco durante l'apprendimento della L2, anche se con esiti variabili, e tuttavia è proprio la loro attivazione ad accomunare tutti coloro che intraprendono lo studio di una lingua straniera, e gli "errori" che possono generare hanno una natura simile (pur con le dovute differenze individuali); essi sono necessari per l'evoluzione stessa del sistema, che passa attraverso una serie di stadi intermedi, ognuno con le sue caratteristiche.

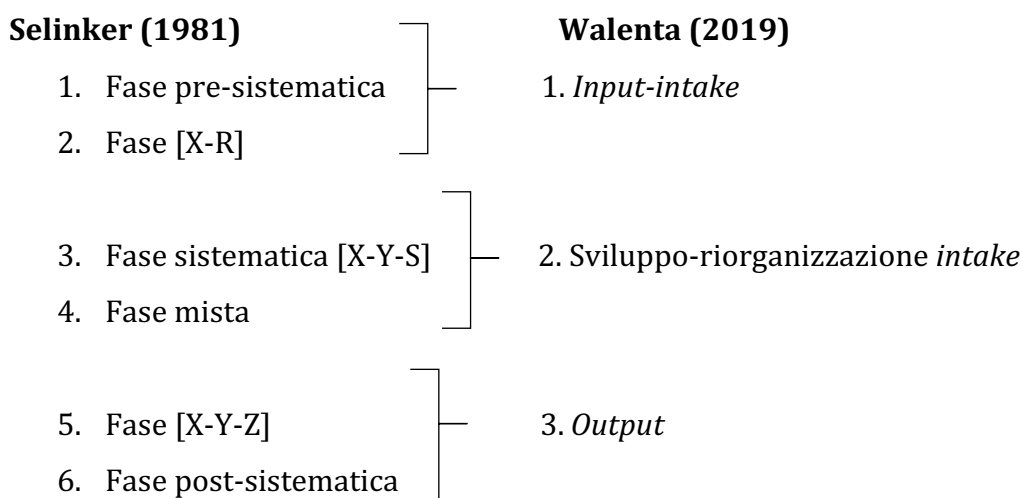
1.3. Gli stadi di un'interlingua: unità discrete o *continuum* in evoluzione?

In Selinker (1981) si delinea un'ipotetica nascita ed evoluzione di un'interlingua, attraverso molteplici fasi intermedie in cui sembrano entrare in gioco sub-sistemi linguistici differenti. Lo schema viene presentato da una prospettiva macro-comportamentista, in quanto vi è un tentativo di "schematizzare" e di descrivere ogni fase ad un punto di evoluzione differente con le rispettive caratteristiche, nonostante lo stesso Selinker sottolinei più volte quello che è il problema di fondo di una schematizzazione di questo tipo: possiamo parlare dell'interlingua come di un sistema costituito da unità discrete, a sé stanti, che evolvono attraverso tappe precise individuabili? Oppure si tratta di un unico *continuum* in costante evoluzione che, come tale, sfugge a qualsiasi tentativo di schematizzazione e caratterizzazione? Secondo Bickerton (1975) e Corder (1976) si tratterebbe, appunto, di un unico sistema che si ristrutturava e riorganizza gradualmente, mentre in Selinker (1972, 1981) si ipotizza l'esistenza di più diasistemi, ovvero varietà linguistiche diverse che convivono nello stesso spazio linguistico dell'interlingua e che, in maniera alterna, emergono ed influenzano la *performance* dell'apprendente.

Sulle tracce dello schema proposto da Selinker, possiamo prendere in considerazione un macrosistema interlingua che attraversa questi stadi, con all'interno molteplici interlingue differenti che contribuiscono a dare forma al macrosistema principale. Nel delineare le varie

fasi si tenterà, nello stesso tempo, di compiere un parallelismo con le tre fasi principali che intervengono nell'acquisizione linguistica di una L2, delineate in Walenta (2019), sulla base delle proposte di VanPatten (1996), Ellis (1997) e Skehan (1998). L'obiettivo è quello di mettere in luce come l'evoluzione di un'interlingua sia strettamente collegata, nonché essa stessa frutto di quei meccanismi universali alla base dell'apprendimento del linguaggio che, seppur con esiti differenti, intervengono in maniera analoga in tutti coloro che apprendono una lingua seconda, per rispondere nel modo più efficace possibile a dei bisogni comunicativi che, a loro volta, mutano costantemente.

La corrispondenza verrà delineata in questo modo:



Stadi di un'interlingua (Selinker, 1981)	Fasi dell'apprendimento di una L2 (Walenta, 2019)
<p>1. Fase pre-sistematica: si tratta della prima fase di un'ipotetica interlingua, in cui le produzioni orali dell'apprendente sono ancora altamente variabili e poco sistematiche (nonché intellegibili), ed egli mostra esitazione nell'esprimersi, comunica spesso tramite gesti e si affida perlopiù alla lingua nativa per far passare il messaggio. Troviamo degli elementi linguistici x, r, q, s³, piuttosto sporadici in quanto manca ancora</p>	<p>1. <i>Input-intake</i>: determinate informazioni (<i>input</i>) vengono fornite dall'esterno all'apprendente, con la possibilità di trasformazione in <i>intake</i>, qualora vi sia un atto attentivo, ovvero qualora si ponga attenzione alla grammatica studiata, associata ai significati che si possono trasmettere attraverso la sua applicazione. Non è sufficiente, dunque, porre attenzione sulla regola formale, ma vi è bisogno di un tentativo, da parte di chi apprende, di riflettere sul</p>

³ I singoli elementi e fattori sono segnati da lettere minuscole, mentre i sistemi in maiuscolo.

<p>una grammatica coerente in grado di sostenere l'interlingua.</p>	
<p>2. Fase [X-R]: si tratta di una seconda fase in cui la competenza comunicativa dell'apprendente comincia a migliorare gradualmente, ed iniziano ad emergere alcune caratteristiche sistematiche e relativamente stabili che formano il sistema [X-R], che tuttavia risulta nel complesso ancora instabile.</p>	<p>contenuto semantico che essa trasmette. L'attenzione può essere anche accidentale, qualora un <i>task</i> specifico desti l'attenzione accidentale dell'apprendente, che lo porterà comunque a compiere riflessioni "profonde" sull'<i>input</i> ricevuto.</p>
<p>3. Fase sistematica [X-Y-S]: in questa fase emergono nuove caratteristiche <i>y</i>, <i>s</i>, che vanno a sostituire la precedente <i>r</i>, ma alcune precedenti <i>x</i> si stabilizzano. Il sistema si ristruttura ed evolve, ma si inizia ad intravedere un diasistema stabile, che possa fungere da "scheletro" dell'interlingua, che possiamo chiamare [X-Y-S].</p>	<p>2. Sviluppo-riorganizzazione <i>intake</i>: questa fase, che è quella principale, è anche la più "lunga", in quanto continua fino a che l'interlingua non raggiunge uno stadio finale, di "fossilizzazione". Consiste in un'integrazione e in una riorganizzazione del materiale linguistico appreso. Ciò avviene in quanto l'apprendente nota il <i>gap</i> esistente fra la struttura <i>target</i> e la struttura già esistente all'interno della propria interlingua: ciò può portare ad un processo di integrazione e accomodamento e, infine, di ristrutturazione del proprio sistema interlinguistico, favorendone l'evoluzione. Durante il processo di ristrutturazione può avvenire una mancata integrazione delle nuove informazioni, o un'integrazione incompleta, che genera nuovi <i>gap</i>, buchi nel sistema, o ancora una perdita completa delle nuove informazioni, che non entrano così a far parte della grammatica della L2 implicita, interna all'apprendente. In questa fase riveste una particolare importanza la consapevolezza linguistica, fondamentale nel caso di</p>
<p>4. Fase mista: si tratta di una fase più avanzata della precedente, che mostra una riorganizzazione del materiale acquisito a livelli più profondi. Il fattore <i>s</i> inizia a variare, e si inserisce un nuovo elemento <i>z</i>; tuttavia, iniziano a riemergere alcune forme <i>r</i> che sembravano "superate", così che possiamo distinguere due sistemi alternativi a quello principale, ormai stabile [X-Y-S], affiancato da [X-Y-Z], che contiene forme "nuove", e da [X-R], che contiene forme vecchie riemergenti.</p>	

	<p>un'interlingua di un apprendente adulto, in quanto negli adulti vengono messi in atto processi di apprendimento linguistico consapevoli e spesso indotti, basati sulle esperienze pregresse di apprendimento, e su nuovi meccanismi di apprendimento appresi durante il periodo di istruzione.</p>
<p>5. Fase [X-Y-Z]: in questa fase l'apprendente ha raggiunto una competenza comunicativa piuttosto alta, e il nuovo sistema [X-Y-Z] è ormai abbastanza completo e stabile. Tuttavia, interviene ancora sporadicamente il fenomeno di <i>transfer</i> dalla L1, e possono comparire sia forme non propriamente corrette, influenzate dalla L1, che forme caratteristiche solo dell'interlingua (la cui origine non è chiara).</p>	<p>3. Output= attraverso l'<i>output</i> avviene la transizione da un sapere dichiarativo ad un sapere procedurale; si raggiunge un nuovo livello di <i>fluency</i>, per cui l'apprendente diviene in grado di utilizzare il materiale linguistico appreso in situazioni reali. L'apprendente può rendersi conto, a questo punto, se le strutture della L2 ormai interiorizzate sono realmente funzionanti all'interno di contesti comunicativi reali; così, la consapevolezza linguistica si rafforza e le conoscenze procedurali aumentano. In questa fase non è detto che avvenga un'ulteriore ristrutturazione interna, ma si tratta più di un aggiustamento del materiale già interiorizzato, qualora necessario. Durante questa fase, grazie ad un'accresciuta consapevolezza in cui entra in atto anche la funzione metalinguistica, in quanto la lingua riflette su se stessa, possono avvenire anche cambiamenti al livello profondo del sistema interlingua, portando quindi ad una nuova riorganizzazione del materiale linguistico, in cui possono verificarsi apparenti regressioni, errori riguardanti strutture già apprese, al fine di una nuova e più efficiente organizzazione delle strutture di L2, per ottenere strutture più vicine possibile alla forma <i>target</i>. Il processo di</p>
<p>1. Fase post-sistematica: si tratta di un ipotetico stadio finale dell'interlingua, in cui il sistema principale [X-Y-Z] continua ad operare e smette di essere "permeabile", ovvero di variare. Si possono notare ancora forme pre-emergenti sporadiche u, t, o forme ancora nuove, che tuttavia non si stabilizzano e non entrano a far parte del sistema principale. In questo senso, si può dire che l'interlingua "fossilizza", in quanto si fissa e la fase di riorganizzazione interna del materiale termina.</p>	

	<p>automatizzazione procedurale delle strutture apprese, può però non comportare un'integrazione profonda nel sistema, così da ottenere strutture "pronte all'uso", che vadano a sostituire le conoscenze implicite che si acquisiscono durante l'apprendimento di una L1. Se l'automatizzazione del materiale avviene senza la riorganizzazione delle strutture mentali può verificarsi un fenomeno di fossilizzazione, portando ad uno pseudo-sapere, più che ad un apprendimento vero e proprio, soprattutto in alcune aree della lingua.</p>
--	--

Innanzitutto, è bene specificare che non si tratta di corrispondenze "temporali" precise, in quanto la fase di riorganizzazione inizia, teoricamente, poco dopo aver ricevuto i primi *input* dall'esterno. Così, la fase dell'*output*, in cui l'apprendente utilizza il materiale appreso attraverso una rielaborazione personale, avviene almeno in parte in contemporanea a quella della riorganizzazione, e già con un'interlingua ai primi stadi l'apprendente è in grado di produrre frasi semplici e brevi, e di notare il *gap* esistente fra le forme usate e le forme *target*. Tuttavia, quello che si vuole delineare tramite il prospetto presentato, è la corrispondenza fra alcuni ipotetici stadi dell'interlingua e i meccanismi alla base dell'apprendimento: i primi due stadi, quello pre-sistematico e la fase chiamata [X-R] mostrano ancora poca sistematicità ed intellegibilità, per questo si può ipotizzare che la fase di assorbimento delle informazioni esterne, ovvero dei vari *input*, e il tentativo di acquisizione a lungo termine delle strutture studiate sia ancora preponderante, e non sia ancora possibile una riorganizzazione "profonda" del sistema, in quanto si trova a stadi ancora iniziali. In effetti, la comprensione precede, in un certo senso, la produzione, sia nell'orale che nello scritto. Un emergere di un primo sistema interlingua dall'aspetto più sistematico ed intellegibile è probabilmente la prova che è in corso uno sviluppo e una riorganizzazione a livelli profondi delle informazioni esterne, che si trasformano da *input* ad *intake*, ed entrano a far parte stabilmente dell'interlingua. In seguito alla fase "sistematica", infatti, viene ipotizzata una fase "mista" (denominazione personale, non presente in Selinker, 1981), in cui vi è l'alternanza di più diasistemi interlinguistici differenti, di cui uno più stabile, ed altri più sporadici e meno sistematici, contenenti anche forme

riemergenti, ovvero presenti negli stadi precedenti ed apparentemente “superate” (Selinker, 1972). A mano a mano che la competenza linguistica aumenta, l'apprendente aumenta anche la propria consapevolezza linguistica, e ciò contribuisce ulteriormente ad un'evoluzione efficace del sistema. Ovviamente, la produzione, ovvero l'*output* in senso stretto avviene, (sarebbe poco realistico e sensato immaginare un apprendente che resta “muto” fino a che non raggiunge un certo grado di competenza linguistica...)e tuttavia, soltanto dopo aver acquisito una competenza almeno “intermedia”, si nota un vero e proprio aumento nella quantità degli *output*, nonché un aumento di strutture vicine a quella *target*; per questo, si è scelto di far corrispondere il penultimo stadio [X-Y-Z], in cui il sistema interlingua principale si stabilizza in modo solido, con la fase dell'*output*, in cui si può parlare realmente di “sapere procedurale”, ovvero di competenza pragmatica dell'apprendente, che è ormai in grado di scegliere fra una gamma più ampia di mezzi linguistici a propria disposizione, a seconda di ciò che il contesto richiede. La fase post-sistematica è quella in cui viene teorizzata la possibilità (che, secondo alcuni è quasi certezza)di una fossilizzazione di alcune strutture linguistiche, in quanto ad un processo di “automatizzazione procedurale delle strutture apprese”, che avviene in fase avanzata, può non corrispondere un'ulteriore riorganizzazione efficace del materiale interno, così che l'apprendente ha a propria disposizione strutture “pronte all'uso”, che rischiano tuttavia di trasformarsi in “pseudo-sapere” (Walenta, 2019). Ciò avviene, verosimilmente, proprio in seguito allo stabilizzarsi del macrosistema interlingua principale, in quanto senza un sapere stabile e “pronto all'uso” non può avvenire una comunicazione davvero efficace, che permetta al parlante di ottenere in un tempo relativamente breve le informazioni di cui ha bisogno, e di trasmettere i propri messaggi. L'effetto “collaterale”, se così si può definire, è il riemergere, seppur sporadico, di forme non propriamente *target*, che sembravano ormai scomparse dal sistema, o il comparire di forme nuove caratteristiche dell'interlingua, che Selinker (1981) chiama “fattori u, t”, di natura ambigua, e che tuttavia non entrano a far parte in modo stabile del sistema, ma possono comparire per qualche ragione in alcuni contesti comunicativi.

Questi prospetti sono, ribadiamo, frutto di una schematizzazione formale e di una semplificazione, e tuttavia delineano in maniera efficace le caratteristiche principali e salienti dell'apprendimento di una L2, nonché di alcune fasi ideali di un macrosistema interlingua, che contiene al suo interno ulteriori sub-sistemi, o meglio, diasistemi che si alternano fra loro fino a che non viene raggiunta una stabilità. Risulta interessante come, in un certo senso, il termine “fossilizzazione” non risulti avere necessariamente un'accezione negativa, in quanto lo si può

considerare anche sinonimo di “stabilità”, perfino di “livello avanzato”, in quanto è solo grazie allo stabilizzarsi del sapere acquisito, in seguito ad una riorganizzazione interna, che l'apprendente è in grado di utilizzare lo strumento lingua in modo efficace, e, almeno in parte, soddisfacente (ovviamente, il grado di soddisfazione è una variabile soggettiva). Il riemergere di “vecchi nemici” (forme riemergenti), è spesso frutto proprio di un aumento della competenza linguistica (quante volte avviene che apprendenti di livello avanzato compiano “errori sciocchi”...), il cui prodotto principale, tuttavia, è proprio l'aver a propria disposizione un sistema stabile pronto all'uso, un'impalcatura linguistica più o meno solida, in grado di sostenerci in situazioni comunicative reali di vario tipo (e non soltanto quelle “ideali” dei libri di testo).

Dallo schema degli ipotetici stadi di un'interlingua proposto in Selinker (1981), vengono individuate delle unità discrete, che sembrano attraversare diversi stadi di “ristrutturazione”, di riorganizzazione interna, e si tratta sia di elementi singoli (seganti in minuscolo dall'autore come x, y, r), che di sistemi (segnati in maiuscolo) che si alternano fra di loro, piuttosto che un unico *continuum* che si evolve gradualmente. In Corder (1976) viene criticata parzialmente l'idea di un'evoluzione che consisterebbe, perlopiù, in una ristrutturazione attraverso stadi diversi individuabili, piuttosto che in un processo creativo e ricreativo, in cui si sottolinea l'idea di uno sviluppo graduale, di un aumento di complessità del *continuum* interlinguistico. Una visione di questo genere, secondo Corder, rischia di ridurre il processo di apprendimento di una L2 ad un “lavoro di manutenzione”, in cui unità precedenti vengono rimpiazzate da unità successive, senza mettere in luce quanto si tratti, piuttosto, di qualcosa di simile ad un'operazione demiurgica, frutto di meccanismi interni all'apprendente, per cui il sistema interlingua, evolvendosi, aumenta di complessità e diviene, in un certo senso, sempre più variegato, qualcosa di nuovo sia rispetto alla lingua di partenza che alla lingua di arrivo. Non un rimpiazzo, dunque, quanto più una progressione delle stesse forme iniziali, che divengono sempre più ricche e complesse. Che si tratti di diversi diasistemi che si alternano, o di un unico *continuum* in evoluzione, possiamo comunque individuare le tre fasi sostanziali di processazione delle informazioni linguistiche: una fase iniziale, in cui si ricevono diversi tipi di *input* dall'esterno, e in cui l'atto attentivo, nel caso in cui avvenga in modo efficace, favorisce il passaggio delle informazioni da una memoria a breve termine ad una a lungo termine, permettendo un'acquisizione vera e propria (*intake*); una fase di riorganizzazione e sviluppo del sistema a livelli più profondi, in cui si ripete più volte il fenomeno del *noticing-the-gap* ed una conseguente integrazione e rielaborazione delle nuove informazioni, e una terza fase in cui

il sapere acquisito si trasforma a mano a mano in sapere procedurale e la consapevolezza linguistica aumenta insieme alla competenza stessa e alla complessità del sistema che, tuttavia, ad un certo punto sembra smettere di evolvere, andando incontro ad una fossilizzazione, che può essere integrale o localizzata. Le ragioni di quest'ultima sono ancora dibattute, ma certo è che lo stadio finale dell'interlingua rappresenta comunque un prodotto nuovo ed "unico", e si potrebbe ipotizzare che l'obiettivo di questa graduale evoluzione non sia il coincidere con la lingua *target*, ma lo stesso atto di evolvere e mutare, secondo le circostanze.

Come osserva Larsen-Freeman (2006), in effetti, in virtù della sua stessa natura autopoietica, "la lingua non ha stato, e non ha fine".

1.4. Pre e post interlingua: dibattiti ancora aperti

In Selinker (2012) l'autore espone brevemente il prodotto di quarant'anni di interlingua: vengono riproposte alcune questioni esistenti e dibattute già prima della nascita del concetto, e che tuttora non sono state risolte, così come nuove questioni e nuovi temi che sono nati solo in seguito allo sviluppo di un campo di studi vero e proprio dalla prospettiva dell'interlingua. Si è passati gradualmente da una visione tradizionale dell'acquisizione linguistica di una L2, dove l'unico processo su cui si focalizzava l'attenzione era il fenomeno di *transfer* da una L1 ad una L2, e dove l'errore era una deviazione da limitare ed evitare tramite l'insegnamento, ad una visione in cui i cosiddetti "errori" degli apprendenti sono considerati come delle *performance* sistematiche con una propria logica interna, che mostrano processi di acquisizione in corso, processi che non si limitano soltanto alle interferenze da parte della lingua madre sulle nuove strutture della lingua d'arrivo. Già prima dell'interlingua, si parlava degli esiti variabili del *transfer* sull'apprendimento della L2, (*transfer* positivo e negativo), così come del ruolo dell'età nell'apprendimento, per cui più l'apprendente si avvicina all'età adulta e più sarà complesso acquisire alcune strutture della L2, in particolare nel campo della fonologia. Si discuteva anche sull'importanza della memoria e del suo funzionamento e della possibilità di ulteriori fattori, come l'attitudine, che possano favorire un'acquisizione efficace. Dopo la nascita dell'interlingua, invece, si è dibattuto molto sul ruolo dell'UG nell'apprendimento di una L2, o sulla possibilità di un dispositivo linguistico differente, come la struttura psicologica latente proposta dall'autore, che intervenga a posto dell'UG per i parlanti adulti. Tuttora, come si è già accennato, si dibatte sulla natura e le cause della fossilizzazione, se sia effettivamente un fenomeno peculiare dell'interlingua, o se vi siano casi in cui essa si possa manifestare anche durante l'acquisizione di L1. Vi sono teorie diverse anche sugli esiti stessi della fossilizzazione, sulle aree

che tendono di più a fossilizzare, e sull'eventuale possibilità di "superarla", qualora fosse in qualche modo reversibile. Da qui la discussione sulla definizione stessa di "successo" nell'acquisizione: se, come si afferma in Selinker (1972), si debba considerare il successo come l'acquisizione di una competenza a livello nativo, o se, invece, come altri propongono (Larsen-Freeman, 2006; Montrul, 2012), il "successo" è ciò che un apprendente impara a fare da solo, il riuscire ad ottenere una competenza comunicativa che gli permetta di soddisfare il più possibile i propri bisogni comunicativi; o, ancora, se sia l'atto stesso dell'apprendere il vero ed unico successo, anche quando gli esiti non risultino soddisfacenti. Si dibatte anche sulla definizione di "parlante nativo", che per anni è stato considerato l'ideale a cui tendere il più possibile, trascurando talvolta che essere un parlante nativo non presuppone necessariamente avere una competenza nativa, o che, comunque, una competenza "nativa" non sempre è sinonimo di una competenza "completa" o "perfetta"; Han (2004), ad esempio, osserva che l'unica vera definizione possibile di "parlante nativo" è "il non essere un parlante non-nativo".

Tuttavia, una delle questioni forse più dibattute, e che è anche di interesse per questo elaborato, è forse la seguente: è davvero possibile analizzare e descrivere l'interlingua degli apprendenti in modo efficace? Abbiamo osservato più volte come i meccanismi che entrano in gioco durante l'acquisizione siano interni al parlante, e come ciò che è visibile dall'esterno sono delle *performance* contestuali che, ancor più se non si conoscono le intenzioni del parlante, possono apparire ambigue, poco intelleggibili, o comunque poco utili per ottenere informazioni reali sul grado di sviluppo dell'interlingua. Come unico metro di paragone, ovvero come unici dati "primari" (Selinker, 2012) abbiamo le strutture della lingua *target*, e le *performance* di parlanti nativi "ideali", mentre le ipotesi che formuliamo sulle interlingue degli apprendenti risultano dati "secondari", in quanto non sono che osservazioni condotte dal ricercatore esterno.

Si rischia di cadere, così, in quella che Bley-Roman (1983) chiama "*comparative fallacy*", che avviene quando si compie una comparazione eccessiva fra l'interlingua e la lingua *target*, perdendo di vista come la prima sia un sistema a sé stante con una propria logica interna, e non solo una "brutta copia" della lingua di arrivo. I parlanti hanno infatti accesso a diverse risorse linguistiche, ma le usano spesso in maniera imprevedibile, mettendo insieme "frammenti di linguaggi" (Larsen-Freeman, 2012). Quello che andiamo spesso a comparare, poi, è per l'appunto una singola *performance* di un apprendente con la conoscenza grammaticale ideale (ipotizzata) di un parlante nativo, per questo si tratta di dati che non si trovano realmente sullo stesso livello, e sono difficilmente paragonabili in maniera oggettiva (Year, 2004).

A questo punto, dovremmo forse rinunciare all'idea di osservare, di provare a descrivere e spiegare l'interlingua? Bardovi-Harlig (2012) propone di cimentarsi, in primo luogo, nella descrizione di dati reali, prima di spiegare e motivare ciò che osserviamo; una descrizione prima di una spiegazione, dunque. È necessario avere a disposizione *performance* significative da osservare e descrivere, con riferimento ad un contesto preciso e, qualora possibile, con del sapere diretto riguardo alle intenzioni comunicative dei parlanti. Già in Selinker (1972) si osservava che, per quanto si tratti di dati secondari, le intuizioni sull'interlingua non sono proibite, se chi le compie è consapevole e critico. D'altra parte, non si dovrebbe nemmeno demonizzare il termine "errore", qualora lo si usi come etichetta formale, con la consapevolezza che il termine di paragone che utilizziamo è una competenza comunicativa "nativa", ma comunque idealizzata (molti criticano la visione del parlante nativo monolingue ideale, soprattutto in un mondo in cui si parla sempre più di plurilinguismo). Nonostante le intuizioni e le ipotesi che possiamo formulare osservando dall'esterno un'interlingua non siano mai assolute o completamente oggettive, non dovremmo comunque rinunciare all'osservazione e ai nostri tentativi di motivare razionalmente le possibili influenze, motivazioni, strategie messe in atto dagli apprendenti. Riguardo alla tipologia di dati, secondo alcuni (come Selinker) i dati migliori, davvero significativi, sarebbero le *performance* di parlato spontaneo prodotte quando l'apprendente non pone l'attenzione sulle forme grammaticali che utilizza, ma si concentra sulla produzione di significati tramite la L2. Ne consegue che gli *output* prodotti in aula, durante gli esercizi presenti sui manuali, non sarebbero veramente significativi, poiché non emerge l'interlingua "interna" all'apprendente, le conoscenze implicite al parlante. Questa teoria pone il problema della "doppia interlingua" (Krashen 1976, 1982; Tarone, 2014): un sistema conscio, composto dalle conoscenze acquisite dall'apprendente durante l'apprendimento in modo consapevole, e un sistema inconscio, composto dalle conoscenze apprese in modo non sempre consapevole dal parlante, e che, tuttavia, sono entrate a far parte del sostrato interno al sistema e possono, all'occorrenza, emergere durante la produzione (anche se il parlante non le utilizza "di proposito"). Quale delle due è la vera interlingua? Secondo Ellis (2002, 2006) lo sarebbero entrambe, dato che il sistema è formato sia dal sapere esplicito, grammaticale, acquisito tramite lo studio, sia da un sapere più implicito, che viene talvolta acquisito inconsapevolmente. In virtù di ciò, gli unici dati significativi non sono quelli ottenuti dal parlato spontaneo non sollecitato, ma anche quelle produzioni in cui il parlante si focalizza sulla forma, nonché le intenzioni comunicative stesse del parlante, così come le riflessioni che egli stesso compie sulla propria *performance*. Tutti questi elementi sarebbero dati importanti, di cui tenere conto, e che, in una visione globale, farebbero comunque parte del sistema interlingua, poiché in grado di darci

informazioni fondamentali sul suo funzionamento (Ellis, 2006; Tarone, 2014). Per non cadere nella “*comparative fallacy*” e nel rischio di inferire sull’interlingua senza avere la certezza delle nostre ipotesi, dovremmo tentare dunque di avere di fronte dati più concreti e completi possibile, e non giudicare l’interlingua dalla prospettiva della lingua di arrivo, anche se essa rimane un metro di paragone importante durante un’analisi formale.

Dopotutto, compiere osservazioni e ipotesi sul singolo fenomeno all’interno di un contesto può aiutarci a comprendere quello che è “l’obiettivo dell’interlingua impegnata in un processo di significazione” (Selinker, 2012) e, in ultima istanza, a tracciare come avviene la produzione di significati all’interno del sistema a livelli più profondi.

1.5. Il giapponese come interlingua: gli studi sull’acquisizione nel campo del giapponese L2

Gli studi sul giapponese come lingua seconda, *target* dell’apprendimento di parlanti di diverse L1 (*Japanese as a second language* JSL), sono ancora un campo di ricerca “poco battuto”, in via di sviluppo (Wakabayashi, 2003), e tendono a focalizzarsi tuttora sull’analisi degli errori più diffusi e delle strutture su cui gli apprendenti trovano più difficoltà, al fine di correggerli attraverso l’insegnamento in aula. Secondo Ayusawa (1999), gli studi relativi al JSL come campo di ricerca vera e proprio sarebbero “in ritardo” rispetto agli studi sull’acquisizione di una L2 condotti su lingue europee, e solo dagli anni ’90 in poi iniziano ad aumentare di numero e a migliorare di qualità, anche grazie alla nascita di riviste come 「第二言語としての日本語の習得研究」 *Dai-ni gengo to shite no nihongo no shūtoku kenkyū*, “Ricerca sull’acquisizione del giapponese come L2”, nata nel 1997, sulla quale vengono pubblicati i risultati delle nuove ricerche nel campo dell’acquisizione linguistica. In particolare, fin dagli anni ‘60 sono state condotte diverse ricerche nel campo della fonologia, soprattutto per quanto riguarda l’ordine di acquisizione e il livello di difficoltà degli accenti del giapponese, campo che negli ultimi anni ha visto un ulteriore sviluppo anche grazie all’utilizzo dei moderni *software* per la registrazione vocale (Toda, 1994, 1998; Ayusawa, 1999). Nei primi anni il metodo utilizzato era quello dell’analisi contrastiva, per cui si mettevano a confronto le pronunce dell’accento giapponese di studenti stranieri con quelle dei nativi, e si tentava di capire quale dei diversi accenti fosse più difficile da percepire e da acquisire per i parlanti: Suzuki (1963), ad esempio, conduce un’analisi comparata fra l’accento thailandese e quello giapponese, e mette in luce quali sono le difficoltà principali degli studenti thailandesi nell’acquisizione dell’accentazione giapponese;

inoltre, evidenzia come le difficoltà reali degli apprendenti non sempre coincidano con quelle ipotizzate dai ricercatori, per questo è importante avere sottomano dei dati reali, concreti, su cui condurre un'osservazione accurata, prima di motivare le possibili cause dell'errore. Anche Yamada (1963) conduce un'analisi contrastiva sugli enunciati prodotti da due studenti coreani attraverso dei test di ascolto ripetuti più volte nel corso del tempo: essa mette in luce quali sono i tipi di pronuncia che creano fin dall'inizio difficoltà negli studenti, ma che una volta corrette vengono acquisite piuttosto rapidamente, e altre pronunce che, al contrario, risultavano corrette nei test iniziali, quando il livello di lingua era inferiore, ma che iniziano a presentare errori nei test successivi, con l'aumentare del livello, e tenta di indagarne le possibili cause.

In seguito a queste prime indagini, si comprese l'importanza di analizzare le *performance* reali degli apprendenti, così che tra gli anni '70 e '80 si diffuse il metodo dell'analisi dell'errore, e si focalizzò l'attenzione sui punti di difficoltà principali di apprendenti ai primi livelli, soprattutto cinesi, coreani, thailandesi e inglesi (Ayusawa, 1999). Tuttavia, l'obiettivo principale rimaneva quello di migliorare l'insegnamento in aula, e fino alla fine degli anni '90 non vi sono dei tentativi veri e propri di indagare in modo più profondo i processi di acquisizione del giapponese come L2, e i vari tipi di strategie messe in atto dagli apprendenti. Lo stesso termine "interlingua", in giapponese 中間言語 *chūkan gengo*, inizia a diffondersi all'inizio degli anni '90, e solo nella seconda metà diviene un campo di studi vero e proprio, anche grazie alla nascita di riviste come quella sopracitata, fondata da Nagatomo Kazuhiko nel 1997, e anche di pubblicazioni su riviste dedicate all'insegnamento del giapponese, come 「日本語教育学会誌」 *nihongo kyōiku gakkaiishi*, gestita dall' *Association for Japanese Language Education* (日本語教育学会)⁴. Proprio su quest'ultima, troviamo articoli sulle prime ricerche nel campo dell'interlingua relativo al giapponese, come quello di Mizuno (1987), Shibutani (1988) e Nagatomo (1993, 1995), che discutono sul possibile utilizzo dell'interlingua come cornice teorica nel campo degli studi del JSL.

Un esempio dei primi tentativi di applicare concretamente la teoria dell'interlingua al giapponese come L2 è l'indagine condotta da Matsuda (1992) su due parlanti coreane adulte di circa trent'anni, entrambe casalinghe trasferitesi in Giappone per motivi di lavoro del marito. Entrambe le donne iniziano ad imparare la lingua in modo sistematico tramite lezioni private dopo l'arrivo in Giappone (all'arrivo sono soltanto in grado di leggere l'hiragana e di scambiare

⁴ La pagina ufficiale è al link: <https://www.nkg.or.jp/gakkai/>

saluti base), e vengono monitorate per un periodo di 6 mesi nel loro avanzamento linguistico. Il materiale analizzato è interamente orale, e comprende sia produzioni orali guidate da un'insegnante, dove l'obiettivo è l'applicazione delle forme studiate a lezione, e presuppone dunque un'attenzione maggiore sulla forma, sia produzioni di parlato spontaneo, dove si discute più liberamente su una gamma di argomenti, e dove le apprendenti si focalizzano maggiormente sulla trasmissione dei significati. L'autrice, anche sulla scia delle osservazioni presenti nei lavori di Corder e Selinker, è concorde nel considerare la produzione di parlato spontaneo come il materiale più adatto, più "efficace", per un'analisi dell'interlingua "interna" agli apprendenti, e di quelle strategie di apprendimento che, anche inconsciamente, vengono messe in atto nel momento dell'*output*, soprattutto nel parlato. Le analisi sono di due tipi: la prima consiste nell'analizzare le frasi di parlato spontaneo registrate e trascritte dall'autrice, al fine di individuare gli errori e gli usi peculiari di alcune strutture *target*, e nell'ipotizzare di conseguenza quale strategia di apprendimento viene messa in atto dall'apprendente. La seconda analisi si focalizza sull'uso delle particelle giapponesi e sulla percentuale di errori relative ad ogni particella, e viene fornito un confronto fra tutte le posposizioni del giapponese, per evidenziare quali risultano più utilizzate e quali meno, nonché su quali si concentrano maggiormente alcune strategie di semplificazione dell'apprendente, come ad esempio l'omissione della particella. Risulta interessante proprio il tentativo di individuare e classificare i vari tipi di strategie adottate, che vengono divise in tre gruppi principali: strategie "di avvicinamento attivo" alla lingua *target* tramite ipotesi e conferma, strategie "di controllo", che mirano a semplificare l'apprendimento e ad alleggerire il peso dell'apprendente con risultato migliore possibile, e strategie "di rinuncia", messe in atto quando la comunicazione non avviene nel modo desiderato e viene abbandonato il tentativo di trasmissione del messaggio. Nel primo gruppo troviamo, ad esempio, un tentativo di utilizzare correttamente le strutture *target* non ancora apprese, assimilandole a quelle che già si conoscono, o l'utilizzo di *chunks* linguistici, frasi fatte che sono già entrate a far parte del proprio bagaglio linguistico e sono quindi a portata di mano (proprio questo tipo di strategia sarà al centro della seconda parte di questo elaborato), ma anche la scelta di esprimere solo i significati principali, omettendo elementi grammaticali secondari come le particelle, o semplificando i connettivi. Nel secondo gruppo troviamo, ad esempio, il tentativo di evitare parole che non si conoscono e sfruttare il più possibile l'interlocutore, ma anche l'utilizzo di strutture della propria L1, nel caso in cui la struttura *target* non sia ancora disponibile in quel momento. Del terzo tipo, invece, è tipico il meccanismo di lasciare la frase a metà, così che l'interlocutore possa intervenire a completarla, o anche solo il silenzio quando si è in dubbio su come iniziare la frase fin dall'inizio.

Di ognuno dei tre gruppi vengono elencati degli esempi di strategia e di applicazioni concrete, nonché forniti esempi reali estrapolati dal parlato delle apprendenti e inseriti all'interno del contesto comunicativo, che è principalmente quello della conversazione uno ad uno, in cui l'insegnante fa domande e conversa direttamente con una delle due parlanti. Si tratta dunque di un tentativo di applicare la teoria dell'interlingua al giapponese come L2, considerato anche che le due parlanti sono piuttosto giovani, ai primi livelli, e possiedono una situazione familiare e lavorativa simile, oltre alla stessa L1, per cui le loro interlingue sono facilmente confrontabili fra di loro, e adatte ad evidenziare sia i tratti comuni che le peculiarità individuali, che rendono ogni interlingua diversa dalle altre. Ciononostante, si tratta pur sempre di due parlanti della stessa L1, per cui è possibile fare perlopiù ipotesi sull'influenza della L1 sulle *performance* orali e, tenendo conto che il coreano possiede molte strutture simili al giapponese, risulta difficile inferire su un'eventuale sistematicità dell'interlingua, o su elementi che possano accomunare anche apprendenti di una diversa L1 e un diverso ambiente di studio. Ciò che è rilevante, tuttavia, è il cambio di prospettiva teorica e l'obiettivo della ricerca: non più soltanto evidenziare e correggere gli errori degli apprendenti, ma comprendere anche il più possibile la logica interna e più profonda dietro alle loro *performance*, che non sono casuali, ma strutturate e motivate da scelte dei parlanti sia consapevoli che inconsce.

Ancora, un altro esempio di analisi compiuta dalla prospettiva dell'interlingua è quella di Inagaki (2001), introdotta e discussa in Inagaki (2009). Innanzitutto, viene introdotto il dibattito sulla tipologia migliore di *input* in lingua *target* da fornire ai parlanti per favorire l'apprendimento: *input* che forniscono direttamente la forma *target* "corretta", che gli apprendenti devono memorizzare e imparare ad utilizzare nel contesto, o *input* che mostrano la forma scorretta, l'errore da evitare nell'utilizzo di una certa struttura. Riguardo a quest'ultimi, Inagaki (2001) ne sostiene l'importanza e la necessità soprattutto nel caso in cui forme presenti nella L1 dell'apprendente non sono invece utilizzabili allo stesso modo nella L2, o non hanno in primo luogo dei corrispettivi accettabili. In questi casi, l'ambito della L1 risulta più ampio di quello della L2, per questo l'apprendente necessita di comprendere che le strutture che è solito utilizzare nella propria lingua madre non risultano corrette nella lingua *target*, tramite esempi di frasi non accettabili in L2. Per dimostrare che i casi in cui strutture presenti nella L1 ma non utilizzabili nella L2 possono risultare ostici agli apprendenti, Inagaki compie un'indagine su un gruppo di studenti inglesi e giapponesi, sottoponendoli ad un questionario sia in inglese che in giapponese, con delle frasi contenenti complementi di moto a luogo nelle due lingue, e sulle rispettive particelle utilizzabili nel complemento in presenza di un verbo di movimento, come

“camminare” e “correre”; ai parlanti viene chiesto di esprimere la propria opinione sul grado di naturalezza di ogni frase (entrambi i gruppi sono stati sottoposti al questionario sia nella propria lingua madre che nella lingua *target*). Mentre in inglese è possibile utilizzare il marcatore del moto a luogo anche con i verbi di movimento direzionali “camminare” e “correre”, come nell’esempio *walk into, run to, into*, in giapponese non è possibile utilizzare il NI con il verbo *aruku* o *hashiru*, come nell’ esempio:

*ジョンが学校に歩いた。

**Jon ga gakō NI aruita*

John walked into the school.

(Inagaki, 2009, p.24)

Dai risultati è emerso che molti dei parlanti inglesi sottoposti al questionario in giapponese hanno segnato come “naturale” questo tipo di frase, in seguito all’influenza della lingua madre in cui questa struttura è utilizzabile e naturale. I parlanti giapponesi, di contro, non hanno avuto particolare difficoltà ad ammettere come possibile e naturale in lingua inglese una frase come quella nell’esempio, anche se nella propria L1 non è corretta. Ciò dimostra, come ipotizzato, che una struttura presente nella L1, ma non accettabile nella L2, può causare difficoltà negli apprendenti, e per questo vi è necessità di ampliare le tipologie di *input* fornite, mostrando anche all’occorrenza esempi di frasi non grammaticale nella L2.

Tramite questa indagine, si vuole mettere in luce l’importanza di condurre analisi anche su lingue non europee come il giapponese che, avendo forme grammaticali e strutture assenti nelle lingue europee, può fornire ulteriori informazioni sui processi di acquisizione di una L2 e sui relativi meccanismi di apprendimento messi in atto dagli apprendenti, soprattutto quando si trovano di fronte ad una L2 molto lontana dalla propria L1. Perciò l’autore, come anche Wakabayashi (2003), si augura un ampliamento del campo degli studi sull’acquisizione di una lingua seconda anche dalla prospettiva del giapponese L2, e sottolinea l’importanza di osservare e compiere ipotesi sulle interlingue di apprendenti con diversa L1 a confronto.

Riassumendo, il campo degli studi noto come SLA (*Second Language Acquisition Studies*) è ancora piuttosto recente e poco sviluppato in Giappone, in particolare dal punto di vista del giapponese come L2 (mentre vi sono più ricerche condotte su parlanti madrelingua giapponesi impegnati nell’apprendimento di una lingua straniera), e molte delle ricerche si focalizzano

ancora sul mettere in luce i punti di difficoltà di una lingua come il giapponese ed eliminare il più possibile le cause di errore degli apprendenti. Tuttavia, vi sono diverse ricerche dalla prospettiva teorica dell'interlingua nel campo della fonologia, in particolare sulle modalità di acquisizione dell'accento giapponese, e negli ultimi anni si parla sempre di più di "teoria dell'interlingua" nei manuali dedicati all'insegnamento del giapponese come L2. Inoltre, grazie ai moderni strumenti di analisi, stanno nascendo nuovi *corpora*, come quello che andremo ad utilizzare in questo elaborato, che raccolgono grandi quantità di dati (sia scritti che orali) relativi ad apprendenti di diverse L1, sia asiatiche che europee, provenienti da diversi ambienti e contesti di studio, nonché di età ed occupazioni differenti.

Raccolte di questa estensione sono certamente una novità, soprattutto nel campo del giapponese; esse saranno certamente in grado di fornirci nuovi spunti e nuove prospettive sul mondo estremamente complesso e ancora da scoprire dei meccanismi di apprendimento umani.

2. I corpora dei parlanti I-JAS e CEJC

2.1. I corpora di apprendenti e il nuovo metodo CIA: analisi contrastiva dell'interlingua

Le raccolte di dati relativi ad apprendenti di una L2 sotto forma di *corpora* iniziano ad emergere intorno ai primi anni '80 (Granger, 2015), anche se già negli anni precedenti vengono pubblicati articoli accademici nel campo dei SLA riguardo l'importanza di avere a disposizione dati reali, autentici, in grado di mostrare la lingua in uso all'interno di un contesto specifico da poter osservare ed analizzare (ricordiamo che il metodo di studio più diffuso nel campo degli studi sull'acquisizione negli anni '70 si limitava ancora ad un'analisi comparata della L1 e della lingua *target* dei parlanti). Nei primi anni di sviluppo della disciplina nota come *Learner corpus research* (LCR), la raccolta e l'analisi di dati aveva perlopiù un fine pedagogico, in quanto era rivolta a mettere in luce i punti di difficoltà degli apprendenti nella lingua *target* che, dato lo statuto di lingua franca, era quasi sempre l'inglese (o comunque una lingua europea), al fine di ottenere spunti utili per migliorare l'insegnamento della lingua in ambito scolastico. Inoltre, si trattava principalmente di analisi descrittive, focalizzate su pochi apprendenti, spesso provenienti dallo stesso ambiente di studio, i quali venivano sottoposti a test di riempimento, test a scelta multipla, o comunque *task* scritti, dato che raccogliere materiale orale risultava troppo complesso, e inizialmente non si possedevano ancora gli strumenti tecnologici adatti a registrare e trascrivere le produzioni orali dei parlanti. Perciò, i primi *corpora* di apprendenti nascono dal bisogno di modelli che illustrino il più possibile le rappresentazioni mentali, i processi interni agli apprendenti di una L2, durante le diverse fasi dell'apprendimento linguistico; tuttavia, presto si realizzò la necessità di raccolte di dati su ampia scala, sia scritti che orali, non solo da osservare e descrivere per fini pedagogici, ma su cui compiere analisi ed ipotesi significative dalla prospettiva delle teorie sull'acquisizione di una L2 che, a partire dagli anni '80, grazie al cambio di prospettiva di cui si è parlato, iniziano a dare sempre più importanza alla figura dell'apprendente e al sistema linguistico che egli utilizza, ovvero l'interlingua.

Le prime indagini, comunque, tendevano ad essere focalizzate su pochi apprendenti della stessa L1, i quali venivano monitorati negli anni, così da poter rilevare il graduale processo di evoluzione linguistica individuale, sebbene ciò non permettesse di compiere generalizzazioni circa il funzionamento dell'interlingua. Negli anni '90 il dibattito sul "miglior" tipo di dati da utilizzare nell'analisi delle interlingue iniziò a vertere sullo sfruttamento di una gamma più

ampia di dati orali, in particolare di parlato spontaneo non sollecitato, appartenente a parlanti di diverse L1 e formazioni linguistiche, nonché di diverse età ed occupazioni. Così, anche grazie alla diffusione dei moderni strumenti digitali, si iniziò a considerare la possibilità di creare *database* elettronici, raccolte di dati su vasta scala computerizzate che potessero essere manipolate e analizzate su diversi fronti tramite i nuovi strumenti di analisi, come ad esempio i comandi computerizzati che permettevano di numerare e classificare in poco tempo una grande quantità di dati, secondo specifiche procedure di trascrizione digitali.

Uno dei primi *corpus* computerizzati di apprendenti di inglese L2 è ICLE (*International Corpus of Learner English*), la cui stesura venne iniziata nel 1991 da S. Granger, e proseguì per una trentina d'anni in collaborazione con numerose università straniere, per poi essere pubblicato ufficialmente nel 2002; esso, tuttavia, comprende soltanto dati estrapolati da produzioni scritte di allievi intermedi ed avanzati (si tratta perlopiù di una raccolta di saggi), anche se di 11 lingue madre differenti (mentre la seconda versione del 2009 raccoglie scritti di allievi di 25 lingue madre diverse), così che si presenta come una raccolta variegata e su ampia scala, soprattutto dal punto di vista del *background* linguistico degli allievi.

A mano a mano che il campo della ricerca sui *corpora* si è sviluppato, anche grazie ai nuovi mezzi a disposizione, sono nate sempre più raccolte comprendenti anche dati orali e con lingue *target* diverse dall'inglese, anche se essa rimane tuttora la lingua *target* prominente, anche secondo i dati del sito ufficiale dedicato alla raccolta dei *corpora* mondiali, in cui sono registrati la maggior parte dei *corpora* creati fino ad ora: il *Learner Corpora around the world*, il quale registra ancora un 60% di studi focalizzati su apprendenti di inglese L2 (Granger, 2015). Ciononostante, una buona percentuale comprende apprendenti di lingue diverse dall'inglese, e si evidenzia un interesse sempre maggiore per le raccolte intersezionali di dati (Hasko, 2013), ovvero di dati relativi ad un numero elevato di apprendenti di diverse L1, piuttosto che di dati longitudinali, relativi ad un numero esiguo di parlanti della stessa L1 ottenuti nel tempo, tendenza che caratterizzava, come si è detto, invece le prime indagini.

Granger (2002) definisce i *Computer Learner Corpora* come delle raccolte elettroniche di dati testuali autentici, raccolti secondo specifici criteri di ricerca nel campo dell'acquisizione di una L2. Proprio per la loro autenticità, nonché grazie alla possibilità di ottenere dati testuali e di condurre analisi secondo criteri di ricerca specifici, essi sarebbero a tutti gli effetti dei dati di primaria importanza, gli unici davvero in grado di far luce su come si sviluppa un'interlingua nel tempo, da uno stato iniziale ad uno stato maturo (Ortega, 2012), soprattutto nel caso in cui

nei *corpora* siano registrate produzioni appartenenti ad apprendenti di più livelli linguistici. Piuttosto che monitorare per anni gli stessi apprendenti, o focalizzarsi soltanto su apprendenti ai primi livelli o, al contrario, solo su parlanti avanzati, sarebbe dunque più utile secondo alcuni (Hasko, 2013, Myles, 2015, Granger, 2016 e al.) mirare ad ottenere una quantità maggiore di dati relativi a più tipologie di apprendenti, che non abbiano soltanto diverse L1, ma livelli diversi di L2, e diverse formazioni linguistiche alle spalle. Dopotutto, come osserva Hasko (2013), risulta impossibile tracciare un unico profilo di sviluppo dei processi di apprendimento di una L2, poiché le variabili individuali, nonché i fattori che influenzano l'acquisizione sono molteplici e, soprattutto nel mondo moderno, lo studio e l'acquisizione di una lingua è frutto di una serie di dinamiche complesse che si mescolano fra di loro, e che non è semplice tracciare in modo lineare. Per questo, la maggior parte dei *corpora* moderni sono raccolte intersezionali, in quanto l'obiettivo comune è quello di mettere insieme "frammenti" di interlingue di parlanti adulti ad un certo stadio dell'apprendimento. Benché negli ultimi anni si sia cercato di raccogliere il più possibile produzioni di apprendenti con diverse L1, ancora pochi sono gli esempi di raccolte che forniscono ulteriori informazioni sugli apprendenti stessi, come sesso, età, occupazione, abilità linguistiche e contesto familiare (I-JAS è uno di questi rari esempi).

Inoltre, uno dei dibattiti principali rimane quello relativo al metodo da utilizzare nell'analisi dei dati, oltre che alla tipologia migliore di materiale per le indagini. Alla fine degli anni '90, quando la teoria dell'interlingua inizia a consolidarsi, nel campo degli studi sui *corpora* si diffonde un metodo noto come CIA, ovvero *Contrastive Interlanguage Analysis* (così definito da Granger, 1996), che verte su due tipi principali di analisi comparata: la comparazione fra l'interlingua dell'apprendente e la L2, e il confronto fra le interlingue di apprendenti diversi. L'obiettivo è quello di rilevare come agiscono apprendenti di diverse L1 in situazioni comunicative analoghe, o come agiscono gli apprendenti a confronto con i nativi (Granger, 2015). Si tratta di un metodo differente rispetto a quello tradizionale dell'analisi contrastiva, proprio perché parte dal presupposto che l'interlingua dell'apprendente sia un sistema integrato e a sé stante, e che gli "errori" non siano deviazioni da una norma, ma produzioni sistematiche con una logica interna da osservare e studiare. Oltre al presupposto teorico, il metodo CIA differisce da quello tradizionale in quanto si focalizza sul campo della morfosintassi, ovvero sullo studio di espressioni lessicali (*chunks* linguistici) o di più forme a confronto, piuttosto che su elementi grammaticali singoli, proprio nella prospettiva di mettere in luce il funzionamento di un sistema complesso, con una natura variabile, anche se sistematica ed intellegibile. Il metodo di analisi contrastiva delle interlingue, proposto inizialmente da Granger

(1996), è stato criticato nel tempo, soprattutto in relazione alla *comparative fallacy* (Bley-Vroman, 1983), in quanto il termine di paragone rimane la produzione nativa in L2, e si rischia di vedere la lingua degli apprendenti come deviazione da una norma (come in passato), tuttavia esso rimane comunque il metodo più utilizzato negli ultimi anni (Granger, 2015), poiché in ogni tipo di analisi dell'interlingua, come si osserva anche in Selinker (2014), non si può prescindere mai completamente dalla lingua *target*, che deve rimanere necessariamente, almeno a livello metodologico, il metro di paragone "ideale". Inoltre, in Granger (2015) si parla di un'analisi contrastiva "aggiornata" (CIA²), basata sulla nozione di "varietà": non si parla di un'unica L2 di riferimento, quanto di più "lingue di riferimento" (*Reference Languages*), che non comprendono soltanto "la lingua" dei nativi, ma anche l'interlingua di apprendenti a livelli molto avanzati, o di parlanti bilingui; similmente, l'oggetto di indagine sono "le varietà di interlingue" (*Interlanguage Varieties*), che fanno riferimento, in primo luogo, ad interlingue di apprendenti di livelli diversi, che si trovano a stadi di evoluzione differenti, ma che possono comprendere anche analisi comparate dei *background* dei parlanti, così da poter rilevare anche gli elementi extra linguistici che influenzano il processo di acquisizione (e dunque permettere analisi anche da una prospettiva sociolinguistica).

Molteplici oggetti di studio, dunque, e diversi termini di paragone e confronti possibili, nella speranza che le indagini future sui *corpora* possano tenere conto il più possibile della crescente varietà e diversità del mondo moderno e dei suoi parlanti.

In virtù di queste osservazioni, nella seconda parte dell'elaborato utilizzeremo il metodo CIA per compiere un'analisi comparata delle interlingue degli apprendenti, nonché di apprendenti e nativi attraverso i *corpora*, relativamente ad alcune forme specifiche che saranno l'oggetto di indagine: per quanto si utilizzeranno talvolta termini come "errore", "uso scorretto" "uso innaturale", ribadiamo che la prospettiva teorica è quella di un paragone ideale e non assoluto, e che la prospettiva umana, in fondo, è proprio quella di un'apprendente che ragiona sulla propria interlingua.

2.2. Storia e creazione di I-JAS: novità rispetto ai *corpora* precedenti

In Giappone, già intorno alla fine degli anni '80 si viene a conoscenza della nascita di studi linguistici che fanno uso di *corpora*, in particolare relativamente alla lingua inglese. Nel 1984 appare per la prima volta negli articoli accademici il termine *corpus linguistics* (Kodo, 2007), e

i primi esperimenti vengono condotti alla fine degli anni '90 anche grazie alla diffusione del computer portatile, principalmente su parlanti giapponesi apprendenti di inglese, e successivamente su coreani e cinesi apprendenti di giapponese L2.

In Kodo (1995) si parla di come dovrebbe essere una linguistica basata sui *corpora*: le raccolte devono essere ben progettate e contenere più dati possibili relativi ad apprendenti provenienti da più paesi, con trascrizioni di diverso tipo ottenute tramite i moderni *software* di analisi dati. Negli anni '90 si utilizzavano ancora articoli di giornale o opere letterarie scritte per la redazione di dizionari e libri di testo rivolti ad apprendenti di giapponese, e così anche per la compilazione di *corpora* relativi alla lingua giapponese. Le indagini sugli apprendenti si limitavano a quesiti grammaticali a scelta multipla, con l'obiettivo di evidenziare l'errore e correggerlo il più possibile; in questo modo, anche se si era in grado di mettere in luce i principali punti di difficoltà dell'apprendimento del giapponese, non emergevano le possibili cause dell'errore, né le motivazioni interne ai parlanti, che li portavano a compiere una determinata scelta a seconda del contesto.

I primi veri *corpora* di apprendenti vengono redatti e pubblicati nei primi anni 2000 dal NINJAL (*National Institute for Japanese Language and Linguistics*) che raccoglie dati sia orali che scritti e pubblica le raccolte in un *database* aperto all'uso e alla ricerca⁵.

Uno dei primi progetti relativi ad un *corpus* di apprendenti di giapponese L2 creati dal NINJAL è il KY *corpus*, tuttora disponibile ed utilizzato in numerose indagini da ricercatori di tutto il mondo. Esso prende il nome dalle iniziali dei due ricercatori che hanno ideato il progetto e raccolto i dati, relativi a 90 parlanti di diverse L1 e livelli linguistici differenti. Si tratta interamente di trascrizioni di parlato spontaneo, appartenente a 30 parlanti cinesi, 30 coreani e 30 inglesi, che vanno da un livello iniziale fino ad avanzato, calcolato tramite la certificazione orale OPI (*Oral Proficiency Interview*) sviluppata dall' *American Council on the Teaching of Foreign Languages*, e tuttora utilizzata per certificare il livello di produzione orale in diverse lingue (consta in tutto di 10 livelli). La realizzazione del KY *corpus* è stata certamente un punto di svolta, anche se vi sono ancora poche informazioni riguardanti le circostanze personali degli apprendenti, e il parlato registrato risulta, a detta dei ricercatori, troppo "libero", in quanto è mancata una progettazione accurata delle domande e dei temi da sottoporre agli intervistati. Il

⁵ Le informazioni che seguono provengono direttamente dal sito del NINJAL⁵, e dai manuali introduttivi dei *corpora*, disponibili sia in versione digitale che cartacea. Per ulteriori dettagli si visiti direttamente il sito: <https://www.ninjal.ac.jp/english/>

corpus è stato pubblicato nel 1999 (e dunque precede l'ICLE) e aggiornato nel 2013, con l'aggiunta di ulteriori *tag* di ricerca per facilitare le indagini.

Successivamente, sempre nel 2013 viene pubblicato il *corpus* C-JAS (*Corpus of Japanese as a Second Language*), che raccoglie dati di produzioni orali appartenenti a 3 parlanti nativi cinesi e 3 parlanti coreani, registrati per un lasso di tempo di 3 anni, dal 1991 al 1994; ognuno dei parlanti è stato sottoposto ad 8 interviste su una vasta gamma di temi, in particolare relativi alla propria esperienza di studio e di vita in Giappone. Nonostante il monitoraggio nel tempo permetta di osservare l'evoluzione delle interlingue dei parlanti e di fare ipotesi sui possibili fattori di influenza sul processo di acquisizione, gli stessi ricercatori che hanno partecipato alla raccolta hanno messo in luce alcuni punti di debolezza del progetto: i parlanti presi in esame sono solo 6 e, per quanto monitorati nel tempo, nessuno di loro è stato sottoposto ad un test di certificazione del livello all'inizio del progetto, né all'interno dei 3 anni di monitoraggio, così che risulta complesso fare ipotesi sui fattori che hanno influenzato il diverso esito dell'acquisizione, per alcuni più "riuscita" di altri, nonostante il percorso di studio analogo. I fattori che influenzano l'apprendimento linguistico sono molteplici, per questo è necessario ottenere quante più informazioni possibili relative alla formazione degli apprendenti, altro punto di riflessione per i progetti futuri. Inoltre, nel caso di C-JAS non sono state pubblicate le registrazioni vocali, ma soltanto le trascrizioni del parlato, per cui è difficile fare confronti o condurre ricerche accurate sulla pronuncia o l'utilizzo dell'accento da parte dei parlanti.

Tenendo a mente questi punti di riflessione, si è arrivati nel 2018 alla creazione di I-JAS, l'*International Corpus of Japanese as a Second Language*, nonché di altri tipi di raccolte sia orali che scritte relative alla lingua giapponese, come anche il CEJC, la raccolta di "giapponese quotidiano parlato", che introdurremo nel paragrafo successivo. Il progetto I-JAS nasce nel 2012, ma la raccolta di dati vera e propria inizia solo un anno dopo, e va dal 2013 fino al 2016. Per un anno intero un gruppo numeroso di ricercatori, tra cui una trentina di collaboratori stranieri, discusse a lungo sul progetto, in particolare su quale dovesse essere lo scopo di utilizzo del *corpus* e quali indagini preliminari potessero essere utili alla raccolta successiva. Si decise che I-JAS dovesse servire ad indagare il processo di acquisizione delle strutture grammaticali degli apprendenti di giapponese L2, e che bisognasse raccogliere dati relativi a più parlanti di diverse L1, sia europee che asiatiche, insieme ad alcune informazioni supplementari sulla formazione degli apprendenti. Per ottenere ciò, è stato somministrato ai partecipanti un questionario preliminare, contenente sia domande chiuse che aperte, così da

avere sottomano un prospetto piuttosto completo con le informazioni personali di ognuno. Sono stati raccolti dati relativi a sesso, età e provenienza dei partecipanti, nonché al loro contesto linguistico di apprendimento, e ad ulteriori conoscenze linguistiche oltre la lingua madre e al giapponese, per un totale di 20 quesiti, tutti da rispondere al PC. I quesiti sono stati posti nella lingua madre degli apprendenti, grazie ad un sistema di traduzione apposito, al fine di raccogliere in modo più corretto e preciso possibile le informazioni. Inoltre, si è deciso che gli apprendenti esaminati sarebbero stati sottoposti a più certificazioni linguistiche prima di iniziare le indagini, così da poterli inserire in modo preciso in una fascia di livello. Le due certificazioni utilizzate sono state le seguenti: il J-CAT, *Japanese Computerized Adaptive Test*, della durata di un'ora, che comprende test di ascolto, quesiti sul lessico, grammatica, e una parte di lettura, per un totale di 4 sezioni; il test SPOT, *Simple Performance-Oriented Test*, della durata di 15 minuti, che serve a valutare la conoscenza della lingua e la sua applicazione concreta all'interno di contesti di vita quotidiana e lavorativi. Le indagini sono state condotte in ben 17 paesi diversi all'estero, e in 20 postazioni diverse all'interno del Giappone. Come risultato, sono stati raccolti dati sia scritti che orali, relativi ad un totale di 1050 parlanti, 850 dei quali studiano giapponese nel proprio paese, e sono parlanti di 12 lingue diverse. Dei restanti 200, 50 sono parlanti nativi, 100 studiano giapponese in Giappone in un contesto scolastico, che sia quello universitario o di una scuola di lingua, e 50 apprendono la lingua in natura e sono lavoratori (mentre la maggior parte degli apprendenti sono studenti). Il progetto è stato completato nel 2020, anno in cui è stato pubblicato anche un *sub-corpus*, denominato I-JAS FOLAS, ovvero *I-JAS Foreign Language Sub-corpus*, che raccoglie dati su apprendenti provenienti da 5 paesi differenti, parlanti nativi di lingua cinese, inglese, francese, coreana e spagnola.

Di seguito si riportano le principali caratteristiche di I-JAS e dei partecipanti scelti per l'indagine, insieme ad un elenco dei tipi di *task* a cui sono stati sottoposti i parlanti, così da mettere in luce le novità rispetto ai *corpora* passati. Si è trattato, infatti, di un progetto su ampia scala mai realizzato prima, anche grazie alle tecnologie di registrazione e di trascrizione digitale sviluppate negli ultimi anni.

Caratteristiche principali di I-JAS⁶:

⁶ 日本語学習者コーパス I-JAS 入門 (2019), pp. 10-13.

- è un *corpus* su ampia scala, che racchiude dati relativi a 1000 parlanti di 12 lingue diverse: inglese, cinese, coreano, tedesco, francese, spagnolo, turco, vietnamita, ungherese, thai, indonesiano e russo, appartenenti a 10 ceppi linguistici differenti;
- ampia varietà di apprendenti: vi sono apprendenti che studiano il giapponese all'università o in una scuola di lingua nel proprio paese, apprendenti che studiano in aula in Giappone, lavoratori che si sono trasferiti in Giappone in seguito al matrimonio o per motivi lavorativi e che apprendono la lingua in natura, nonché parlanti nativi giapponesi che hanno collaborato al progetto e che non hanno a che fare con l'insegnamento, né sono esperti nel campo delle lingue straniere. Questa varietà di ambienti e tipologie di parlanti permette di condurre ipotesi anche sull'influenza dell'istruzione sull'acquisizione linguistica, di comparare apprendenti che seguono un percorso guidato con parlanti che non ricevono un'istruzione formale, nonché parlanti con prospettive ed obiettivi differenti nell'imparare e memorizzare la lingua. Ovviamente, si possono fare confronti fra coloro che studiano la lingua nel proprio paese e coloro che studiano direttamente in Giappone, al fine di osservare quanto influisca un'immersione diretta nel paese e nella cultura studiata (si potrebbe ipotizzare un'influenza positiva, ma esistono anche casi in cui il parlante non riesce ad ambientarsi nella società ospitante e, seppur inconsciamente, ne rifiuta le usanze e la lingua, così che l'acquisizione linguistica non procede nel modo sperato);
- i dati raccolti sono relativi a 7 tipologie differenti di *task*, dei quali 4 orali e 3 scritti: *story-telling1 e 2*, conversazione frontale, *role-play1 e 2*, descrizione di una figura, *story-writing*, e-mail, e saggio breve su un argomento assegnato. In questo modo, è possibile indagare la lingua in uso in diversi contesti comunicativi, nonché confrontare produzione orale e scritta, sia di parlanti diversi che degli stessi parlanti;
- il *corpus* contiene non solo dati testuali, ma per la prima volta anche dati vocali, così da poter ascoltare direttamente la produzione orale degli apprendenti;
- vi sono diversi metodi di ricerca possibili all'interno del *corpus*: non solo la comune ricerca della parola o espressione che si vuole indagare, ma si può ricercare per categoria morfologica, come nome, verbo, avverbio, posposizione; inoltre, è possibile ricercare anche segni di interpunzione e persino linguaggio non verbale, segnato da *tag*

apposite⁷. Ciò permette di fare diversi tipi di indagine, a seconda dell'obiettivo di ricerca personale, anche se la ricerca per categorie morfologiche può risultare più complessa ed è necessario prepararsi adeguatamente all'utilizzo attraverso il manuale introduttivo del *corpus*, per questo è pensata perlopiù per ricercatori ed esperti, mentre la ricerca comune è piuttosto semplice ed intuitiva, e certamente alla portata di tutti.

- tutti gli apprendenti sono stati sottoposti prima dell'indagine alla certificazione J-CAT e SPOT, e divisi per fasce di livelli⁸; tutte le informazioni relative al livello e al contesto personale sono pubblicate nella scheda dell'apprendente, che è facilmente visualizzabile anche durante la ricerca all'interno del *corpus*.
- i 50 parlanti nativi che hanno partecipato al progetto sono stati sottoposti agli stessi *task* degli apprendenti, e appartengono ad una fascia di età compresa fra i 20 e i 50 anni, con occupazioni differenti. Anche la scheda personale dei parlanti nativi è facilmente consultabile durante la ricerca. In questo modo, è possibile fare comparazioni fra apprendenti e nativi negli stessi contesti comunicativi.
- tutto il *corpus* con le relative informazioni, così come gli altri *corpora* creati dal NINJAL negli anni precedenti sono accessibili e gratuiti, una volta chiesta l'autorizzazione per la ricerca. Vi è anche la possibilità di scaricare e salvare i dati ottenuti nel proprio computer. Questo tipo di raccolte è generalmente accessibile a pochi, o è a pagamento; perciò, questo progetto risulta "rivoluzionario" anche dal punto di vista dell'accessibilità e della comodità d'uso.

Da questo prospetto si evince come I-JAS sia, rispetto ai progetti precedenti, una raccolta particolarmente completa su più fronti, sia per la varietà di lingue e contesti linguistici di provenienza dei parlanti, che per la tipologia di dati raccolti scritti ed orali, nonché per la

⁷ Al *corpus* è stato assegnato un sistema di ricerca in cui si fa uso di 8 tipi diversi di *tag*, che possano permettere l'analisi dell'elemento linguistico, anche quando ci sono errori di pronuncia, pezzi di parole incomplete o ambiguità di altro tipo. L'obiettivo è quello di favorire una corretta analisi morfologica dei singoli elementi del discorso, che tenga conto, nello stesso tempo, della volontà del parlante e dell'obiettivo di ricerca di chi usa il sistema per analizzare i tipi di errori commessi. Per questo, è stata registrata sia l'espressione linguistica originaria, che la realizzazione con il rispettivo tag aggiunto, al fine di favorire una corretta analisi morfologica, in particolare nei punti in cui l'errore del parlante può portare ad un'analisi fuorviante della realizzazione linguistica. Sono state annotate quindi delle correzioni dove ci sono errori di pronuncia, che rendono la realizzazione di alcune parole poco comprensibile, ma gli errori grammaticali non sono stati corretti. Inoltre, vi sono informazioni aggiuntive che spiegano la tipologia dell'errore e la volontà originaria del parlante.

⁸ Per un approfondimento sui livelli linguistici certificati si veda il prospetto della parte seconda.

possibilità di ascoltare le registrazioni vocali e di accedere facilmente alla scheda degli apprendenti e dei collaboratori. Non vi sono dubbi che si tratti di uno strumento di ricerca prezioso per il campo degli studi sull'acquisizione di una lingua seconda, e che offra un'ampia gamma di prospettive di indagine attraverso "la lente" del giapponese L2.

2.3. Il *Corpus of Everyday Japanese Conversation* (CEJC)

Di seguito introdurremo brevemente l'altro *corpus* utilizzato nell'analisi condotta nella seconda parte dell'elaborato, il *Corpus of Everyday Japanese Conversation* (CEJC): si è deciso di utilizzare un secondo *corpus* per condurre un'analisi più completa dalla prospettiva del metodo CIA, in quanto ci permette di confrontare parlanti nativi ed apprendenti in contesti comunicativi analoghi, ma anche di fare un confronto fra il parlato dei nativi stessi, registrato in due *corpora* differenti.

Il CEJC è un progetto nato per registrare ed indagare la lingua parlata nella vita reale di tutti i giorni, in diversi contesti comunicativi. La raccolta dati va dal 2016 al 2020, e la pubblicazione avviene nel 2022, ed è quindi pressoché contemporanea di I-JAS. I dati sono relativi al parlato spontaneo di 40 collaboratori nativi, che per un lasso di tempo di 3 mesi hanno registrato individualmente le proprie conversazioni quotidiane, per un totale di 200 ore di parlato spontaneo, e di 577 conversazioni. I collaboratori hanno età differenti, dai 20 ai 60 anni, sono sia uomini che donne, e hanno occupazioni di diverso tipo: studenti liceali e universitari, lavoratori part-time, impiegati statali, casalinghe e capi d'azienda. Vi sono anche interventi appartenenti a bambini più piccoli, figli e parenti dei collaboratori. Riguardo alla tipologia di parlato, sono contenute sia conversazioni casuali fra amici, che discussioni di lavoro, o lezioni scolastiche, e in ogni contesto vi sono sempre due o più partecipanti che intervengono. Sono stati resi disponibili sia le registrazioni vocali, che delle foto esemplificative del contesto, nonché delle annotazioni circa gli argomenti di discussione e le schede di ogni parlante con le informazioni personali. Si tratta dunque di una raccolta interamente orale, che ha l'obiettivo, come si è detto, di mostrare situazioni "reali" e la lingua in uso all'interno di esse, che spesso differisce dalle cosiddette "frasi fatte" presenti nei libri di testo, le quali risultano talvolta poco realistiche o comunque poco utili ai fini di un contatto vero e proprio con la lingua realmente in uso. Mostrare la "lingua in uso" reale è, in effetti, proprio l'obiettivo di fondo della progettazione di un *corpus*, sia esso un uso scritto, orale, di un apprendente o di un nativo, all'interno di un contesto scolastico, lavorativo, informale e così via. Anche per questa raccolta,

si può osservare che il punto di forza principale è proprio la varietà, sia di tipologie di parlanti, che di contesti comunicativi. Per questo, si è deciso di utilizzarlo come ulteriore strumento di analisi per indagare in modo più approfondito le forme oggetto di indagine di questo elaborato, in quanto gli interventi orali dei parlanti nativi del *corpus* I-JAS sono quasi la metà, 300 in tutto, rispetto ai 577 interventi del CEJC, e in quest'ultimo vi è una varietà ancora maggiore di parlanti e contesti comunicativi. L'obiettivo è proprio quello di condurre un'analisi su un numero di dati quantitativamente rilevanti, e qualitativamente variegati, sia per quanto riguarda la tipologia di apprendenti presi in esame che di parlanti nativi.

Procediamo dunque con la seconda parte dell'elaborato, dove si presenteranno due casi studio relativi a due posposizioni che possono risultare particolarmente ostiche agli apprendenti di giapponese, e ad avverbi di tempo che esprimono rapporti temporali di anteriorità/posteriorità, ma che possono avere diverse funzioni a seconda del contesto: ciò che accomuna i due casi studio, e ciò su cui ci soffermeremo in particolare durante l'analisi, è l'applicazione di strategie di apprendimento comuni da parte di apprendenti diversi fra loro, le quali sono in grado di darci alcuni spunti sul funzionamento dei meccanismi d'apprendimento umani, nonché sulla complessa natura del sistema interlingua.

PARTE SECONDA: I CASI STUDIO

Premessa all'analisi

Si è già discusso di come una delle caratteristiche principali, e forse la più rilevante, di ciò che viene chiamato "interlingua" o "*continuum* interlinguistico" sia il suo mostrare una qualche forma di sistematicità (Selinker, 1972), rilevabile attraverso un'analisi comparata delle interlingue di apprendenti di una stessa L2, ma parlanti di diverse L1. Si tratta del metodo denominato da Granger (1996) "CIA", ovvero "analisi contrastiva dell'interlingua": attraverso l'analisi di materiale linguistico "psicologicamente rilevante", ovvero produzioni spontanee di un apprendente adulto di L2 nel tentativo di esprimere significati tramite il proprio bagaglio linguistico a disposizione⁹, si possono evidenziare tratti comuni ad interlingue di apprendenti con L1 differenti, provenienti da contesti di apprendimento di diverso tipo, ma spesso accomunati da un simile livello di *proficiency* nella L2.

Inizialmente, i sostenitori del metodo dell'analisi contrastiva tradizionale attribuivano gli errori commessi durante la *performance* dell'apprendente quasi esclusivamente al fenomeno di *transfer* linguistico (S.P. Corder, 1981), secondo il quale l'apprendente, influenzato dalla propria lingua madre, tenderebbe a riprodurre le strutture nella L2, anche in casi in cui esse siano assenti o errate nel caso di quest'ultima; tuttavia, ci si è accorti di come il fenomeno di *transfer* da solo non fosse sufficiente a spiegare errori simili commessi da apprendenti con L1 tipologicamente differenti. Si potrebbe attribuire la causa di errori similari al fatto che gli apprendenti siano impegnati nell'acquisizione di una stessa L2, e che determinate costruzioni della L2, particolarmente complesse, possano portare con più probabilità all'errore la maggior parte degli apprendenti; tuttavia, né l'influenza della lingua madre da sola, né il tentativo di riproduzione di strutture appartenenti ad una stessa L2 in corso di acquisizione, se considerati indipendentemente, possono spiegare *in toto* la complessità e la sistematicità di costrutti linguistici che compaiono durante la *performance* dei parlanti, e che non sembrano appartenere né alla L1 né alla *target language* (TL) dell'apprendente, ma si presentano come forme "ibride", anche frutto dell'influenza di altre lingue che rientrano nel bagaglio linguistico accumulato. L'Interlingua, difatti, deve essere considerata come sistema linguistico a sé stante, in quanto inizia a costituirsi a partire dal momento in cui si intraprende l'apprendimento di una L2, per

⁹ SELINKER L., Interlanguage, in "International Review of Applied Linguistics", X/3, 1972, p.210.

poi evolvere in modo più o meno graduale e sistematico secondo tappe comuni individuabili (Selinker, 1972, 1981; Ellis, 1987), nonostante l'evidente variabilità individuale (che è, comunque, un'altra caratteristica dell'interlingua, e forse la più analizzata fin dalla nascita dell'ipotesi).

Secondo S.P. Corder (1981), inoltre, vi sono interlingue che potenzialmente mostreranno più similarità rispetto ad altre: le interlingue di parlanti piuttosto giovani, che si trovano all'inizio del proprio percorso di apprendimento e che, presumibilmente, provengono da un ambiente di studio simile, come quello universitario o comunque scolastico (ad esempio da una scuola di lingua); ciò è dovuto a tre fattori che hanno un'influenza rilevante sull'interlingua dell'apprendente: giovane età, sostrato linguistico di "base" e metodo di studio appreso in aula. La giovane età è un fattore considerato, in generale, rilevante per un'acquisizione linguistica favorevole; inoltre, vi sono più probabilità che due apprendenti quasi della stessa età (soprattutto se da poco superato il "periodo critico", ovvero la pubertà), possiedano un bagaglio di esperienze di vita simile, rispetto a due apprendenti di età completamente diverse. Riguardo al secondo elemento, all'inizio dell'apprendimento di una L2 completamente nuova, soprattutto se molto lontana dalla L1, l'apprendente si presenta con una sorta di sostrato linguistico di base, formato principalmente dalla conoscenza di una L1 (dalla quale inizialmente "trasferirà" strutture nella L2), e dai meccanismi di apprendimento e strategie linguistiche di cui l'apprendente è già conoscenza grazie al fatto di aver già acquisito una lingua (e magari studiato altre L2); in altre parole, è come se, pur non conoscendo ancora la L2 che andrà a studiare, non si presentasse completamente "a mani vuote", ma possedesse già un qualche bagaglio linguistico di base, che comprende, in particolare, i cosiddetti "universali linguistici", che il parlante interiorizza inconsciamente fin da bambino durante l'apprendimento della L1. Nell'intraprendere il percorso di studio di una nuova lingua straniera, tutti i parlanti metteranno inizialmente in atto strategie di apprendimento, e procederanno gradualmente con l'analisi degli *input* della TL in maniera analoga, pur con la dovuta variabilità individuale, così che vi sono più probabilità di trovare errori comuni all'interno di un'interlingua allo stadio iniziale, rispetto a interlingue più "avanzate", che si saranno sviluppate in modo sempre più complesso, seguendo percorsi differenti a seconda dell'apprendente. Inoltre, apprendenti che abbiano studiato all'interno di un'aula e seguito un metodo di studio impartito verosimilmente da un'insegnante, spesso madrelingua, potranno presentare dei modi simili di utilizzare alcune strutture della L2, magari influenzati anche dalle indicazioni del libro di testo.

Sulla base di queste riflessioni, si è tentato sempre di più di mettere a confronto le interlingue di diversi tipi di apprendenti, mantenendo come fattore comune il livello linguistico nella L2, e soffermandosi sull'analisi di parlanti con un livello elementare o medio-basso di *proficiency* (anche se esistono tuttora molti esempi di analisi mirate soltanto ad allievi avanzati).

Un'analisi comparata più approfondita della *performance* di numerosi apprendenti della stessa L2 è stata possibile proprio grazie all'utilizzo dei *corpora*, i quali hanno permesso di registrare anche dati ulteriori riguardanti i parlanti stessi, come età, sesso, provenienza, nonché formazione linguistica e percorso di studio individuale. Tuttavia, mentre inizialmente vi era la tendenza a prendere in esame produzioni appartenenti a parlanti della stessa provenienza, o a parlanti di L1 tipologicamente simili alla L2, (nel caso del giapponese, si trattava spesso di parlanti di lingua coreana che, come il giapponese, è una lingua agglutinante, o in generale di parlanti di lingue asiatiche), esaminati più volte nel corso degli anni al fine di evidenziare il progresso acquisitivo individuale, negli ultimi anni, come già osservato, si è cercato piuttosto di raccogliere dati e *performance* spontanee di un numero sempre maggiore di parlanti, provenienti da ogni parte del mondo e con *background* linguistici e di studio molto differenti, i quali vengono spesso sottoposti ad una certificazione linguistica o ad un esame di lingua prima di essere intervistati e registrati durante la partecipazione ai *task* linguistici di riferimento.

Attraverso l'analisi comparata di parlanti con diverse L1, ma con un simile livello di lingua, dunque, è stato possibile fare ipotesi, sia sul funzionamento e il processo evolutivo dell'interlingua, inteso come sistema linguistico a sé, diverso sia dalla L1 che dalla TL, sia sulle eventuali peculiarità delle interlingue individuali: ogni parlante, infatti, possiede una propria interlingua, che non sarà mai completamente identica ad una qualsiasi altra (Ellis, 1987; Kasper e Schmidt, 1996), seppure ad uno stesso stadio di acquisizione, proprio perché i fattori che ne influenzano lo sviluppo e l'evoluzione sono molteplici, e molti ancora piuttosto dibattuti (come ad esempio, il ruolo di ciò che viene chiamato "attitudine linguistica" nell'acquisizione della L2, o di fattori interni individuali, come la motivazione personale). Nonostante le peculiarità individuali, dall'analisi di un *corpus* variegato, come quello utilizzato in questo elaborato, che raccoglie *performance* individuali di parlanti di diverso tipo, emergono delle caratteristiche comuni all'interno delle interlingue degli apprendenti, che possiamo rilevare, ad esempio, attraverso l'analisi di alcuni errori comuni. Nell'utilizzo di alcuni costrutti della lingua *target* formalmente "scorretti", infatti, (anche se si è già discusso del concetto relativo e piuttosto riduttivo di "errore"), ma certamente non di natura casuale, si può spesso individuare una logica dell'errore, che può darci informazioni sullo stadio di evoluzione del processo acquisitivo

in corso nell'apprendente (Selinker, 2001). Come si è detto, la causa dell'errore non può essere attribuita soltanto ad un fenomeno di *transfer*, il quale avviene maggiormente negli stadi iniziali dell'apprendimento, per poi diminuire gradualmente negli stadi successivi, con l'avanzamento del livello linguistico. Inoltre, vi sono alcune strutture della TL che sono più soggette all'errore e, in generale, alla fossilizzazione rispetto ad altre, in virtù dello "statuto linguistico" che esse possiedono (Selinker, 1978): in generale, si è osservato come strutture considerate non-marcate e non-trasparenti (ovvero che non possiedono un elemento che le caratterizza in modo particolare rispetto ad un'altra forma, o che possono essere interpretate in più modi e avere funzioni diverse a seconda del contesto), che ricorrono meno frequentemente di altre all'interno degli *input* linguistici ricevuti dagli apprendenti, sono più soggette all'errore, e più ardue da memorizzare correttamente dai parlanti (Walenta, 2019). In particolare, strutture morfo-sintattiche a basso contenuto semantico (che possono quindi risultare ambigue), o elementi grammaticali che hanno funzioni differenti, ma un simile contenuto semantico, come alcune particelle e connettivi (*linkers*) possono creare una maggiore difficoltà agli apprendenti, i quali, di conseguenza, metteranno in atto diverse strategie acquisitive e comunicative al fine di apprenderli, che tuttavia possono risultare in un utilizzo non pienamente corretto della TL. Ciò che emerge, e che è spesso oggetto di analisi nello studio dell'interlingua è ciò che viene definito "errore", ma ribadiamo che, oltre al fatto che vi è una vasta gamma di fenomeni all'interno di questa etichetta, gli errori assumono senso solo se considerati insieme agli usi corretti, in quanto non rappresentano che la punta dell'*iceberg* di un sistema complesso, di cui possiamo scorgere solo alcuni frammenti.

Riguardo alle strategie di apprendimento messe in atto dai parlanti, una delle più comuni che si è riscontrata sia nell'apprendimento della L1, che in quello di una L2, ma con esiti differenti, è il tentativo dei parlanti (spesso inconscio ed automatico), di memorizzare alcuni costrutti della TL sotto forma di *chunk*, ovvero di espressione formulare semi-fissa, che ricorre quasi sempre uguale a se stessa, pur in contesti comunicativi differenti, e anche se composta da elementi singoli scomponibili, riscontrabili anche singolarmente all'interno della TL (Ellis, 1997; Skehan, 1998; Sidtis, 2021). Non si tratta di vere e proprie collocazioni, ma di espressioni composite che i parlanti tendono a memorizzare come elemento unico, in virtù del fatto che i suoi costituenti ricorrono frequentemente nella stessa forma all'interno degli *input* assimilati fino a quel momento. I *chunks* linguistici possono essere di diverso tipo, e contengono spesso elementi non marcati e con scarso contenuto semantico; per questo possono essere facilmente confusi con altri elementi con una funzione grammaticale analoga e, dato che ricorrono

frequentemente nella stessa forma, possono essere memorizzati in modo inconscio dai parlanti come costrutti fissi. Il parlante, dunque, al fine di facilitarne la memorizzazione e renderli, in un certo senso, “pronti all’uso” durante la *performance*, tende a memorizzare i singoli elementi sotto forma di costrutto monolitico (Sidtis, 2021), rischiando di utilizzarli in modo scorretto, qualora non avvenga un’analisi strutturale interna più accurata dei singoli componenti del costrutto. Gli errori possono emergere, certamente, anche da un apprendimento ancora imperfetto delle regole grammaticali della L2, o da una competenza pragmatica ancora incompleta, evidente in particolar modo nel parlato spontaneo, quando il tempo per la rielaborazione mentale è limitato. Tuttavia, come si è detto, errori simili compaiono in modo sistematico nell’interlingua di parlanti con L1 molto differenti, così che negli stessi contesti (per esempio quando i parlanti sono sottoposti ad uno stesso *task*), vengono compiuti degli errori analoghi, dovuti, fra le varie cose, all’applicazione di strategie di apprendimento comuni come la memorizzazione in blocchi di parole: ciò permette ai parlanti, ribadiamo, di facilitare la memorizzazione della funzione e dell’uso degli elementi grammaticali e, ancora, di averli “a pronta presa” durante l’atto comunicativo.

È stato evidenziato, in effetti, come l’elaborazione delle informazioni linguistiche in generale sia strettamente legata al fattore frequenza: più un’espressione o un elemento grammaticale compare in modo frequente in determinati contesti, più i parlanti tenderanno a memorizzarlo in quella forma in quel contesto, o in contesti simili (Ellis, 2002; Nelson, 2018; Sidtis, 2021); per questo, costrutti che ricorrono frequentemente in alcuni contesti tendono ad essere memorizzati come blocco unico dai parlanti, attraverso meccanismi di memorizzazione ed elaborazione spesso inconsci ed automatici, di cui i parlanti sono poco consapevoli, ma che servono a facilitare l’apprendimento linguistico a tutti i livelli, soprattutto nei casi in cui, come ad esempio nelle particelle che andremo a trattare, la funzione dell’elemento grammaticale può risultare ambigua o comunque ostica nei primi stadi dell’apprendimento.

Tuttavia, una ricorrenza frequente in determinati contesti rischia di favorire, insieme alla memorizzazione, anche un processo di fossilizzazione di alcuni elementi appresi, i quali compariranno poi sotto forma di *output*, come espressione fissa, in modo non sempre appropriato. Il fatto che un uso “formulare” scorretto ricorra con molta frequenza, e in modo quasi sistematico negli stessi contesti, soprattutto nelle interlingue di parlanti principianti, (anche se si può evidenziare, potenzialmente, nel parlato di ogni apprendente), ci porta a ipotizzare che gli apprendenti, soprattutto di livello elementare e della prima fascia del livello intermedio, siano sottoposti ad *input* linguistici che ricorrono frequentemente nelle forme fisse

memorizzate, dato che, come osservato, la frequenza è uno dei fattori principali nel favorire una reiterazione (Schmidt, 1983; Skehan, 1998): verosimilmente, sono proprio i libri di testo i primi ad influenzare e a favorire la memorizzazione di forme fisse, che costituiscono anche la base di molti esercizi e *drills* linguistici sui quali i parlanti si esercitano quotidianamente, così che determinati usi e costrutti ricorrenti diventano “familiari” agli apprendenti, i quali, di conseguenza, tenderanno a riprodurli in quelle forme all’occorrenza. Ciononostante, per quanto vi siano contesti in cui, più di altri, si può evidenziare un certo tipo di errore, soprattutto nelle interlingue dei principianti, ciò non significa che lo stesso errore comparirà in modo perfettamente sistematico e costante ogni volta che un contesto “favorevole” si presenterà: si evidenzia, difatti, nella maggior parte dei casi, un’alternanza fra un uso corretto e un uso scorretto dei costrutti, anche all’interno della stessa interlingua e persino dello stesso atto comunicativo; è proprio questa alternanza ad evidenziare come l’interlingua costituisca un sistema a sé, con una propria logica interna, che assume senso solo se considerata integralmente, e soltanto se si considerano, oltre ai fantomatici “errori”, anche gli usi corretti, che contribuiscono a mostrare il graduale processo di evoluzione del *continuum* interlinguistico.

Sulla base di queste considerazioni, nei paragrafi successivi si utilizzerà un metodo di analisi analogo a quello presentato da Granger (1996), e tuttora diffuso nel campo degli studi sull’interlingua, applicato al *corpus* di parlanti I-JAS, e successivamente anche al *corpus* CEJC. Si condurrà quindi un’indagine sugli errori ricorrenti all’interno del parlato spontaneo di apprendenti di età diverse (ma non troppo distanti), e con differenti L1, ma con un simile livello di *proficiency* nella L2, i quali hanno partecipato ai *task* linguistici introdotti nella prima parte dell’elaborato. I parlanti considerati nell’analisi sono circa 420, una parte dei quali di livello elementare, livello intermedio (1)¹⁰ e livello intermedio (2), corrispondente ad un punteggio compreso in un *range* fra 0 e 200 della certificazione J-CAT. Essi sono principalmente studenti, che hanno studiato il giapponese nel proprio paese; per motivi di facilitazione dell’analisi, verranno quindi momentaneamente esclusi sia i parlanti di livello avanzato, che gli apprendenti che studiano la lingua direttamente sul posto in Giappone, o in una scuola di lingua, o attraverso un corso tenuto da volontari madrelingua¹¹, nonché quei parlanti che apprendono la lingua in

¹⁰ Per comodità chiameremo la prima parte del livello intermedio, in giapponese *chūkyū zenhan* 中級前半, “livello intermedio (1)”, mentre la fascia intermedia piena *chūkyū* 中級 sarà “livello intermedio (2)”.

¹¹ Al fine di condurre un’analisi più precisa, si è deciso di escludere gli ottanta parlanti classificati come JJC, JJN, JJE: nei dati relativi al *corpus*, questi parlanti compaiono sotto la dicitura di “apprendenti in aula in Giappone”, e “apprendenti in natura in Giappone”, e sono di nazionalità ed età diverse; le L1, tuttavia, non sono solo fra le 12 principali del *corpus*, che sono state considerate nell’analisi, ma vi sono anche parlanti di altre lingue non

natura. L'ambiente di studio e la lingua madre sono dunque differenti, mentre tutti i parlanti sono accomunati da un livello linguistico analogo, e sono perlopiù giovani studenti.

In generale, l'età degli apprendenti è compresa fra i 15 e i 30 anni, tranne qualche eccezione che verrà evidenziata. I dati precisi relativi al livello di lingua e provenienza dei parlanti sono riassunti nello schema sottostante (tab.1).

Gli studenti esaminati, come spiegato nel capitolo secondo, sono stati sottoposti a 7 tipi di *task* linguistici differenti, sia scritti che orali. I dati estratti dai grafici, e i segmenti di parlato spontaneo che verranno presi in esame nell'analisi qualitativa sono tratti da uno dei *task* orali: *story-telling1*, *story-telling2*, intervista, *role-play 1*, *role-play2* e descrizione della figura mostrata.

	Ing.	Fran.	Span.	Ted.	Ungh.	Turc.	Rus.	Cin.	Cor.	Indones.	Viet.	Thai	Tot.
Livello elementare (初級)	11	1	5	0	0	10	1	0	1	1	0	0	30
Livello intermedio (1) (中級前半)	31	18	24	4	5	10	9	2	5	8	4	1	121
Livello intermedio (2) (中級)	33	27	17	28	18	19	18	32	8	26	25	18	269

TAB.1 (da "Introduzione al *corpus* I-JAS", pp.86-87)

Come emerge dalla tabella, i parlanti di livello elementare e intermedio (1) sono piuttosto esigui, mentre i parlanti di livello intermedio (2) sono più numerosi, per quasi tutte le nazionalità: questo perché gli apprendenti hanno dovuto affrontare diversi tipi di compiti, di cui la maggior parte orali (anche se non tutti hanno partecipato all'attività di "descrizione della figura"), perciò si è ritenuto necessario selezionare parlanti con un livello di lingua tale da garantire il più possibile una partecipazione attiva ai *task*. Di conseguenza, dato il numero piuttosto esiguo di

elencate, come hindi e portoghese. Tuttavia, il numero preciso e, in generale, i dati precisi relativi a questi parlanti non sono forniti; perciò, si è scelto di escluderli dall'analisi dei casi studio.

parlanti per ogni nazionalità, soprattutto se si prende in considerazione solo un *range* di livello compreso fra 0 e 200 (J-CAT), non si potranno compiere generalizzazioni in senso assoluto sulla causa dell'errore o sull'influenza della lingua madre, ma ci limiteremo soltanto ad esporre alcune ipotesi sulla base dei dati estrapolati dal *corpus*, sia al livello quantitativo che qualitativo: la finalità è quella di mettere in luce le tipologie di errori più frequenti all'interno del *corpus*, e di provare ad ipotizzarne le possibili cause, nonché di evidenziare le strategie di apprendimento comuni messe in atto dai parlanti, discutendo anche sulle possibili ragioni per cui alcuni contesti comunicativi sembrano portare gli apprendenti più facilmente all'errore di altri.

Negli esempi presi in esame, infatti, si evidenziano errori molto simili rispetto ad alcuni elementi grammaticali o costrutti morfo-sintattici del giapponese, presumibilmente anche in seguito al meccanismo di *chunking* di cui si è parlato, che risulta particolarmente frequente ai primi stadi dell'apprendimento.

I casi studio che andremo a discutere sono i due seguenti:

1. Le particelle locative NI (に) e DE (で)¹² (esistenza in luogo, azione in luogo);
2. L'avverbio di tempo ATO (あと) e le strutture da esso composte.

¹² Le particelle e gli avverbi presi in considerazione nei casi studio verranno scritti in maiuscolo.

3. CASO STUDIO (1): le particelle di luogo NI e DE

3.1. Introduzione e domande di ricerca

Fin dai primi studi nel campo dell'interlingua applicati alla lingua giapponese, ci si è soffermati sugli errori degli apprendenti nell'uso delle particelle (Sakoda, 2016), ovvero delle varie posposizioni presenti nel giapponese, che costituiscono uno degli "scogli" principali per chi si appresta allo studio di questa lingua. In particolare, le particelle in cui si riscontrano un maggior numero di errori, soprattutto ai primi stadi dell'apprendimento, sono le particelle che marcano il soggetto e il tema della frase, rispettivamente GA e WA, e le particelle di luogo NI e DE. Riguardo a queste ultime, pur essendo limitate nell'uso da una serie di regole più o meno valide nella maggior parte dei contesti, possono facilmente risultare ambigue ai parlanti, e facilmente confondibili fra di loro. Una delle funzioni della particella NI è quella di marcare "l'esistenza in luogo" (ma anche il "moto a luogo" e altri complementi), mentre il DE viene usato quando si compie una certa azione in un luogo, e dunque marca un' "azione in luogo"; tuttavia, vi sono anche particelle che possono svolgere, all'occorrenza, la funzione di marcatori spaziali, come O o KARA, a seconda del predicato della frase: vi sono, difatti, verbi che richiedono obbligatoriamente una particella invece che un'altra, così che spesso si consiglia agli apprendenti di memorizzare un nuovo verbo insieme alle particelle alle quali si associa solitamente.

Gli esempi seguenti sono, in senso stretto, tutte "azioni in luogo" e tuttavia, a seconda del verbo, la particella richiesta può cambiare: per esempio, il verbo 座る *suwaru* "sedere" evoca una sensazione di staticità in un certo punto, così che richiede l'uso della particella NI di esistenza, similmente al verbo 立つ *tatsu* "stare in piedi", che richiede la stessa; diversamente, il verbo 待つ *matsu* "aspettare", nonostante possa evocare comunque una sensazione di staticità, richiede la particella DE di "azione in luogo". Ancora, il verbo 歩く *aruku* "camminare" richiede spesso la particella O, come avviene per alcuni verbi di moto. Si noti come, anche se il complemento di luogo delle frasi c) e d) sia lo stesso, ovvero *doa no mae* "di fronte alla porta", la particella richiesta cambia a seconda del predicato che segue:

a) ベンチに座る。

Benchi NI suwaru.

“sedersi sulla panchina.”

b) レストランで食べる。

Resutoran DE taberu.

“Mangiare al ristorante.”

c) ドアの前に立つ。

Doa no mae NI tatsu.

“Stare in piedi di fronte alla porta.”

d) ドアの前で待つ。

Doa no mae DE matsu.

“Aspettare di fronte alla porta.”

e) 公園を歩く。

Kōen O aruku.

“Camminare al parco.”

Ciononostante, svariate analisi degli errori di apprendenti di varie L1, hanno evidenziato come in molti casi gli apprendenti abbiano la tendenza a scegliere il marcatore spaziale in base alla tipologia di complemento di luogo che precede, piuttosto che porre attenzione al predicato che segue la particella, e che ne regola l'uso: Teramura (1990), Fukuma (1997), Ichikawa (1997), Sakoda (1998, 2016) hanno messo in luce come la particella NI tenda spesso ad essere utilizzata con i nomi che indicano posizioni relative come 前 *mae* “davanti”, 中 *naka* “dentro” o 隣 *tonari* “a fianco”, anche quando si tratta di un’ “azione in luogo” che, di regola, richiederebbe l'uso della particella DE; mentre il DE tende ad essere associato più facilmente a complementi che indicano un luogo più preciso, come 国 *kuni* “paese”, 食堂 *shokudō* “caffetteria”, o 大学 *daigaku* “università”, le quali sono anche fra le prime parole che i parlanti apprendono inizialmente per poter descrivere luoghi e posizioni. Come si è detto, la causa di questi errori è l'associazione, talvolta errata, della posposizione al complemento che precede, invece che al predicato che

segue: ciò è dovuto al fatto che, molto spesso, queste particelle compaiono sempre accanto agli stessi complementi, soprattutto negli esempi presenti nei libri di testo utilizzati in aula, così che, secondo un processo di *chunking* stimolato anche dalla ricorrenza frequente di determinate strutture all'interno degli *input* linguistici ricevuti, i parlanti tendono inconsciamente ad associare una data particella a un determinato complemento, come se costituissero un'espressione unica, quasi indivisibile, e a memorizzarla sotto questa forma, per poi riportarla sotto forma di *output* ogni volta che si presenta un contesto analogo a quello "familiare" del libro di testo o degli esempi su cui sono soliti esercitarsi. Nonostante le diverse L1 e contesti di studio, dunque, i parlanti tendono spesso ad associare e a utilizzare il NI e il DE insieme ai complementi sopracitati sotto forma di "blocco" unico: la particella NI tende a comparire con più frequenza di fronte a complementi di posizioni relative, e la particella DE di fronte a nomi di luoghi specifici, e ciò è evidenziabile soprattutto nelle interlingue di apprendenti di livello elementare e intermedio, che possiedono ancora una conoscenza limitata e non integrale delle regole della L2 (ad esempio di tutti gli usi possibili delle posposizioni giapponesi), e che tendono, soprattutto nel parlato, dove il tempo per la rielaborazione mentale è limitato, ad affidarsi ai "blocchi" familiari che sono entrati a far parte del proprio bagaglio linguistico.

Vi sono, inoltre, dei contesti che stimolano, più di altri, un uso scorretto delle particelle, come ad esempio quando nella frase si utilizzano più tipi differenti di particelle nello stesso complemento, come nel caso di NI WA o DE WA, in cui insieme alla posposizione locativa troviamo anche il marcatore del tema WA, struttura molto frequente nella frase giapponese.

Si prenda ad esempio:

日本では地震が多いです。

Nihon DE WA jishin ga ōi desu.

"Ci sono molti terremoti in Giappone."

日本では箸を使って食べる習慣があります。

Nihon DE WA hashi o tsukatte taberu shūkan ga arimasu.

"In Giappone si usa mangiare con le bacchette."

In questo caso, si vuole sottolineare che in Giappone, rispetto ad altri luoghi, i terremoti sono particolarmente frequenti, per cui insieme alla particella DE si può utilizzare anche la particella WA per marcare il tema della frase, ed evidenziare che si sta delimitando un certo

ambito o compiendo una comparazione fra due o più elementi; similmente, nel secondo esempio si vuole evidenziare che in Giappone, a differenza di altri paesi, si usano le bacchette per mangiare. In questi casi la particella DE, più che semplice marcatore spaziale, svolge appunto la funzione di “delimitazione di un ambito”, e può essere talvolta confusa con il NI che marca lo “stato in luogo”, come vedremo nel primo caso studio. Inoltre, l’uso di più particelle nello stesso complemento, che allontanano ulteriormente la distanza fra la posposizione e il predicato che segue, può portare i parlanti a percepire ancora meno il legame fra i due, così che per “facilitarsi” il compito, essi tendono più facilmente a formare dei blocchi unici con il complemento precedente, per esempio nei modi seguenti:

C.LUOGO の前 *no mae* + [NI WA] “di fronte a”

C.LUOGO の中 *no naka* + [NI WA] “in, dentro a”

~ 国 *kuni* + DE WA “in (nome del paese)”

~ 大学 *daigaku* + DE WA “all’ università”

Riguardo alla possibile influenza della L1 dei parlanti, vi sono lingue che, come il giapponese, usano posposizioni che seguono i complementi che marcano, come il coreano, il turco o l’ungherese. In particolare, potremmo aspettarci che l’apprendimento dell’uso delle posposizioni possa essere meno ostico per i parlanti di L1 coreana: il coreano, come il giapponese, è una lingua agglutinante, e le due lingue risultano molto simili nella sfera della morfo-sintassi (sia nell’ordine della frase SOV, che nell’uso di posposizioni), tanto che risulta tuttora piuttosto accreditata l’ipotesi che esse possano appartenere ad uno stesso ceppo linguistico originario. Ci si potrebbe aspettare, dunque, che parlanti di lingue con posposizioni come il giapponese facciano meno fatica a comprenderne il funzionamento e ad applicarne correttamente l’uso, rispetto a parlanti di lingue con preposizioni, particelle che precedono il complemento marcato, come ad esempio le lingue romanze. Nel caso del coreano, in particolare, troviamo due particelle di luogo con le stesse funzioni di NI e DE, rispettivamente *에* e che serve a marcare un “oggetto in luogo” o una “persona in un luogo”, e *에서* *eseo*, che marca un’ “azione in luogo”:

은행 앞에 있어요.

Eunhaeng ap E isseoyo.

銀行の前まえにいます。

Ginkō no mae NI imasu.

“Mi trovo di fronte alla banca.”

학교에서 만나요.

Haggyo ESEO mannayo.

学校がっこうで会いましょう。

Gakkō DE aimashō.

“Incontriamoci davanti alla scuola”

Tuttavia, i dati numerici estratti dal *corpus*, che andremo a presentare nei prossimi paragrafi, non sembrano evidenziare una minore frequenza di errori relativi a queste particelle da parte di apprendenti coreani, dato che si è rilevata una percentuale di errore molto simile in tutti i parlanti di diversa provenienza presi in esame (e, in particolare, leggermente superiore per i parlanti coreani).

I parlanti coreani appartenenti alla fascia analizzata in questi casi studio sono soltanto 14, in numero minore rispetto agli altri parlanti, per questo nei grafici che presenteremo inizialmente si è calcolata la percentuale di errore su un numero indicativo di 100 parlanti per ogni lingua. Ribadiamo che il numero esiguo di partecipanti di ogni L1 presa singolarmente non ci permette di generalizzare sull'influenza della lingua madre, e tuttavia risulta interessante come, in alcuni contesti più di altri, tutti gli apprendenti (sia parlanti coreani, che apprendenti con L1 che utilizzano preposizioni), siano portati a confondere e ad usare in modo scorretto le due particelle in modo analogo, come si può evincere anche dagli esempi che andremo ad analizzare. Nonostante una diversa L1, dunque, non si evidenzia a livello quantitativo una differenza rilevante relativa alla percentuale di errore nell'uso rispettivo delle due particelle di luogo a seconda della lingua madre del parlante, mentre si evidenziano dei contesti in cui molti dei parlanti sono portati a compiere errori simili, che, ritornando all'ipotesi iniziale, sembrerebbero derivare dall'associazione frequente della posposizione al complemento che la precede.

Riassumendo, ciò che andremo a mettere in luce è come, nonostante le differenti L1 degli apprendenti, e nonostante contesti di studio e, talvolta, età differenti, risulti particolarmente frequente un uso scorretto delle posposizioni prese in esame in determinati contesti, soprattutto nelle interlingue di apprendenti agli inizi del percorso di apprendimento.

Le domande di ricerca principali di questo caso studio sono perciò le seguenti:

- 1) Quali sono i *pattern* di errore più diffusi, relativi alle posposizioni prese in esame?
- 2) In quali contesti gli apprendenti sono maggiormente portati all'errore e quali sono le possibili cause dell'errore?

Per poter rispondere, andremo quindi a mettere in evidenza:

- quali sono, relativamente a queste particelle, i “blocchi” più frequenti utilizzati dai parlanti presi in esame all'interno del *corpus* I-JAS, che contengono usi scorretti delle particelle, rispetto al tipo di predicato utilizzato a fine frase (verbo di esistenza o verbo di azione in luogo);
- quali sono i contesti in cui parlanti di diversa provenienza tendono ad utilizzare più frequentemente i suddetti “blocchi” in modo analogo, e a compiere associazioni che talvolta possono portare all'errore.

3.2. Metodologia

Gli apprendenti presi in esame nel *corpus* I-JAS sono in tutto 1000 (più 50 parlanti nativi), e sono parlanti di 12 lingue diverse; di questi 1000 parlanti, circa 420 hanno conseguito un punteggio compreso fra 0-200 punti nella certificazione J-CAT, alla quale sono stati sottoposti precedentemente all'indagine. I parlanti che hanno conseguito un punteggio compreso in questo *range* appartengono a tre sottofasce differenti, rispettivamente ad un livello elementare (初級 0-100 punti), alla prima parte del livello intermedio, che per ragioni di comodità chiameremo “intermedio (1)” (中級前半 101-150 punti), e livello intermedio pieno, che

chiameremo “intermedio (2)” (中級 151-200 punti). Si è scelto di esaminare i parlanti spontanei di queste tre fasce di parlanti poiché rientrano in uno stadio di acquisizione linguistica iniziale o ancora poco progredito, anche in considerazione del fatto che il livello “intermedio” da solo è stato diviso in tre sottofasce, e che oltre i 200 punti si considera già un intermedio avanzato 中級後半 (che potremmo chiamare intermedio (3), il quale verrà momentaneamente escluso dall’analisi). Per facilitare l’analisi, inoltre, si è deciso di escludere gli 80 parlanti classificati come “apprendenti interni”, che studiano giapponese in Giappone (JJC, JJE, JJN)¹³. I parlanti appartenenti alla fascia intermedio (2) sono i più numerosi: mentre le prime due fasce presentano solo 151 parlanti, rispettivamente 30 di livello elementare e 121 di livello intermedio (1), alla terza fascia appartengono 269 parlanti, così da raggiungere un totale di 420 apprendenti, (vedi tab.1 nel paragrafo 3.0).

Innanzitutto, si presenteranno dei grafici di diverso tipo, alcuni in cui si evidenziano i numeri di occorrenze corrette e scorrette, e le percentuali di errore per i parlanti di ogni lingua (calcolati su un numero indicativo di 100 parlanti), altri in cui si evidenziano le percentuali di diffusione di alcuni *pattern* di errore comuni ai parlanti presi in esame. Per ogni forma analizzata, inoltre, si presenteranno anche degli esempi concreti estrapolati dal *corpus*, in cui si riportano frasi appartenenti ad apprendenti di diversa nazionalità, per esemplificare le tipologie di errore descritte. Gli apprendenti oggetto di indagine sono quindi di diverse nazionalità e parlano L1 differenti; i grafici, così come gli esempi di frasi riportati, mostrano quali sono le associazioni più frequenti fra particelle e complementi compiute dai parlanti, sia relative alla particella NI, in contesti in cui di regola si richiederebbe l’uso della particella di “azione in luogo” DE, che della particella DE, in cui di regola sarebbe richiesta la particella di “esistenza in luogo” NI (in alcuni casi, la particella corretta può anche essere di altro tipo, come O nel caso del verbo *miru* “vedere”).

Negli esempi riportati, vi sono anche casi in cui lo stesso parlante alterna un uso corretto e un uso scorretto delle particelle: perciò, verranno talvolta evidenziati anche degli usi corretti, così da poter rilevare l’influenza dei diversi tipi di complemento di luogo sulla scelta dei parlanti delle particelle da utilizzare a seconda del contesto.

Negli esempi, inoltre, di ogni parlante si specifica la L1, l’età, lo *status* (studente o lavoratore), e il punteggio ottenuto nella certificazione J-CAT, che sarà compreso fra 0-200; verrà specificato

¹³ Vedi nota (3)

anche il *task* dal quale è stato estrapolato il segmento di parlato spontaneo, utilizzando le diciture presenti nel *corpus*: ST1, ST2 (*story-telling*), I (intervista), RP1, RP2 (*role-play*), D (descrizione).

Riassumendo, saranno oggetto dell'indagine i parlanti del corpus I-JAS con le seguenti caratteristiche:

- Studenti o lavoratori che studiano il giapponese nel proprio paese di origine
- Con L1 differente (fra le 12 presenti nel *corpus*)
- Con età compresa fra 15-30 anni
- Con punteggio J-CAT compreso fra 0-200, corrispondente ad un livello elementare, intermedio (1), intermedio (2)
- che hanno partecipato ai *task* orali: role-play1(R1), role-play2(R2), story telling1(ST1), story-telling 2(ST2), intervista(I), descrizione(D)

I grafici numerici e gli estratti scelti mettono in evidenza:

- le percentuali di errore per i parlanti di ogni lingua calcolate su un numero di 100 parlanti
- i *pattern* di errore più frequenti nel *corpus* relativi all'uso della particella DE→ DE+ verbo di esistenza (*aru/iru*), e DE+ verbo *sumu* "abitare" (che di regola richiede il NI).
- i *pattern* di errore più frequenti nel *corpus* relativi all'uso della particella NI→ NI+ verbo di azione (verranno scelti alcuni verbi di azione specifici);

3.3. Risultati e discussione

Innanzitutto, riportiamo un primo grafico (1) relativo ai valori di uso corretto e di errore nell'utilizzo della particella DE insieme al verbo di esistenza, per i parlanti di ogni lingua.

Si è deciso di considerare "errore" ogni occorrenza in cui la particella DE viene utilizzata a posto della particella NI insieme ad uno dei verbi di esistenza a fine frase, ovvero *aru*, che si riferisce a cose inanimate, o *iru*, riferito ad esseri animati, per esprimere "esistenza in luogo" (escludendo quindi i contesti in cui la particella DE ha funzione di complemento di mezzo). Il numero di parlanti, così come le occorrenze totali sono diverse per ogni lingua, per questo si è

deciso di normalizzare i valori per un numero indicativo di 100 parlanti per lingua. Tuttavia, dato che il numero totale di occorrenze per lingua rimane comunque variabile (dato che si tratta di *task* orali aperti e quindi la produzione è molto variabile), si è deciso di estrarre ulteriormente una percentuale di errore, relativa a [DE+aru/iru] (grafico 2):

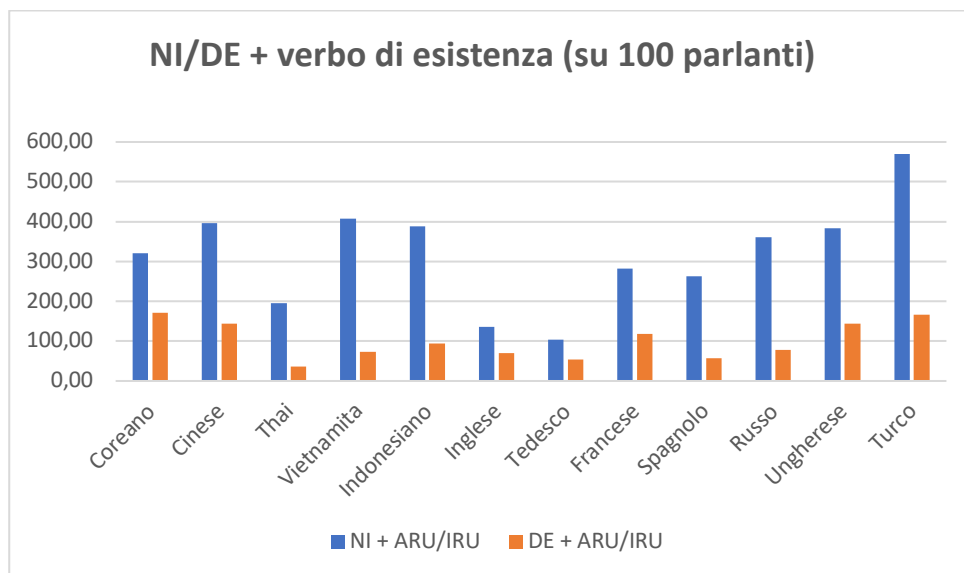


Figura 1. Occorrenze totali della particella NI e DE + verbo di esistenza, calcolate su un numero indicativo di 100 parlanti per lingua

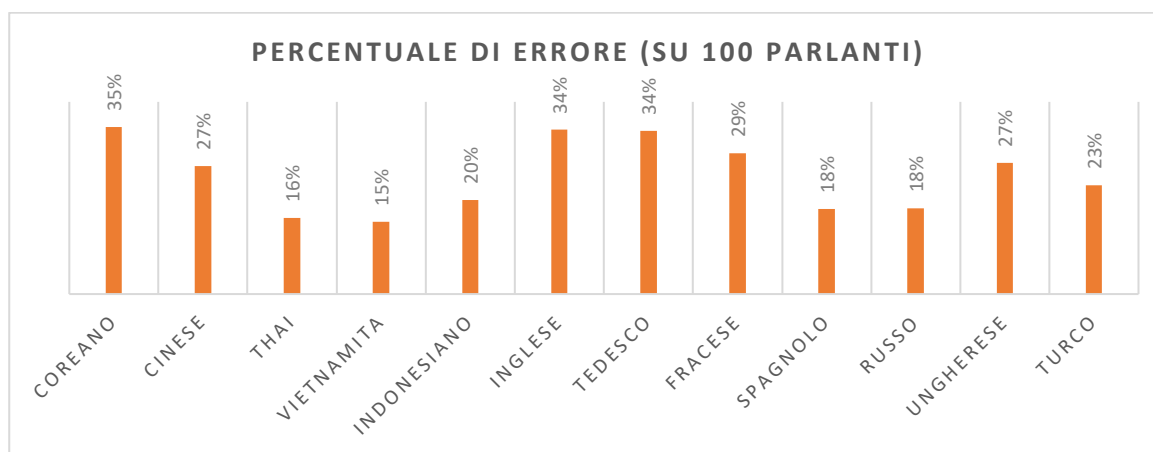


Figura 2. Percentuale di DE+ ARU/IRU su 100 parlanti per lingua

Come si può notare, le percentuali di errore per lingua sono piuttosto simili, con un massimo di 35% dei parlanti coreani, ed un minimo di 15% per i parlanti vietnamiti. Apparentemente, potrebbe sembrare contraddittoria una percentuale maggiore proprio per i parlanti di lingua coreana, rispetto a quello che si è detto nei paragrafi precedenti. Ciò potrebbe comunque dipendere dal numero di occorrenze dell'errore, che può aumentare qualora anche un singolo parlante tenda a ripetere più volte lo stesso tipo di errore. Per questo, si è voluto realizzare un

terzo grafico (3) in cui si evidenzia la percentuale di parlanti che commettono almeno una volta l'errore rispetto al totale dei parlanti, a seconda della lingua, ovvero che hanno usato, almeno una volta, la particella DE insieme ad un verbo di esistenza:

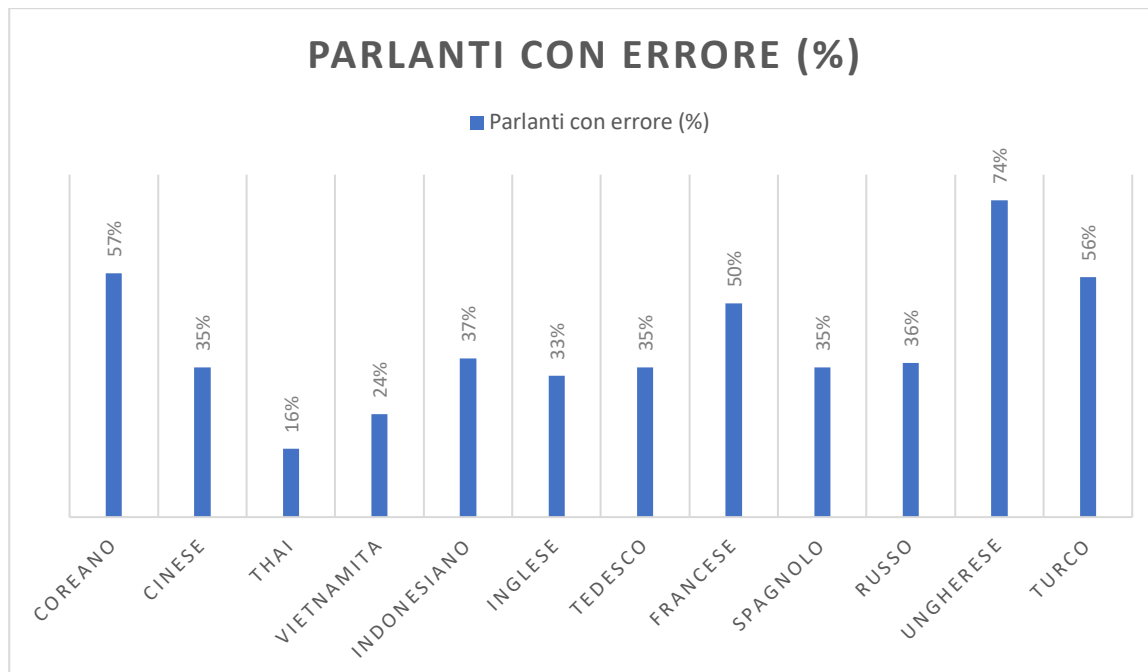


Figura 3. Percentuale dei parlanti di ciascuna lingua che hanno utilizzato DE+ ARU/IRU

In questo caso, i picchi di percentuali si riscontrano nei parlanti coreani, ungheresi e turchi, seguiti dai francesi. Ribadiamo che il coreano è considerata la lingua esistente più vicina al giapponese, dal punto di vista morfo-sintattico, mentre turco e ungherese sono due lingue che, come il giapponese, utilizzano posposizioni per marcare i complementi. Di conseguenza, sia dai grafici precedenti che da quest'ultimo, possiamo concludere che l'influenza della lingua madre non è un fattore rilevante (o comunque non il più rilevante), rispetto alla tipologia di errore commesso, e che i fattori che influenzano l'errore siano di altro tipo.

A prescindere dalla L1, dunque, gli errori relativi a queste due posposizioni sembrano comparire in contesti e modalità analoghe. Nel quarto grafico (4), infatti, oltre alla percentuale di errore rispetto al totale delle occorrenze, possiamo vedere alcuni contesti in cui viene commesso l'errore e i *pattern* più diffusi:

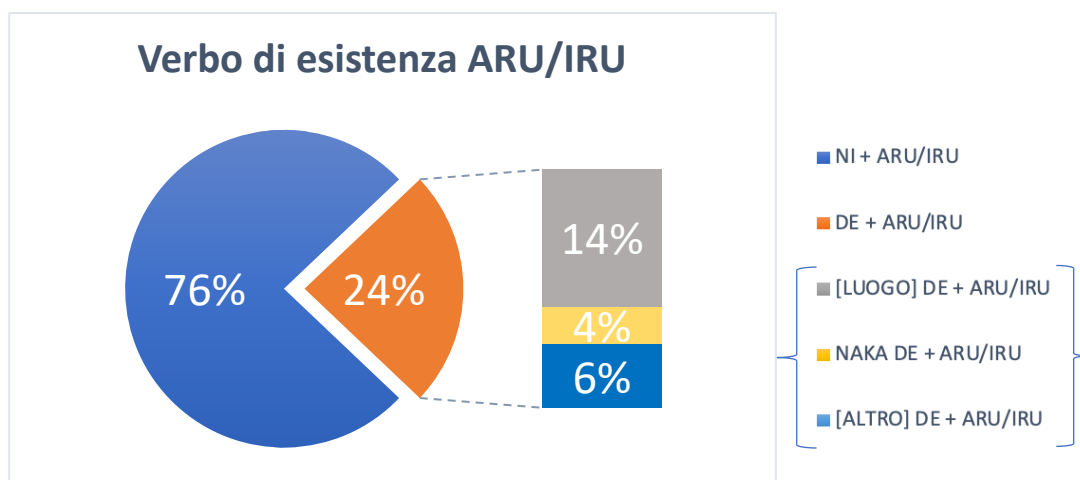


Figura 4. Contesti d'uso della particella DE associata al verbo di esistenza ARU/IRU

Dai dati emerge un 24% di occorrenze errate (DE+ ARU/IRU), di cui un 14% consiste nell'utilizzo della particella DE associata ad un complemento di luogo specifico, come *kuni* "paese", *uchi* "casa", *tokai* "grande città", *gakkō* "scuola", *inaka* "campagna", mentre in un 4% dei casi la particella DE va a marcare l'avverbio di posizione *naka* "in mezzo" che si è scelto di mettere in evidenza per due ragioni:

- 1) si tratta di uno degli avverbi che ricorre con più frequenza quando si descrivono luoghi e posizioni, nonché una delle prime parole memorizzate dagli apprendenti in generale;
- 2) studi precedenti (Teramura, 1990; Fukuma, 1997; Ichikawa, 1997; Sakoda, 1998, 2016) hanno rilevato che questo avverbio viene più frequentemente associato alla particella NI e che, a prescindere dal predicato, i parlanti hanno la tendenza ad usare *no naka* NI come espressione unica; perciò, si è voluto verificare se anche i dati emersi da questo corpus fossero o meno in linea con le ricerche pregresse.

Nei casi più rari in cui compare l'avverbio *naka*, troviamo di frequente espressioni come *kawa no naka* DE "nel fiume", *uchi no naka* DE "dentro casa", *heya no naka* DE "nella stanza". Inoltre, in un 6% delle occorrenze, la particella DE marca altri tipi di avverbi di luogo come *soto* "fuori", *chikaku* "vicino", *soba* "a fianco".

La tendenza ad utilizzare la particella DE, dunque, sembra in effetti maggiore nei casi in cui il complemento di luogo è il nome di un paese o di un territorio preciso, come ad esempio *nihon* "Giappone", *kankoku* "Corea", *furansu* "Francia", mentre, qualora vi sia un verbo di esistenza a

fine frase, il DE ricorre più raramente associato ad avverbi di posizioni relative, come *naka*, *mae*, *tonari*. Tuttavia, risulta rilevante che, mentre sono praticamente assenti esempi del tipo MAE DE+ *aru/iru* o TONARI DE+ *aru/iru*, ricorre più volte l'associazione del DE all'avverbio *naka*, anche se in percentuale minore: ciò potrebbe essere causato dalla confusione con un'altra struttura in cui compare la particella DE associata a questo avverbio, come ad esempio nel tipo di frase:

肉と魚の**中で**、どちらが一番好きですか?

Niku to sakana no NAKA DE, dochira ga ichiban suki desu ka?

“Cosa ti piace di più **fra** carne e pesce?”

In questo caso, la particella DE associata all'avverbio *naka* non svolge una funzione locativa, ma si limita ad evidenziare un ambito rispetto ad un altro, all'interno di una frase comparativa. Si tratta di una struttura molto frequente nel giapponese, che viene spesso utilizzata dagli insegnanti per spiegare, ai primi livelli, come compiere una comparazione fra due o più elementi. Dato che in questa struttura compare spesso l'espressione *no naka DE*, è possibile che i parlanti tendano a compiere questa associazione anche in contesti in cui non risulta corretta, o che vi siano ulteriori elementi che generano confusione nei parlanti, come andremo a vedere.

Vediamo ora alcuni estratti dal *corpus*, appartenenti a parlanti di diverse nazionalità:

- a) そばしか食べないけど、**フランスでは**いっぱい食があります。

Soba shika tabenai kedo, furansu DE WA ippai shoku ga arimasu.

“Mangio solo la Soba, ma **in Francia** ci sono molte cose da mangiare.” (della cucina giapponese)

(studente francese, 20 anni, J-CAT 179, I)

- b) **各の県で**自分の素敵な商品があります。

Kaku no ken DE jibun no sutekina shōhin ga arimasu.

“**In ogni prefettura** ci sono dei bellissimi prodotti tipici.”

(studente thailandese, 20 anni, J-CAT 198, I)

- c) **ロシアでは**お年玉がない。

Roshia DE WA o-toshidama ga nai.

“In Russia non c’è la paghetta di fine anno.”

(parlante russo, lavoratore, 22 anni, J-CAT 174, I)

d) 韓国では納豆スープもあります。

Kankoku DE WA nattō sūpu mo arimasu.

“Anche in Corea c’è la zuppa di natto.”

国の中ではどこでもいる。

Kuni no NAKA DE WA doko demo iru.

“Si trova ovunque nel mio paese”

(studente coreano, 26 anni, J-CAT 126, D/I)

e) うちではそんな大変なことがあります

Uchi DE WA sonna taihenna koto ga arimasu.

“A casa mia ci sono problemi del genere.”

(studente turco, 25 anni, J-CAT 173, I)

Negli esempi a), c) e d) i parlanti, per descrivere qualcosa che si trova nel proprio paese, utilizzano

l’espressione [paese]+ DE WA insieme al verbo di esistenza *aru* coniugato alla forma gentile *arimasu*. Si è voluto mettere in evidenza la particella WA, marcatore del tema della frase, che in questo caso viene utilizzato insieme alla posposizione DE: come anticipato nell’introduzione, a volte i parlanti utilizzano DE WA con l’intento di rimarcare qualcosa che c’è o non c’è nel proprio paese, magari rispetto al Giappone, e tuttavia tendono ad utilizzare l’espressione sotto forma di “blocco”, non tenendo conto del predicato a fine frase e del fatto che, come si è detto, il DE WA può risultare innaturale se utilizzato per descrivere l’esistenza di qualcosa di concreto, o nei casi in cui non c’è una vera e propria comparazione; talvolta, infatti, l’intenzione del parlante è semplicemente quella di descrivere cosa c’è o avviene nel luogo in cui si trova, senza introdurre una comparazione vera e propria con altri elementi. Anche negli esempi b) ed e), in cui i parlanti utilizzano i complementi *uchi* “casa” e *ken* “prefettura”, troviamo il DE associato a dei luoghi specifici, e ancora una volta nell’esempio e) compare il WA a fianco del DE, probabilmente perché il parlante vuole mettere in risalto ciò che avviene nella propria casa;

nell'esempio d), inoltre, compare anche l'avverbio *naka* associato al DE e al WA. Secondo Moriyama (2002)¹⁴, gli errori relativi alla confusione fra la particella NI e DE, possono essere causati, oltre all'eventuale influenza della L1, sia dall'utilizzo delle particelle associate ai complementi che precedono, sotto forma di blocco unico, sia dalla confusione circa le varie funzioni delle due particelle. Anche Okada e Hayashida (2007)¹⁵ concordano con questa teoria e, in seguito ad un'indagine condotta su 61 studenti stranieri sottoposti a dei test di riempimento riguardanti la scelta fra la particella NI e DE in vari contesti, ipotizzano che, in effetti, l'utilizzo errato del DE a posto del NI potrebbe essere causato dalla confusione circa la funzione di "esistenza in luogo" della particella NI e la funzione di "delimitazione dell'ambito" che può essere svolta dalla particella DE: ciò avviene in virtù del fatto che, per i parlanti, il concetto di "luogo" e "ambito" risultano piuttosto simili e possono generare confusione, soprattutto in casi in cui vi sono più elementi di luogo o posizione all'interno della frase.

Si consideri ad esempio:

韓国で有名な人は誰ですか?

Kankoku DE yūmeina hito wa dare desu ka?

"Chi sono i personaggi famosi in Corea?"¹⁶

In questo caso, la particella DE svolge la funzione di "delimitazione" di un ambito (similmente alle frasi nel paragrafo introduttivo), in quanto si chiede, nello specifico, chi è considerato famoso in Corea, e non in altri paesi. In questi contesti, inoltre, può essere utilizzata anche la particella WA, per mettere in evidenza che si sta parlando di qualcosa di specifico, che sia un luogo, un oggetto o una situazione, che sono dunque il tema della frase. Se teniamo in considerazione l'ipotesi presentata, gli usi scorretti del DE che troviamo negli esempi a), c) e d) potrebbero derivare dalla confusione fra la funzione di "esistenza in luogo" del NI e la funzione di "delimitazione di un ambito" del DE, piuttosto che dalla confusione fra il NI di esistenza e il DE di "azione in luogo"; ciò spiegherebbe anche la presenza occasionale del WA, che si associa spesso al DE limitativo. In particolare, nel caso dell'avverbio *naka*, la confusione potrebbe

¹⁴ MORIYAMA A., 「日本語の格助詞習得はどのようになされるか—韓国語母語話者に対する実験的研究—, in 『東南アジア日本語教育シンポ論文集』, 2002, pp.38-52.

¹⁵ OKADA M., HAYASHIDA M., 「日本語学習者による格助詞の混同—存在場所の『に』と範囲限定の『で』」, in 日本語教育論集 n.23, 2007.

¹⁶ OKADA M., HAYASHIDA M., ...cit., p.6.

essere anche generata dalla struttura comparativa [no naka DE WA] descritta sopra, che i parlanti utilizzano talvolta anche in assenza di una vera e propria comparazione.

Vediamo ora cosa emerge dall'analisi di un altro tipo di errore sempre relativo alla particella DE. Si tratta dell'utilizzo scorretto della posposizione insieme ad un altro verbo che di regola richiede la particella NI, ovvero *sumu* "abitare", anche se viene corretto piuttosto facilmente dagli apprendenti e diviene sempre meno frequente con l'avanzare del livello, dato che si tratta di contesto di uso abbastanza specifico, per cui i parlanti memorizzano in fretta che questo verbo si associa sempre alla posposizione NI; inoltre, diversamente dai verbi di esistenza, esso segue, solitamente, subito dopo la posposizione, o si trova comunque molto vicino ad essa, mentre nel caso di *aru/iru* possono inserirsi diversi complementi fra la posposizione e il predicato, andando a generare più facilmente confusione. Riportiamo ancora una volta la percentuale di occorrenze errate normalizzate per un numero di 100 parlanti (grafico 5):

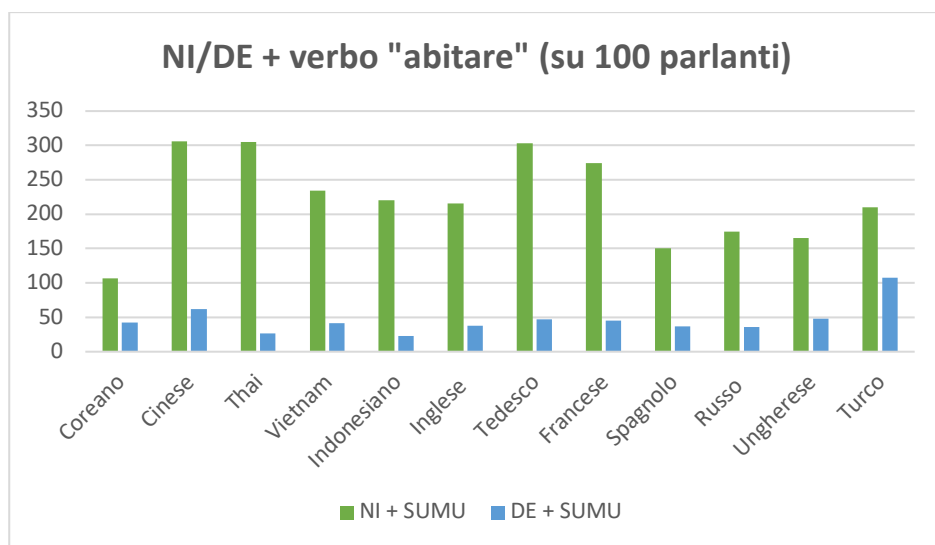


Figura 5. Occorrenze totali delle particelle NI /DE + verbo "abitare" *sumu* su un numero di 100 parlanti

Come si può notare, le occorrenze errate sono in netta minoranza rispetto agli usi corretti, anche rispetto al contesto precedente con i verbi di esistenza, che presentavano un prospetto più variabile. Ancora una volta, la differenza in base alla lingua madre risulta poco rilevante, e si può concludere nuovamente che l'influenza della L1 non è un fattore che influenza in modo significativo questo tipo di errore. All'interno del *corpus*, l'uso del DE insieme al verbo "abitare" è presente solo per un 17% del totale delle occorrenze totali, e ciononostante si rilevano alcuni *pattern* di errore più frequenti (grafico 6):

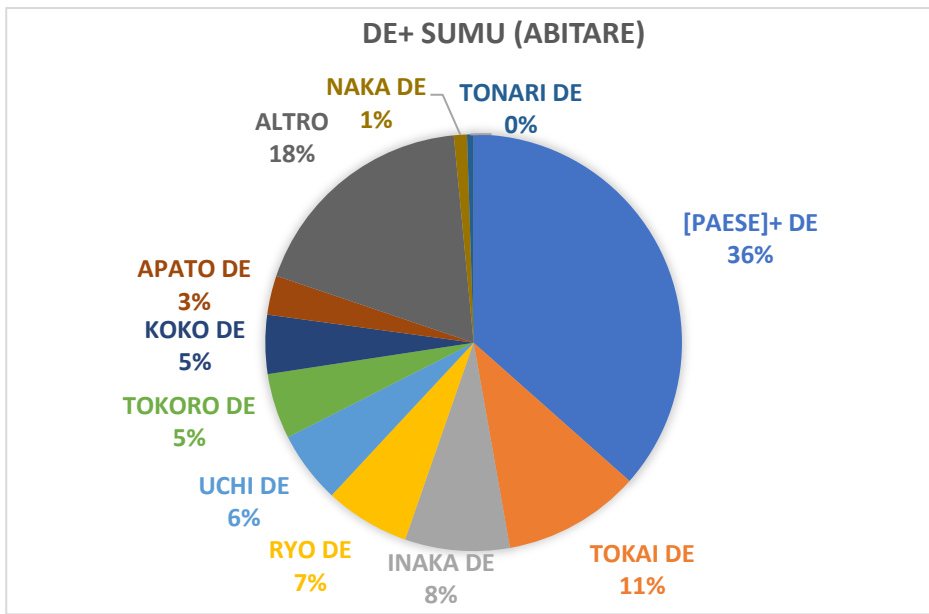


Figura 6. Contesti d'uso più ricorrenti della particella DE+ verbo "abitare" sumu

Anche da questi risultati, emerge la tendenza generale dei parlanti ad utilizzare la particella DE insieme al nome di un paese, o insieme a *tokai*, *inaka*, *ryo*, *uchi*, mentre, in questo contesto, non ricorre quasi mai l'utilizzo del DE insieme a *naka*, *tonari* "a fianco", o *mae* "di fronte", complementi che indicano posizioni relative. All'interno della categoria "altro", troviamo altri sostantivi di luogo come *manshon* "villa", *daigaku* "università", *heya* "stanza", che si è scelto di non mettere in evidenza poiché meno ricorrenti dei precedenti elencati, anche se si tratta comunque di luoghi specifici. Si potrebbe ipotizzare che, in presenza del verbo *sumu*, i parlanti siano meno portati a fare confusione fra le diverse funzioni delle particelle, o con altre strutture in generale, dato che si tratta di un ambito di significato più specifico, anche se l'errore è comunque presente in parlanti con una diversa L1 e in contesti analoghi, e non risulta quindi casuale o sporadico, come risulta anche dalle frasi seguenti.

Vediamo alcuni esempi estratti dal *corpus*:

- a) 私の友達みんなはあの都会で住んでいますから。

Watashi no tomodachi minna wa ano tokai DE sundeimasu kara.

"Tutti i miei amici vivono in quella città."

日本で住んでたから [...]

Nihon DE sundeta kara...

"Dato che vivevo in Giappone..."

(studente inglese, 21 anni, J-CAT 198, I)

- b) 都会で住んだことはあります。

Tokai DE sunda koto wa arimasu.

“Ho già vissuto in una grande città.”

(studente coreano, 21 anni, J-CAT 174, I)

- c) 私はあの【大学名1】の寮で住んでいますから、歩いて来ました。

Watashi wa ano [daigaku] no ryō DE sundeimasu kara, aruitekimashita.

“Vivo nel dormitorio di quell’università e quindi sono venuto a piedi.”

(studente thailandese, 20 anni, J-CAT 198, I)

- d) だから、都会で住んだほうがいいと思います。

Dakara, tokai DE sunda hō ga ii to omoimasu.

“Perciò penso sia meglio vivere in una grande città.”

(studente taiwanese, 20 anni, J-CAT 193, I)

- e) ブタペストで住んでいますから...

Budapesto DE sundeimasu kara...

“Dato che vivo a Budapest...”

(studente ungherese, 20 anni, J-CAT 166, I)

- f) 一年間ぐらいでも、日本で住んでいたら、それは、日本で住んで、一年間でも、私にとっていいと思います。

Ichi-nen gurai demo, nihon DE sundeita kara, sore wa, nihon DE sunde, ichi-nen kan demo, watashi ni totte ii to omoimasu.

“Ho vissuto in Giappone solo un anno, ma anche un solo anno è stato bello per me.”

(studente indonesiano, 20 anni, J-CAT 186, I)

Come possiamo notare, in tutti gli esempi riportati i parlanti utilizzano il DE associato al nome di un paese o di una città, oppure insieme a sostantivi come “città” o “dormitorio”, mentre come predicato troviamo il verbo “abitare”, coniugato sia al presente che al passato. Anche in questo

contesto, dunque, oltre ad errori dovuti ad un semplice *slip*, è possibile che i parlanti compiano un'associazione strategica simile a quelle descritte nel caso precedente, del tipo [Luogo specifico + DE], o che il tipo di contesto porti comunque i parlanti a fare confusione con il DE utilizzato per specificare un ambito, anche se in questo caso si tratta necessariamente di un luogo. Gli errori, infatti, ricorrono nel momento in cui i parlanti argomentano i pro e i contro dell'abitare, ad esempio, in città invece che in campagna, o in Giappone piuttosto che nel proprio paese, mettendo a confronto più elementi all'interno del discorso. In ogni caso, si nota talvolta un'alternanza fra un uso corretto del NI e l'utilizzo del DE all'interno dello stesso discorso, indice del fatto che il parlante è probabilmente a conoscenza della regola [NI+ *sumu*], ma che tende comunque a fare confusione fra alcune funzioni delle due particelle in determinati contesti.

Passiamo ora ad analizzare invece dei casi in cui la particella NI viene utilizzata erroneamente insieme ad un verbo di azione, a posto del DE (grafico 7). Si è scelto di utilizzare, nello specifico, il verbo *asobu* "giocare", *taberu* "mangiare" e *miru* "vedere"; inoltre, per verificare se la presenza dell'avverbio *naka* influenzasse o meno la scelta della particella, l'indagine è stata condotta sui seguenti contesti d'uso:

- 1) NI/DE+ verbo di azione
- 2) *no naka* NI / *no naka* DE + verbo di azione
- 3) nel caso specifico del verbo *miru*, si è aggiunta la categoria *no naka* O: questo verbo si associa alla particella O nel caso vi sia un complemento oggetto, anche se può essere utilizzato insieme al DE nei casi in cui si indica il luogo in cui si è visto qualcosa, come nell'esempio *tere bi DE mita* "l'ho visto in TV". Tuttavia, mentre i parlanti non hanno difficoltà a scegliere la particella giusta (O) nel caso in cui sia presente un complemento oggetto, dai risultati sembra che vi sia confusione nella scelta della posposizione in presenza dell'avverbio *naka*.

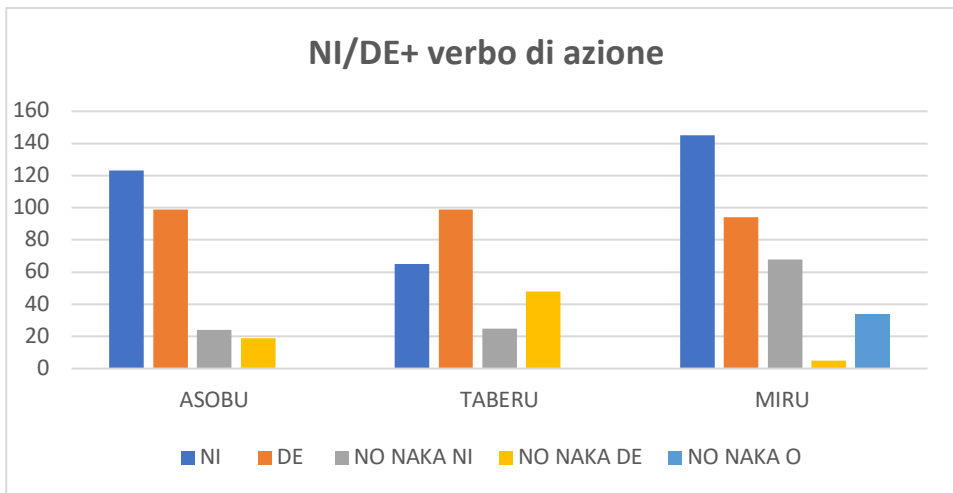


Figura 7. Occorrenze totali della particella NI e DE insieme ad un verbo di azione

Il grafico mostra le diverse distribuzioni delle particelle a seconda del verbo: nel caso del verbo *asobu* “giocare”, i parlanti tendono di frequente ad utilizzare erroneamente la particella NI, tanto che le occorrenze corrette con il DE sono in numero minore; la stessa cosa avviene in presenza dell’avverbio *naka*, al quale i parlanti tendono spesso ad associare automaticamente la particella NI.

Vediamo alcuni esempi:

- a) 川の隣に二人の子供が遊んでいます。

Kawa no tonari NI futari no kodomo ga asondeimasu.

“Due bambini stanno giocando **accanto al** fiume.”

(studente vietnamita, 20 anni, J-CAT 188, D)

- b) 二人子供が水の中に遊んでいます。

Futari kodomo ga mizu no naka NI asondeimasu.

“Due bambini stanno giocando **nell’acqua.**”

(studente cinese, 19 anni, J-CAT 200, D)

- c) 子供たちは橋の隣に遊びました。

Kodomo-tachi wa hashi no tonari NI asobimashita.

“I bambini hanno giocato **vicino al** ponte.”

(studente coreano, 26 anni, J-CAT 126, D)

d) カップルの左に、子供二人が川に遊んでいます。

Kappuru no hidari NI kodomo futari ga kawa NI asondeimasu.

“A sinistra della coppia due bambini giocano nel fiume.”

(studente francese, 24 anni, J-CAT 179, D)

e) 子供は川に遊びました。

Kodomo wa kawa NI asobimashita.

“I bambini hanno giocato nel fiume.”

(studente indonesiano, 21 anni, J-CAT 188, D)

Gli esempi sono estratti da un *task* in particolare, ovvero dalla descrizione di una figura (D). Nella figura i parlanti devono descrivere diverse persone e oggetti, utilizzando svariati complementi di posizione con le relative particelle. Dalle frasi si può notare come, in molti casi, vengono utilizzati complementi di posizioni relative come *tonari*, *naka*, o *hidari* “sinistra”, ma anche sostantivi come *kawa* “fiume” (che compare ovviamente nella figura da descrivere). Dai dati e dagli esempi sembrerebbe che i parlanti tendano, come sostengono ricerche pregresse (Sakoda, 1998, 2016), ad associare di frequente la particella NI insieme a complementi che indicano posizioni relative, nonostante il verbo di azione, in questo caso “giocare”, richieda il DE. Ad esempio, nella frase e), troviamo due complementi di luogo nella stessa frase, *kawa NI* “nel fiume”, e *hidari NI* “a sinistra”: il parlante utilizza per entrambi la particella NI, nonostante vi sia il verbo “giocare” proprio accanto al secondo complemento.

Vediamo invece alcuni esempi con il verbo *taberu* “mangiare” e con *miru* “vedere”, due verbi transitivi, con i quali entrano in gioco anche altre particelle:

a) 家の隣に子供はアイスクリームを食べています。

Ie no TONARI NI kodomo wa aisukurīmu o tabeteimasu.

(studente francese, 19 anni, J-CAT 175, D)

b) バスケットの中にはいぬが全部食べると食べ物はないし、ゴミだけです。

Basuketto no NAKA NI WA inu ga zenbu taberu to tabemono wa nai shi, gomi dake desu.

“Se il cane mangia tutto quello che c’è nel cesto non rimane nulla da mangiare, ma solo spazzatura.”

(studente coreano, 25 anni, J-CAT 131, D/ST1)

- c) ピクニックのために**バスケットの中に**食べ物を入れました。 (USO CORRETTO)

Pikunikku no tame ni basuketto no NAKA NI tabemono o iremashita.

“Ho messo **nel cesto** le cose da mangiare per il pic-nic.”

犬は全部食べ物を、**バスケットの中に**食べ物を食べた。

Inu wa zenbu tabemono o, basuketto no NAKA NI tabemono o tabeta.

“Il cane ha mangiato tutte le cose da mangiare che stavano **nel cesto**”

(studente turco, 22 anni, J-CAT 111, ST1)

- d) ケンとマリは**地図に**見ながら犬がバスケットに入ってしまった。

Ken to Mari wa chizu NI minagara inu ga basuketto ni haitteshimaimashita.

“Mentre Ken e Mari guardavano (sul)**la cartina**, il cane entrò nel cesto.”

(studente inglese, 19 anni, J-CAT 154, ST2)

- e) マリは**窓の外に**見て、全部が分かりました。

Mari wa mado no soto NI mite, zenbu ga wakarimashita.

“Mari guardo' **fuori dalla finestra** e capì tutto.”

(studente russo, 20 anni, J-CAT 159, ST2)

- f) **バスケットの中に**見ると、サンドイッチとアップルは全部食べてしまいました。

Basuketto no naka NI miru to, sandoitchi to appuru wa zenbu tabeteshimimashita.

“Quando guardò **nel cesto**, il sandwich e la mela erano stati mangiati tutti.”

(studente cinese, 22 anni, J-CAT 190, ST1)

- g) **バスケットの中に**見ると、全然何も残っていませんでした。

Basuketto no naka NI miru to, zenzen nani mo nokotteimasendeshita.

“Quando guardò **nel cesto**, non era rimasto nulla.”

(studente vietnamita, 20 anni, J-CAT 188, ST1)

In questi esempi compare più volte il complemento *basuketto no naka* NI “dentro al cesto”, in quanto il cesto è un elemento presente nella storia che i parlanti devono provare a raccontare oralmente. È interessante notare come parlanti diversi facciano lo stesso tipo di errore utilizzando proprio questo complemento, sia con il verbo “mangiare” che con il verbo “vedere”: i due verbi sono transitivi, per questo richiedono la particella O nel caso in cui vi sia un complemento oggetto, e talvolta può essere richiesta anche la particella NO, come nell’esempio c), in cui la forma corretta sarebbe *basuketto no naka NO tabemono O tabeta* “ha mangiato tutto il cibo nel cesto”. Tuttavia, i parlanti utilizzano indiscriminatamente la particella NI, senza distinguere a seconda del contesto e del predicato a fine frase, come se [NO NAKA NI] costituisse un blocco unico, utilizzabile in diverse situazioni sempre allo stesso modo; ciò risulta particolarmente evidente proprio nell’esempio c), in cui lo stesso complemento viene prima utilizzato correttamente con il verbo *ireru* “inserire”, che richiede in effetti la particella NI, e poco dopo in modo scorretto con il verbo “mangiare”, che in questo caso richiede la struttura sopra citata.

Similmente avviene in presenza di altri complementi come *soto* “fuori”, o *tonari* “accanto”, come negli esempi a) ed e), mentre nell’esempio d) il parlante utilizza il NI a posto di O per marcare il complemento oggetto, probabilmente percependo “sulla cartina” come un complemento di luogo figurato, nonostante in giapponese il verbo *miru* richieda a prescindere O. In questo caso, potrebbe trattarsi semplicemente di un *transfer* dalla L1, dato che in inglese troveremmo la preposizione *at*, e tuttavia, l’utilizzo frequente del NI accanto ad un avverbio di posizione, che riscontriamo in parlanti di diversa L1, ci porta ad ipotizzare che:

- a) la presenza di un avverbio di posizione generi nei parlanti l’idea di un complemento di luogo, concreto o comunque figurato, che richieda l’utilizzo del NI, anche se il verbo richiede di regola il DE o un’altra particella come O o NO;
- b) soprattutto nel caso dell’avverbio *naka*, i parlanti siano portati ancora più facilmente ad associare la particella NI al complemento, nonostante un verbo di azione o un verbo transitivo;
- c) in generale, oltre alla possibile influenza della L1, il verbo *miru* “vedere” si associa più difficilmente nella mente dei parlanti con la particella DE, dato che si riscontrano anche errori del tipo *terebi NI mita*, invece che *terebi DE mita* “l’ho visto in TV”.

Premesso ciò, è possibile che in questo tipo di contesto la L1 dei parlanti abbia un'influenza più significativa rispetto ai casi precedenti, soprattutto quando nella lingua madre lo stesso verbo non regge un complemento oggetto e richiede una preposizione, come nel caso dell'inglese *look at*; per un'indagine più approfondita sarebbe opportuno analizzare la percentuale di errore per lingua per ognuno dei tre verbi, ma in questa analisi si è preferito, piuttosto, mettere a confronto fra di loro i tre verbi e verificare l'influenza dell'avverbio *naka* sulla scelta delle posposizioni.

In ogni caso, errori dello stesso tipo in più parlanti di lingue diverse ci portano a ipotizzare che vi siano comunque delle tendenze comuni, o meglio, delle strategie di apprendimento comuni che i parlanti mettono in atto all'occorrenza in modo analogo.

3.4. Conclusioni

Attraverso questo primo caso studio, si è voluto mettere in evidenza la natura sistematica di alcuni errori più frequenti relativi alle posposizioni di luogo NI e DE all'interno del *corpus* I-JAS, attraverso un'indagine su parlanti di lingue diverse.

Si è scelto di analizzare queste due particelle nello specifico, in quanto risultano, soprattutto ai primi livelli, particolarmente facili da confondere fra di loro, e ci permettono quindi di evidenziare alcuni errori comuni nelle interlingue di parlanti diversi, e di avanzare ipotesi sulle strategie di apprendimento che talvolta li generano.

L'obiettivo era quello di mettere in luce i *pattern* di errore più frequenti e la loro percentuale di diffusione all'interno del parlato di una fascia di parlanti di livello elementare e prima parte del livello intermedio, nonché rilevare i contesti in cui ricorrono più facilmente, e compiere ipotesi sulle possibili cause dell'errore. Nonostante il numero di parlanti per nazionalità fosse piuttosto esiguo, e si sia scelto di considerare solo le prime tre fasce di livello, è stato comunque possibile rilevare modalità analoghe nell'utilizzo scorretto delle due particelle in alcuni contesti, che non sembrano dettate dalla casualità. Dai grafici in cui i parlanti sono divisi per lingua, non emerge una differenza significativa nella percentuale di errore in base alla L1, dato che le percentuali di errore più alte si rilevano proprio nei parlanti di L1 che utilizzano posposizioni, in particolare in coreano. Per questo si è concluso che, in questa tipologia di errori, la L1 dei parlanti non costituisce un fattore di influenza significativo, e che gli errori analizzati non sono causati, dunque, da un semplice *transfer*.

Ciò che emerge, invece, è la tendenza comune dei parlanti a comporre blocchi di parole (*chunks*) fra le particelle prese in esame e i complementi che le precedono, formati spesso da elementi che ricorrono vicini frequentemente in molti contesti probabilmente “familiari” ai parlanti, soprattutto all’inizio del percorso di studio, quando il bagaglio linguistico della L2 è ancora limitato.

Questa tendenza è, in primo luogo, di natura neurolinguistica, dato che la memorizzazione in blocchi, come si è detto, facilita l’apprendimento; tuttavia, essa è anche dovuta alla frequenza di un *input* che ricorre spesso in determinate forme fisse, in particolare nel contesto dell’aula in cui gli apprendenti prendono familiarità con gli esempi dei libri di testo e con gli esempi forniti dall’insegnante che, nel caso delle particelle NI e DE, contengono proprio la tipologia di associazioni che gli apprendenti riportano poi spesso nei propri interventi. Oltre al fattore frequenza, si potrebbe ipotizzare che, mentre la posposizione segue sempre il complemento a cui si riferisce, stabilendo così un legame “forte” con quest’ultimo, il verbo che regola, in realtà, l’uso della particella, si trova spesso a fine frase lontano da quest’ultima, così che, soprattutto in frasi piuttosto lunghe, il legame fra predicato e particella può risultare più “debole” ai parlanti, e la situazione si complica ulteriormente quando entrano in gioco più particelle (ad esempio, il WA o il NO).

Ancora, riguardo alla formazione di “blocchi” di parole, i dati emersi da questa analisi sembrano confermare, come è stato già rilevato in passato, che il tipo di complemento che precede la particella influenzi in modo significativo la scelta di quest’ultima, così che in presenza di complementi di luogo che indicano posizioni relative i parlanti tendono ad associare più facilmente il NI, mentre tendono ad utilizzare il DE insieme a complementi di luogo più specifici. Ciò risulta particolarmente evidente nel caso dell’avverbio *naka* “in, dentro”, che i parlanti tendono spesso ad utilizzare in contesti diversi insieme al NI, anche in casi in cui il predicato è un verbo di azione che richiede la particella DE, come *asobu* “giocare”, o quando è un verbo transitivo che richiede altre particelle come O, come nel caso di *miru* “vedere”.

Ciononostante, la presenza di errori del tipo NAKA DE WA + aru/iru ci ha portato a trarre considerazioni ulteriori sulle possibili cause di confusione fra le particelle.

Oltre alla tendenza dei parlanti a formare blocchi di parole, infatti, è stato ipotizzato che gli errori relativi alle particelle NI e DE possano essere causati dalla confusione circa le diverse funzioni delle posposizioni (Moriyama, 2002, Okada e Hayashida, 2006): mentre risulta più difficile pensare che i parlanti confondano il NI con funzione di “esistenza in luogo” e il DE con

funzione di “azione in luogo”, è più probabile che essi confondano il primo con il DE in funzione di limitativo, utilizzato per circoscrivere un ambito, o compiere una comparazione, dato che il concetto di “luogo” e “ambito” risultano simili nella mente dei parlanti e possono generare quindi confusione. Al DE limitativo, inoltre, si associa spesso il marcatore del tema WA, che ritroviamo anche in alcuni interventi dei parlanti all’interno del *corpus*, come in *kankoku* DE WA, *nihon* DE WA.

Riassumendo, i *pattern* di errore più diffusi all’interno del *corpus* emersi da questa analisi sono:

- a) [Luogo specifico] + DE/DE WA+ verbo di esistenza *aru/iru*
→ es. *nihon* DE WA + *arimasu* “in Giappone c’è...”
- b) [Luogo specifico] + DE/DE WA+ verbo *sumu* “abitare”
→ es. *tokai* DE *sunda hou ga ii to omoimasu* “penso sia meglio vivere in città”
- c) NI + verbo di azione
→ es. *kodomo ga mizu* NI *asondeimasu* “il bambino gioca nell’acqua”
- d) *no naka* NI + verbo di azione
→ es. *basuketto no naka* NI *mitara* “quando guardai nel cesto”

Le possibili ipotesi sulle cause dell’errore, oltre ad un’eventuale influenza della L1, sono principalmente le seguenti:

- L’utilizzo di una strategia di apprendimento linguistico comune agli apprendenti di ogni lingua e livello (e probabilmente messa in atto sia nel processo di acquisizione della L1 che della L2, ma che risulta più frequente e facile da evidenziare in parlanti di L2 ai primi livelli), ovvero la tendenza a facilitare il lavoro di memorizzazione utilizzando dei *chunks*, dei blocchi di parole, favorita anche dalla frequenza con cui un *input* linguistico ricorre in modo analogo in determinati contesti, portando i parlanti a fare associazioni del tipo:

[Posizione relativa + particella di luogo NI]

[Posizione specifica + particella di luogo DE]

- La confusione generata da alcune funzioni delle due particelle, in particolare dalla funzione di “esistenza in luogo” del NI e di “circostrizione di un ambito” del DE, che viene talvolta utilizzato anche in frasi comparative, nelle quali possiamo trovare anche strutture come [*no naka DE WA*], che può generare ulteriormente confusione.

Nel successivo caso studio si tenterà, similmente, di evidenziare delle tipologie di errori ricorrenti negli esempi presenti nel *corpus*, relativi ad un'altra struttura che genera facilmente confusione nei parlanti. Si ipotizzerà nuovamente che gli errori possano essere causati talvolta da una tendenza generale dei parlanti a formare ed utilizzare “blocchi di parole”, senza compiere un'accurata analisi interna dei singoli costituenti e dei diversi contesti; si prenderanno sempre in esame segmenti di parlato spontaneo appartenenti a parlanti di diversa provenienza e L1 registrati nel *corpus*. Ribadiamo che l'obiettivo è quello di mettere in luce, attraverso l'analisi di alcuni errori comuni a diversi apprendenti, non tanto la variabilità delle interlingue individuali (fattore sempre presente e di cui dobbiamo comunque tenere conto), quanto una possibile natura sistematica di ciò che chiamiamo “sistema interlingua”, che risulta più evidente nei primi stadi dell'acquisizione linguistica della L2, in cui i parlanti tendono a mettere in atto delle strategie di apprendimento di cui possiamo scorgere, seppur in modo limitato e frammentario, esiti di vario tipo, nonché indizi sul complesso reame dell'interlingua.

4. CASO STUDIO (2): l'avverbio di tempo ATO "dopo"

4.1. Introduzione e domande di ricerca

In questo secondo caso studio si andrà ad indagare l'uso da parte di apprendenti e parlanti nativi di alcuni avverbi e costrutti della lingua giapponese utilizzati per narrare azioni ed eventi che si susseguono in ordine cronologico; si tratta, in particolare, di avverbi e locuzioni avverbiali di tempo che hanno la funzione di stabilire un rapporto temporale di posteriorità fra due proposizioni, come l'avverbio ATO "dopo", che sarà il punto focale della nostra indagine, insieme ai costrutti da esso formati: ATO DE, -TA ATO DE, SONO ATO, SONO ATO DE, e così via.

Questa volta, dunque, si prenderanno in esame anche i parlati spontanei di parlanti nativi, utilizzando sia i dati raccolti all'interno del *corpus* I-JAS, relativi ai 50 parlanti nativi che hanno partecipato agli stessi *task* degli apprendenti, sia i dati relativi al parlato spontaneo dei 40 nativi che hanno collaborato alla creazione di un altro *corpus*, il *Corpus of Everyday Japanese Conversation* (CEJC), già introdotto nel secondo capitolo. La scelta di condurre un'indagine comparata, piuttosto che focalizzata esclusivamente sugli apprendenti, è dovuta al tipo di analisi che si andrà a svolgere in questo secondo caso: non un'indagine incentrata sull'"errore", simile a quella del primo caso studio, ma più rivolta all'utilizzo da parte degli apprendenti di alcune strutture della lingua d'arrivo, comparato con quello che ne fanno i nativi in contesti comunicativi analoghi. Non si parla tanto di "errori", dunque, quanto di modalità differenti di esprimere significati attraverso le strutture della lingua. La cornice teorica è, almeno in parte, quella della pragmalinguistica, la disciplina che si occupa di investigare come gli apprendenti di una lingua utilizzino il proprio bagaglio linguistico per soddisfare i propri scopi comunicativi all'interno di situazioni concrete della realtà, e di come, all'interno di una gamma di strumenti linguistici a disposizione, più o meno ampia a seconda del livello, ne vengano scelti alcuni rispetto ad altri, nonché le ragioni di questa scelta.

Prima di procedere, consideriamo nuovamente a cosa si riferisce il termine "interlingua": in concreto, si tratta degli esiti visibili ed analizzabili delle *performance* di apprendenti di una L2, nel loro tentativo di esprimere dei concetti, dei significati tramite la lingua (quelli che Selinker chiama "*meaningful performances*"), attraverso gli strumenti linguistici a propria disposizione (Selinker, 1972,1978).

Nel campo degli studi sull'acquisizione di una L2, vi sono diversi approcci per indagare come questo avviene nel sistema interlingua di un apprendente: ad esempio, possiamo considerare una certa struttura e indagare i significati che gli apprendenti vi associano e tentano di esprimere attraverso di essa, in quello che viene definito *form-oriented approach* (Klein, 1995; Bardovi-Harlig, 2000). Un secondo approccio, chiamato "concettuale" (*concept-oriented*) parte invece da un concetto, quale ad esempio il concetto di spazio o di tempo, e va ad indagare i mezzi linguistici utilizzati dagli apprendenti per esprimerlo (Bardovi-Harlig, 1997, 2000). Il punto focale della nostra indagine è, in effetti, la modalità utilizzata dai parlanti, rispetto ai nativi, per esprimere un rapporto temporale di posteriorità fra una o più proposizioni¹⁷; tuttavia, piuttosto che partire dal concetto estremamente ampio e complesso di "temporalità", si è scelto di focalizzarsi, utilizzando principalmente un approccio *form-oriented*, sull'utilizzo di un avverbio di tempo specifico, ATO, che può fungere anche da congiunzione¹⁸ e collegare più proposizioni principali, o principali e secondarie. Esso viene utilizzato in modo preferenziale dagli apprendenti, anche rispetto ad altre congiunzioni o costrutti come -TE KARA, nonostante venga introdotto più tardi rispetto a queste ultime nel *curriculum* di studio della lingua (Masuda, 2000; Hakamata, 2001). Oltre ad un uso preferenziale dei parlanti per l'avverbio ATO e per le strutture da esso formate, risultano interessanti le modalità e i contesti d'uso che si rilevano all'interno del parlato degli apprendenti rispetto a quello dei nativi.

Ricerche pregresse (Tochigi, 1995; Tsuchikoe, 1998) hanno messo in luce, in effetti, come i parlanti tendano ad usare in modo scorretto la struttura ATO DE, nel momento in cui desiderano esprimere un rapporto di consequenzialità stretta fra due frasi, che richiederebbe, piuttosto, la struttura -TE KARA o -TARA. Sembrerebbe, infatti, che in molti contesti i parlanti abbiano una preferenza per ATO DE, e che, di conseguenza, lo utilizzino a volte sotto forma di "blocco", come ad esempio in SONO ATO, o SONO ATO DE, per proseguire il discorso ed elencare in ordine cronologico azioni ed eventi, senza chiarire all'ascoltatore il punto nel tempo specifico nel quale si collocano. Tsuchikoe (1998) attraverso un'indagine comparata fra apprendenti di livello intermedio (中級) e parlanti madrelingua ha rilevato che i nativi usano spesso -TE KARA, -TARA, SOSHITARA, TO, mentre gli apprendenti tendono ad utilizzare più SORE KARA e ATO DE. Ciò è da ricondurre al fatto che i nativi tendono a dare un tono di "storicità", di narrativa a

¹⁷ Come andremo a vedere, le proposizioni possono essere sia coordinate che subordinate, a seconda dei costrutti utilizzati.

¹⁸ In giapponese ATO viene classificato come *fukushi*, ovvero avverbio, anche se può fungere da congiunzione (*setsuzokushi*), come negli esempi che presenteremo. Si è scelto comunque di mantenere il termine "avverbio", ma si tenga a mente che la funzione che ci interessa è principalmente quella di congiunzione coordinante o subordinante, a seconda del costrutto che essa va a formare.

ciò che raccontano, mentre gli apprendenti proseguono spesso il discorso in modo più “piatto” e meccanico, poiché l’attenzione è posta principalmente sulla correttezza grammaticale. Masuda (2000) ha rilevato che gli apprendenti utilizzano numericamente più connettivi dei nativi, ma che le tipologie tendono a ripetersi e c’è meno varietà nel discorso, mentre i nativi cercano di evitare le ripetizioni e di far emergere la propria “soggettività” attraverso il racconto. Ancora, Hakamata (2001) ha condotto un’indagine su 6 studenti stranieri appartenenti alla prima fascia del livello intermedio, analizzando segmenti di parlato spontaneo raccolti tramite interviste multiple, al fine di verificare l’utilizzo degli avverbi di tempo all’interno del discorso. È emerso che -TE KARA e SORE KARA vengono usati meno frequentemente rispetto ad ATO DE, anche in contesti in cui quest’ultimo risulta scorretto o impreciso. Hakamata ipotizza che i parlanti riescano ad utilizzare con più facilità l’avverbio ATO, rispetto a -TE KARA, poiché il primo possiede più contenuto semantico del secondo e risulta quindi più chiaro e semplice rispetto ad un costrutto che è puramente grammaticale.

Si tratta, in effetti, di forme con una funzione analoga, che generano facilmente confusione, soprattutto ai primi livelli; possono sembrare spesso intercambiabili fra di loro, così che la scelta dell’una o dell’altra sembra ridursi ad una preferenza personale.

In realtà, le forme -TA ATO DE e -TE KARA, e, ancora, SONO ATO (DE) o SORE KARA non sono intercambiabili, ma ognuna di esse possiede una sfumatura diversa e può stabilire un rapporto di temporalità differente. Secondo la definizione presente nella versione digitale del 日本大百科全書 (anche detto ニッポニカ *Nipponika*), l’avverbio ATO può formare locuzioni avverbiali come ATO DE, o si può utilizzare coniugando il verbo alla forma piana del passato -TA a cui si attacca direttamente -ATO, con la particella DE facoltativa, per esprimere “ciò che avviene dopo un certo punto temporale” e, all’interno di un elenco di azioni indica, in generale, “ciò che avviene successivamente alle azioni precedenti”, mentre -TE KARA indica, più specificatamente, “qualcosa che avviene subito dopo (A)”, in un rapporto di prima-dopo più stretto e diretto rispetto a -TA ATO DE. Inoltre, mentre -TE KARA sottintende spesso un’intenzione, una volontà da parte di un soggetto, -TA ATO DE può essere usato anche in proposizioni con soggetti differenti, o impersonali, semplicemente per elencare una serie di eventi che accadono in successione.

Kuno (1973) spiega la differenza fra i due nel modo seguente:

- 1) (A) -TE KARA (B): l'azione in (B) avviene subito dopo l'azione di (A), secondo una volontà del soggetto di (A);
- 2) (A) -TA ATO DE (B): l'azione/evento in (B) avviene in un tempo indeterminato posteriore ad (A); non è detto che vi sia una pianificazione temporale intenzionale da parte del soggetto di (A).

Sulla base di questa spiegazione, nell'esempio seguente risulta più naturale utilizzare -TE KARA, piuttosto che -TA ATO DE, dato che l'azione di (B) avviene subito dopo il verificarsi di (A), secondo un'intenzionalità di un soggetto (che tuttavia non viene specificato):

10 時になつてから家を出た。

(A) *Jūji ni natte KARA* (B) *ie o deta.*

*10 時になつた後で家を出た。

(A) *Jūji ni natta ATO DE* (B) *ie o deta.*

“Quando si fecero le 10 uscii di casa”.

Al contrario, nell'esempio seguente suona innaturale utilizzare -TE KARA, mentre è più corretto utilizzare -TA ATO DE:

*雷が鳴ってから雨が降り出した。

(A) *Kaminari ga natte KARA* (B) *ame ga furidashita.*

雷が鳴つた後で雨が降り出した。

Kaminari ga natta ATO DE *ame ga furidashita.*

“Dopo il rombo dei tuoni iniziò a piovere”.

In questo esempio non c'è un soggetto che compie le azioni volontariamente, ma si tratta semplicemente di due eventi che avvengono in ordine cronologico, per questo risulta più appropriato l'uso di ATO (Kuno, 1973).

Anche in Teramura (1983) e in Adachi (1995) si specifica che -TA ATO DE è più appropriato quando l'azione/evento in (B) avviene in un punto temporale non bene specificato dopo (A), e quando le azioni/ gli eventi delle due frasi non sono correlati; inoltre, mentre nelle frasi dove viene utilizzato -TE KARA può essere spesso utilizzato anche -TA ATO DE, non è sempre vero il contrario, in quanto -TE KARA risulta più naturale quando vi è uno stesso soggetto che mette in atto una sua volontà.

Tuttavia, in generale, le due espressioni sono molto simili e vi sono molti contesti in cui sono pressoché intercambiabili, ad esempio quando si elencano semplicemente azioni/eventi in ordine cronologico, e la sfumatura “subito dopo (A) avviene (B)” non risulta rilevante all'interno del contesto, come ad esempio:

勉強してから、映画館に行きます。

Benkyō shite KARA, eigakan ni ikimasu.

“Dopo aver studiato vado al cinema”.

勉強したあとで、映画館に行きます。

Benkyō shita ATO DE, eigakan ni ikimasu.

“Dopo aver studiato vado al cinema”.

Ciononostante, vi sono dei contesti in cui uno dei due risulta più appropriato, e l'altro rischia di suonare innaturale o quasi scorretto.

Da un punto di vista sintattico le espressioni ATO DE, SONO ATO (DE), così come anche SORE KARA sono costrutti paratattici in quanto possono essere utilizzati da soli all'interno della frase come espressioni avverbiali di tempo, ed indicano semplicemente un evento o un'azione che avviene in un momento successivo indeterminato nel tempo:

今朝 12 時まで勉強しました。その後で映画館に行きました。

Kesa 12 ji made benkyō shimashita. SONO ATO DE eigakan ni ikimashita.

“Stamattina ho studiato fino alle 12. Dopo sono andato al cinema.”

In questo esempio, non viene specificato il punto temporale preciso in cui avviene l'azione della seconda frase, così che si sottolinea soltanto che ciò che avviene in (B), ovvero l'“andare al cinema”, segue le ore dodici. Per quanto possano sembrare sfumature più o meno sottili, il

rischio di utilizzare ripetutamente ATO DE o SONO ATO (DE) in contesti diversi è quello di non rendere abbastanza chiaro l'ordine degli eventi e mettere in difficoltà l'ascoltatore, ma anche di rendere il discorso spezzato, poco omogeneo e quindi innaturale (Hakamata, 2001).

Sulla base di queste riflessioni, dunque, si è voluto indagare l'utilizzo delle forme utilizzate dagli apprendenti di livello intermedio (2) (escludendo quindi la fascia di livello elementare 0-100 punti J-CAT, e intermedio (1), corrispondente a 101-150 punti J-CAT) del *corpus* I-JAS, compiendo un'analisi contrastiva con l'uso che ne fanno i parlanti nativi, così da rilevare analogie e differenze, e provare ad ipotizzare i fattori che influenzano gli apprendenti ad utilizzare una forma invece che un'altra, o sempre la stessa forma con le stesse modalità, nonostante i diversi contesti. In questo caso studio, come nel precedente, la L1 dei parlanti non risulta un fattore di particolare rilevanza rispetto alle modalità di espressione della temporalità attraverso questi avverbi, mentre, è in parte l'aspetto grammaticale stesso delle strutture della lingua target ad influenzare i parlanti nella loro scelta, nonché la tendenza ad affidarsi talvolta a blocchi di parole, di cui si è parlato in precedenza. Alla base delle scelte dei parlanti, tuttavia, vi è ancora una volta quella che possiamo definire una strategia di apprendimento comune: oltre al tentativo di facilitare la memorizzazione di alcune strutture complesse, utilizzandole come unità singole, la modalità utilizzata dal parlante per esprimere i rapporti di temporalità è solo in parte frutto di una scelta preferenziale, ma mette in luce la competenza pragmatica raggiunta fino a quel momento: a seconda del livello linguistico, e dei mezzi linguistici a propria disposizione, i parlanti saranno portati, in un primo momento, a semplificare l'opera di narrazione, elencando semplicemente eventi e azioni in ordine cronologico, senza bisogno di marcare il rapporto di temporalità attraverso la morfologia, o tramite espressioni temporali. Si tratta di una prima fase, quella più semplice, che Meisel (1987) definisce la "modalità pragmatica" di espressione. La seconda fase, quella "lessicale", consiste nell'utilizzare avverbi di tempo, ed espressioni complesse che aiutano a definire i rapporti temporali fra gli eventi narrati; la preferenza va ad avverbi e congiunzioni che di per sé possiedono contenuto semantico, e risultano quindi più immediati da utilizzare: ciò va ad avvalorare l'ipotesi di Hakamata (2001) secondo cui, nel caso del giapponese, l'avverbio 後 ATO possiede già di per sé contenuto semantico, tanto che spesso viene scritto in kanji, mentre il costrutto -TE KARA con funzione temporale non possiede di per sé contenuto semantico, e ciò potrebbe giustificare la preferenza dei parlanti per il primo. Nella terza fase, infine, definita "morfologica", il parlante diviene in grado di utilizzare il modo e l'aspetto del verbo per marcare la temporalità, così che

gradualmente l'uso di avverbi e locuzioni avverbiali tende a diminuire, anche se non scompare mai del tutto.

In altre parole, i parlanti mostreranno in un primo momento una preferenza per la paratassi, così che nella fase iniziale si riscontreranno più avverbi ed espressioni lessicali di tempo e meno morfologia verbale; mentre, con l'aumentare del livello, diverranno in grado di comporre frasi più lunghe e di utilizzare diversi tipi di subordinate, e di conseguenza si riscontrerà più morfologia e meno locuzioni avverbiali (Meisel, 1987; Bardovi-Harlig, 2000). Questo passaggio graduale è parte integrante del processo di acquisizione linguistica, che consiste in una riorganizzazione dell'equilibrio fra i mezzi di espressione che a mano a mano si vanno ad acquisire (Klein, 1995).

Basandoci su queste osservazioni, dunque, andremo ad indagare nello specifico:

- quali sono, fra le forme analizzate, quelle più utilizzate dagli apprendenti del *corpus* I-JAS per stabilire dei rapporti temporali di posteriorità fra due o più proposizioni e narrare gli eventi in ordine cronologico;
- quali sono, fra le forme analizzate, quelle più utilizzate dai nativi del *corpus* I-JAS e del *corpus* CEJC per stabilire dei rapporti temporali di posteriorità fra due o più proposizioni e narrare gli eventi in ordine cronologico;
- quali sono i contesti d'uso più ricorrenti delle forme analizzate, e i possibili fattori che influenzano le scelte degli apprendenti.

4.2. Metodologia

In questa seconda analisi si è deciso di circoscrivere l'indagine alla fascia di apprendenti di livello intermedio (2), ovvero *chūkyū* 中級, i quali hanno conseguito un punteggio compreso tra 151-200 punti nella certificazione J-CAT, escludendo invece le prime due fasce di parlanti di livello elementare *shokyū* 初級 e intermedio (1), *chūkyū-zenhan* 中級前半, considerate nel primo caso studio. Come già anticipato, la scelta è stata dettata dal tipo di analisi: rispetto ai costrutti presi in considerazione, non si parla soltanto di conoscenza di alcuni elementi grammaticali della L2, ma anche di competenza pragmatica del parlante, ovvero la capacità di scegliere, all'interno di una gamma di costrutti possibili, le forme più adatte al contesto, anche

rispetto ad altre molto simili, che tuttavia possiedono sfumature differenti, e la cui scelta risulta determinante nel conferire o meno naturalezza ed omogeneità al discorso.

Ai livelli iniziali si possiedono ancora strumenti linguistici limitati, e non si ha a propria disposizione un'ampia gamma di forme per esprimere uno stesso concetto fra le quali poter scegliere in base alle competenze acquisite. Arrivati ad un livello intermedio pieno, invece, si inizia a poter parlare di competenza pragmatica, dato che il parlante è ormai in grado di scegliere con più consapevolezza fra i mezzi linguistici a propria disposizione, grazie ad una conoscenza grammatico-lessicale più profonda della lingua. A questo punto, non vi è più un rapporto di uno-ad-uno, ovvero un concetto-una forma (Andersen, 1984), come agli inizi, ma un rapporto di un concetto-più forme possibili, magari tutte corrette dal punto di vista strettamente grammaticale, ma, per motivi diversi, non tutte adatte al contesto. L'acquisizione pragmatica consiste, infatti, proprio nello sviluppo di più alternative possibili (Bardovi-Harling, 2014).

I parlanti della terza fascia sono circa 269, mentre i nativi che prenderemo in considerazione appartengono a due *corpora* differenti: I-JAS, in cui sono registrati i parlanti spontanei di 50 nativi, e CEJC, in cui sono registrati i parlanti di 40 nativi, di sesso, età e professioni differenti. La scelta di estendere l'indagine ad un secondo *corpus* è dovuta principalmente alla necessità di avere a disposizione più interventi di parlanti madrelingua con cui poter fare una comparazione, e tuttavia, questa seconda raccolta risulta particolarmente interessante in quanto è interamente composta dalle trascrizioni di conversazioni registrate (in totale 577 conversazioni) da 40 collaboratori, che hanno registrato il proprio parlato e quello delle persone loro vicine in diverse situazioni di vita quotidiana, per un totale di 200 ore di parlato spontaneo, che comprendono sia narrazioni di fatti ed eventi, che conversazioni reali in situazioni tipo di vita quotidiana. Mentre per la realizzazione di I-JAS i parlanti sono stati sottoposti a *task* specifici, sia orali che scritti, in questo caso si tratta di un *corpus* interamente orale, dedicato, appunto, al giapponese parlato nella vita di tutti i giorni.

Anche in questa indagine si presenteranno inizialmente alcuni grafici in percentuale, che mettono in luce quali sono, rispettivamente, le forme preferite e quindi più utilizzate dagli apprendenti, e quelle più utilizzate dai parlanti nativi, sia del *corpus* I-JAS che di CEJC, così da avere più prospetti numerici da poter comparare. I grafici sono stati realizzati raccogliendo le occorrenze totali di ogni forma, senza compiere normalizzazioni sul numero di parlanti, circa 269 apprendenti e, in totale, 90 parlanti nativi. Nonostante il diverso numero di parlanti, si è voluto mettere in evidenza quelle che sono le preferenze d'uso delle diverse espressioni

analizzate per esprimere fatti/eventi avvenuti in ordine cronologico, all'interno dei tre gruppi presi in considerazione: apprendenti, parlanti nativi (1), parlanti nativi (2), al fine di rilevare la percentuale che ogni forma analizzata copre all'interno dei singoli gruppi. Si è ritenuto, dunque, che il diverso numero di parlanti non fosse un fattore di influenza rilevante, dato che le tendenze d'uso emergono piuttosto chiaramente all'interno di ogni gruppo, senza il bisogno di normalizzare ad un campione indicativo di 100 parlanti per gruppo come nel primo caso.

Oltre ai grafici in percentuale, presenteremo nuovamente alcuni estratti dei *corpora*, che mostrano concretamente l'utilizzo delle forme analizzate all'interno del contesto comunicativo reale. Gli estratti sono segmenti di interventi più lunghi, estrapolati da uno dei *task* orali a cui sono stati sottoposti gli apprendenti e i nativi di I-JAS, o da una delle conversazioni registrate e trascritte in CEJC, e appartengono rispettivamente ad apprendenti di diversa L1, e a parlanti nativi di sesso, età, e occupazione differenti.

Riguardo alle strutture oggetto di indagine, possiamo raggrupparle in due gruppi, in base allo statuto grammaticale:

- a) Strutture paratattiche: ATO DE/ SONO ATO (DE)/ SORE KARA → locuzioni avverbiali di tempo composte dall'avverbio + particella DE, o dal deittico SONO/SORE + avverbio di tempo ATO o congiunzione KARA con funzione temporale. Coordinano più proposizioni, e possono essere utilizzate da sole all'interno della frase, dato che non richiedono la coniugazione del verbo. Si utilizzano per raccontare fatti ed eventi in ordine cronologico, e sono molto simili dal punto di vista semantico. Tuttavia, ATO DE risulta meno specifico delle altre: in presenza del deittico, infatti, si indica generalmente un azione/evento (B) che avviene dopo (A), mentre ATO DE può indicare semplicemente un "dopo", che non viene specificato nel tempo (e può essere quindi fra un'ora o fra un giorno), come nell'esempio:

後でやっておきます。

ATO DE *yatte okimasu*

"Lo faccio dopo."

- b) Strutture ipotattiche: -TA ATO (DE) / -TE KARA → costrutti grammaticali che richiedono la coniugazione del verbo (e non possono quindi comparire da soli nella frase), rispettivamente alla forma infinitiva del passato -TA, e alla forma sospensiva in -TE, con

l'aggiunta dell'avverbio di tempo ATO "dopo" nel primo caso, o della congiunzione KARA con funzione temporale nel secondo; ognuna delle due forme possiede una sfumatura diversa, e stabilisce un rapporto specifico di consequenzialità temporale fra eventi e fatti che si susseguono in ordine cronologico. -TA ATO (DE) indica, più in generale, un rapporto temporale di posteriorità fra una subordinata e una reggente, senza dare indicazioni specifiche sul punto nel tempo in cui avviene l'evento/azione della frase secondaria; mentre -TE KARA dà indicazioni più precise sul punto nel tempo in cui si realizzano i fatti ("subito dopo (A) si verifica (B)"), e sottintende spesso la volontà di un soggetto (Teramura, 1983; Adachi, 1995).

Nella prossima sezione presenteremo innanzitutto i grafici e gli estratti relativi agli apprendenti del *corpus* I-JAS, per poi passare ai parlanti nativi dei *corpora* I-JAS e CEJC, così da poter fare, alla fine, un confronto fra i prospetti emergenti, e presentare alcune osservazioni.

4.3. Risultati e discussione

4.3.1. Gli apprendenti (I-JAS)

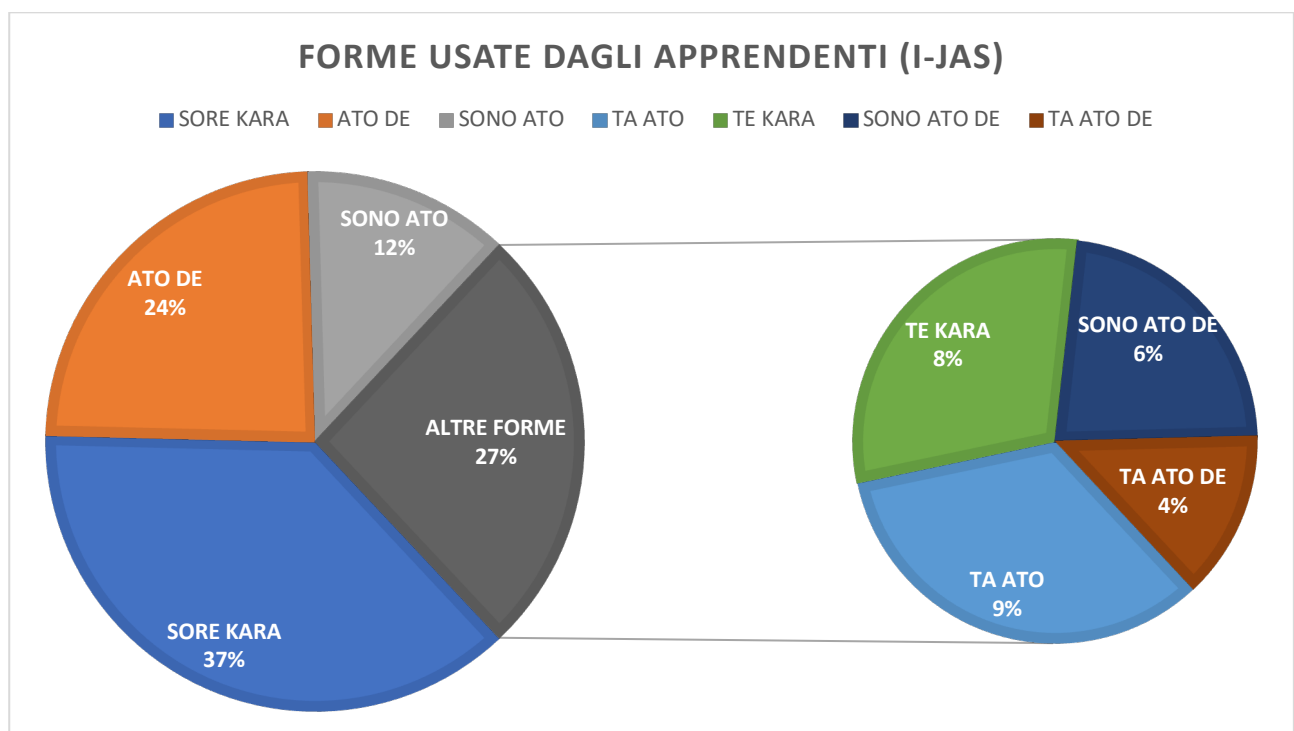


Figura 8. Forme utilizzate dagli apprendenti per esprimere un rapporto temporale di posteriorità

In questo grafico possiamo vedere le forme più utilizzate dagli apprendenti del *corpus* I-JAS. Le prime tre per numero di occorrenze sono: SORE KARA, ATO DE e SONO ATO; tutte e tre le forme rientrano nel gruppo a) della paratassi, ovvero sono locuzioni avverbiali, che possono essere utilizzate da sole all'interno della frase, e che non richiedono di coniugare il verbo. Come tali, possono essere considerate più "semplici" da utilizzare, in quanto hanno una funzione puramente avverbiale e possono essere inserite abbastanza liberamente all'interno della frase per elencare una serie di azioni o eventi che si susseguono. Gli apprendenti le utilizzano di frequente per "spezzare" una sequenza di azioni e iniziarne un'altra, o aggiungere ulteriori elementi al discorso in ordine cronologico, in un rapporto di coordinazione. Inoltre, come già rilevato da ricerche pregresse, gli apprendenti tendono ad utilizzare queste espressioni in modo intercambiabile, come se si trattasse di sinonimi, e ad utilizzarle sotto forma di espressione unica, invariabile. In realtà, nel caso di ATO, oltre alla particella DE, è possibile associare all'avverbio anche altre particelle come NI o WA, ottenendo l'espressione ATO NI, ATO WA, ATO NI WA, (le quali, tuttavia, possono avere anche altre sfumature di significato, nonché altre funzioni oltre a quella temporale). Ciononostante, l'espressione SONO ATO DE viene utilizzata ripetutamente in questa forma dagli apprendenti, dato che l'uso di altre particelle richiederebbe di "scomporre" le singole unità dell'espressione, e cogliere le diverse sfumature di significato conferite dalla posposizione (come vedremo, lo stesso avverbio ATO è di per sé polisemico).

Dal grafico emerge, comunque, che gli apprendenti del *corpus* fanno un discreto uso anche delle espressioni del gruppo b) dell'ipotassi, come -TA ATO e -TE KARA, nonostante siano considerate più complesse da utilizzare, in quanto richiedono di coniugare il verbo ad una forma specifica, e di saper gestire dei rapporti di subordinazione. Possiamo ipotizzare, dunque, che gli apprendenti siano già a conoscenza, in effetti, di molteplici modalità per esprimere una serie di eventi o azioni che si susseguono in ordine cronologico, anche attraverso rapporti temporali di posteriorità del tipo "dopo che", "dopo aver fatto (A) ho fatto (B)", "dopo (A) è avvenuto (B)" ecc. Ciononostante, come dimostrano anche gli estratti del *corpus*, non sempre sono in grado di cogliere e distinguere le diverse funzioni grammaticali, nonché sfumature di significato dei singoli costrutti, finendo spesso per utilizzarne uno a posto dell'altro, o ripetere sempre il medesimo costrutto, rischiando di rendere il discorso innaturale o poco chiaro. Come già accennato, un errore piuttosto frequente sembra essere quello di utilizzare ATO DE o SONO ATO (DE) a posto di -TE KARA, rendendo poco chiaro all'ascoltatore lo svolgersi degli eventi

(anche se il rischio principale rimane, piuttosto, quello di “spezzare” più volte il discorso, o non utilizzare in modo naturale le forme).

Inoltre, osservando gli esempi di uso concreto presenti nel *corpus*, si rileva un'altra modalità d'uso dell'avverbio ATO, che appare in modo analogo nel parlato di apprendenti con una diversa L1, e che non ha a che fare strettamente con la resa del rapporto temporale di cui si è parlato finora: si tratta dell'utilizzo di ATO DE o SONO ATO (DE), non in funzione temporale, ma a posto di 後は ATO WA, che può essere tradotto anche come “inoltre”, ed è sinonimo di espressioni come 他は HOKA WA, その他は SONO HOKA WA, MATA WA, traducibili come “ancora, inoltre, oppure”, utilizzate per aggiungere ulteriori elementi a quelli citati fino a quel momento o per proporre un'alternativa oltre a quella presentata, e che hanno quindi il significato generico di “ancora uno”, “oltre a ciò”. La confusione si genera a causa delle diverse funzioni dell'avverbio ATO (similmente a quando si crea confusione fra le diverse funzioni della particella DE di cui si è parlato), che, a seconda della particella a cui si associa e del contesto d'uso, può assumere significati differenti. Quando compare insieme alla particella DE ha una funzione quasi esclusivamente temporale, mentre, se associato alla particella WA, può avere sia funzione temporale, che essere sinonimo delle altre espressioni citate, ed utilizzato semplicemente per fare delle aggiunte al discorso.

Ciò può creare confusione nei parlanti, così che talvolta essi utilizzano ATO DE o SONO ATO DE semplicemente per elencare altri elementi, anche in assenza di proposizioni temporali, o eventi che si susseguono in ordine cronologico.

Riassumendo, dai dati del grafico si rileva che le prime tre forme più usate dagli apprendenti, ovvero SORE KARA, ATO DE e SONO ATO coprono da sole un 73% delle occorrenze, così che si può ipotizzare che la tendenza generale dei parlanti sia di preferire la paratassi, ovvero, come già accennato nell'introduzione, di preferire il “mezzo lessicale” (Meisel, 1987), dato che non richiede un intervento diretto sulla morfologia del verbo, oltre alla tendenza ad utilizzare le diverse forme come blocchi unici, e talvolta come sinonimi, rischiando di incappare in usi scorretti o poco naturali in base al contesto. Queste tendenze, in aggiunta ad una confusione che si può generare fra le diverse funzioni di un avverbio polisemico come ATO, possono produrre anche errori del tipo citato sopra, in cui l'avverbio ATO, associato alla posposizione DE con funzione temporale, viene utilizzato con il significato di “ancora uno” per aggiungere elementi al discorso, a posto di altre espressioni come ATO WA, HOKA WA, MATA WA.

Possiamo dunque schematizzare quanto detto nel modo seguente:

1. ATO DE/ SONO ATO (DE) vengono utilizzati ripetutamente, anche a posto di -TE KARA, per esprimere un rapporto stretto di consequenzialità fra le azioni/gli eventi citati, del tipo “appena (A) subito dopo (B)”, che richiederebbe di regola -TE KARA o TARA;
2. ATO DE/ SONO ATO (DE) vengono utilizzati come sinonimi di ATO WA, con il significato di “ancora, oltre a ciò”, per aggiungere elementi al discorso, anche in assenza di proposizioni temporali.

Vediamo ora alcuni esempi concreti estratti dal *corpus* I-JAS, relativi agli apprendenti di livello intermedio (2), parlanti di diverse L1, in cui si rilevano le due modalità descritte sopra (le parti evidenziate in arancione e fra parentesi sono gli interventi degli intervistatori nativi):

Usi del tipo 1)→ATO DE/ SONO ATO (DE) a posto di -TE KARA (o altri costrutti):

- a) 髪を切って宿題をしました、それから、そして、その後で携帯電話で映画を見ました。その後で寝ました。

Kami o kitte shukudai o shimashita, SORE KARA, soshite, SONO ATO DE keitai denwa de eiga o mimashita. SONO ATO DE nemashita.

“Ho tagliato i capelli e ho fatto i compiti, e poi, dopo, ho visto un film col cellulare. Poi, sono andato a dormire.”

(studente cinese, 20, J-CAT 179, I)

- b) 電車を入れて、その後バスを入れて、大学に行きました。そして、日本語のクラスは、日本語の講義とコンピュータ学の講義でした、その後で家に帰りました。

Densha o haitte, SONO ATO basu o haitte, daigaku ni ikimashita. Soshite, nihongo no kurasu wa, nihongo no kōgi to konpyūta gaku no kōgi deshita, SONO ATO DE ie ni kaerimashita.

“Sono salito sul treno, poi sull’autobus, e sono andato all’università. Poi, ho avuto lezione di giapponese e di programmazione, e poi sono tornato a casa.”

(studente inglese, 19, J-CAT 183, I)

- c) そのサンドイッチをバスケットに入れて、**その後で**地図を見ました。

Sono sandoitchi o basuketto ni irete, SONO ATO DE chizu o mimashita.

“Infilò quel sandwich nella tasca **e poi** guardò la mappa.”

(studente tedesco, 21, 154 J-CAT, ST1)

- d) 試験があって、まず、書くテストがあって、**後で**話すテスト、面接があって、**後で**、この面接が合格できて、たぶん、十月から、日本で留学をできると思います。

Shiken ga atte, mazu, kaku tesuto ga atte, ATO DE, hanasu tesuto, mensetsu ga atte, ATO DE, kono mensetsu ga gōkaku dekite, tabun, jūgatsu kara, nihon de ryūgaku o dekiru to omoimasu.

“C’è stato l’esame, per prima cosa c’è stato l’esame scritto, **poi** l’esame orale, il colloquio, **e poi**, passato il colloquio, forse da ottobre riuscirò ad andare a studiare in Giappone.”

(studente tedesco, 22, 176 J-CAT, I)

- e) 食べるの**後で**仕事します。

Taberu no ATO DE shigoto shimasu.

“**Dopo** mangiato lavoro.”

(studente spagnolo, 28, 184 J-CAT, I)

- f) (夜が怖い?)

(yoru ga kowai?)

(“Hai paura del buio?”)

はい、私は4歳の時、闇に何かを見ました、そして、**その後で**とても怖かったです。

Hai, watashi wa 4 sai no toki, yami ni nani ka o mimashita, soshite, SONO ATO DE totemo kowakatta desu.

“Sì, quando avevo quattro anni ho visto qualcosa nel buio, **e da quella volta** ho molta paura.”

(studente russo, 18, 162 J-CAT, I)

Usi del tipo 2)→ATO DE/ SONO ATO (DE) come sinonimo di ATO WA/ HOKA WA/ MATA WA:

g) (他にもドラマとかよく見ますか?)

(HOKA NI MO *dorama to ka yoku mimasuka?*)

(“Oltre a questo¹⁹ hai visto anche altri drama?”)

その後ではあまりドラマを見たことはないです。

SONO ATO DE WA *amari dorama o mita koto wa nai desu.*

“No, **a parte questo** i drama giapponesi non li ho mai visti molto.”

(studente coreano, 25, 161 J-CAT, I)

h) (どんな先生でしたか?)

(*Donna sensei deshita ka?*)

(*Che tipo di insegnante era?*)

そんなによく覚えませんが、あの先生の後ではラテン語の先生でした。

Sonna ni yoku oboemasen kedo, ano sensei NO ATO DE WA raten go no sensei deshita.

“Non ricordo molto bene, ma **oltre** a quell’insegnante c’era **anche** quello di latino.”

(studente tedesco, 22, 176 J-CAT, I)

i) 自殺しましたかもしれない、よくわからない。後で、他の人は殺した。

Jisatsu shimashita kamoshirenai, yoku wakaranai. ATO DE, hoka no hito wa koroshita.

“Forse si è ucciso, non capisco bene. **Oppure** è stato ucciso da qualcun altro.”

(studente spagnolo, 33, 167 J-CAT, D)

j) (イスタンブールの中を移動するほうが大変ですか?)

(*Insutanbūru no naka o idō suru hō ga taihen desuka?*)

(“È difficile spostarsi dentro ad Istanbul?”)

はい、大変です。バスをたくさん乗って、その後で、座ることもできません。

Hai, taihen desu. Basu o takusan notte, SONO ATO DE, suwaru koto mo dekimasen.

¹⁹ L’intervistatore si riferisce ad una serie televisiva nominata in precedenza dall’intervistato; perciò, sta chiedendo al parlante se ha visto altri drama giapponesi oltre a quello nominato.

“Si è complicato. Devi prendere molti autobus, e poi non riesci neanche a trovare posto seduto.”

(studente turco, 20, 186 J-CAT, I)

In questi esempi emergono diversi contesti d'uso dell'avverbio ATO, spesso associato alla particella DE, o al deittico SONO (o entrambi): nella prima sezione (usi del tipo 1), l'avverbio viene utilizzato in funzione temporale, per mettere in ordine cronologico una serie di azioni o eventi che si susseguono, in un rapporto temporale di prima/dopo fra più proposizioni coordinate, del tipo “(A), poi (B), poi (C)” ecc. Di conseguenza, come si può notare anche dalle traduzioni italiane, l'elenco di azioni/eventi risulta piuttosto “spezzato”, dato che gli apprendenti tendono ad utilizzare ripetutamente ATO DE, SONO ATO (DE) senza fare uso dell'ipotassi e senza collegare le frasi attraverso altre forme come -TE KARA, o -TA ATO (DE) (risulta pressoché assente anche l'uso di filler, ovvero di pause piene, di cui invece i nativi fanno ampio utilizzo, come vedremo negli esempi successivi).

Talvolta, come nell'esempio a), il parlante risulta indeciso sulla scelta della forma da utilizzare, e ne usa più di una, in questo caso “SORE KARA, SOSHITE, SONO ATO DE”; negli esempi b), c), d) invece, possiamo osservare come vi è, in effetti, il tentativo da parte dei parlanti di collegare il discorso, in quanto il verbo che precede gli avverbi temporali è coniugato alla forma sospensiva in -TE, utilizzata per collegare una o più proposizioni (anche se si tratta pur sempre di semplice coordinazione); tuttavia, come si è detto, i parlanti si limitano spesso ad utilizzare la forma sospensiva e a ripetere più volte ATO DE o SONO ATO DE subito dopo, rischiando di rendere il discorso poco fluido. In alternativa, come nell'esempio a) ed f), il verbo viene coniugato alla forma gentile passata in *-mashita*, e, dopo una pausa, il parlante utilizza SONO ATO (DE), di frequente insieme all'avverbio SOSHITE “inoltre”. Nell'esempio f) l'espressione SONO ATO DE viene utilizzata per esprimere un tempo successivo non determinato, in seguito all'evento descritto; di regola, un contesto di questo tipo richiederebbe SORE KARA, o un'espressione come それ以来 SORE IRAI, traducibile come “da quella volta in poi”, la quale indica una condizione successiva che, teoricamente, continua ad essere ancora valida nel presente. Non possiamo sapere, ovviamente, se il parlante non conosce ancora questo costrutto o è semplicemente portato ad utilizzare l'espressione che ha maggiormente “a portata di mano” in quel momento, ma risulta interessante come le espressioni ATO DE, SONO ATO DE vengano utilizzate all'interno di contesti diversi per esprimere, in generale, tutto ciò che è posteriore

all'evento/azione nominato in precedenza, come se fossero più "comode" per i parlanti da utilizzare rispetto alle altre (si tratta ovviamente di osservazioni basate sui grafici e sui dati presenti nel *corpus*, e come tali non sono in nessun modo "esatte" o "assolute").

Da questi esempi, dunque, si rilevano due modalità principali utilizzate dai parlanti per esprimere un rapporto di posteriorità temporale attraverso l'avverbio ATO:

- V-mashita + SONO ATO (DE)
- V-TE + ATO DE / SONO ATO (DE)

Entrambe le modalità non sono necessariamente "scorrette" (ATO DE, se usato come forma avverbiale, può essere preceduta sia dalla forma in -TE, che da altre forme e connettivi, e dobbiamo sempre considerare che si tratta di parlato e non scritto), ma a seconda dell'uso e del contesto possono risultare poco adatte o poco naturali. Tuttavia, ciò che emerge anche dagli esempi è il graduale tentativo di assorbire ed utilizzare correttamente una gamma di costrutti (in questo caso temporali) sempre più ampia, e in modo sempre più "naturale", idealmente simile a quello di un nativo. Per questo, parlare semplicemente di "errore" sarebbe riduttivo e poco utile, dato che sono questi stessi "errori" a mettere in luce come vi sia un passaggio più o meno graduale e a tappe (anche se non si può parlare certamente di tappe "forzate") a partire dal semplice utilizzo di un "mezzo lessicale", ovvero della paratassi, attraverso semplici avverbi e locuzioni avverbiali come ATO DE, SONO ATO (DE), spesso utilizzate sempre nella stessa forma e ripetute più volte, ad un "mezzo morfologico", attraverso il quale il parlante è in grado di intervenire sulla morfologia del verbo, come ci mostrano gli esempi in cui il verbo viene coniugato alla forma in -TE. A mano a mano, il parlante sarà probabilmente in grado di ridurre, o meglio, di circoscrivere l'utilizzo degli avverbi conosciuti e, in ultima istanza, di calibrare sia lessico che morfologia in modo più fluido utilizzando anche l'ipotassi, nonché di cogliere le diverse funzioni e sfumature sia delle forme avverbiali che dei diversi costrutti grammaticali. In questo senso, le modalità d'uso che abbiamo rilevato possono essere definite "forme intermedie" o esiti ibridi, di passaggio, all'interno di un'ipotetica fase dell'interlingua, che poi si evolverà gradualmente in fasi successive con l'aumentare del livello linguistico (Selinker, 1972).

Si tenga a mente che parlare di tappe o fasi graduali non è che una semplificazione, dato che i parlanti alternano per un periodo di tempo piuttosto lungo (che, nel caso di una fossilizzazione, può essere anche considerato lo stato finale dell'interlingua) usi corretti ed usi scorretti, usi più

distanti dalla forma target, ed usi più vicini o corrispondenti a quello target (idealmente, quello utilizzato dai nativi). In generale, ribadiamo nuovamente che ciò che caratterizza, in particolare, il parlato degli apprendenti nei primi livelli, è la tendenza a prediligere la paratassi e ad utilizzare sempre gli stessi costrutti (quelli che risultano più a portata di mano poiché acquisiti da tempo maggiore) in modo talvolta ripetitivo e meccanico, al fine di facilitare la realizzazione dell'*output*, soprattutto nel parlato dove non vi è tempo per una rielaborazione accurata.

Tornando agli esempi, nella seconda sezione (usi del tipo 2), invece, vi è l'utilizzo dell'espressione ATO DE, che ha di regola una funzione temporale (anche se più raramente può avere anche altre sfumature), come sinonimo di ATO WA o HOKA WA, utilizzati per aggiungere elementi al discorso, anche in assenza di proposizioni temporali. Ciò risulta particolarmente evidente nell'esempio g), in cui l'intervistatore nativo utilizza, per l'appunto, l'espressione HOKA NI MO "oltre a questo", in risposta alla quale il parlante utilizza SONO ATO DE WA, con l'intenzione di dire "oltre a questo nominato...", che di regola richiederebbe HOKA WA/ ATO WA, piuttosto che ATO DE o SONO ATO DE. Si tratta, come si è detto, di una confusione fra espressioni molto simili, composte dall'avverbio/congiunzione ATO, che tuttavia può assumere funzioni differenti a seconda della particella e del contesto. Nell'esempio i), similmente, il parlante vuole proporre un'alternativa a quella appena nominata, ma invece di utilizzare l'espressione MATA WA "oppure", utilizza ATO DE da solo, probabilmente con l'intenzione di dire ATO WA, per aggiungere un'opzione ulteriore. Similmente a come si è osservato relativamente alla particella DE nel primo caso studio, è possibile che avverbi o espressioni avverbiali polisemiche, e quindi "ambigue", poco trasparenti, possano generare confusione nella mente dei parlanti, e produrre esiti ibridi, che mostrano che gli apprendenti sono, probabilmente, già a conoscenza delle strutture target della L2, ma che non possiedono ancora la competenza pragmatica necessaria per distinguere con facilità le molteplici forme con cui vengono a contatto, facendo fatica ad utilizzare in modo automatico il costrutto richiesto a seconda del contesto, soprattutto nel parlato.

4.3.2. I nativi

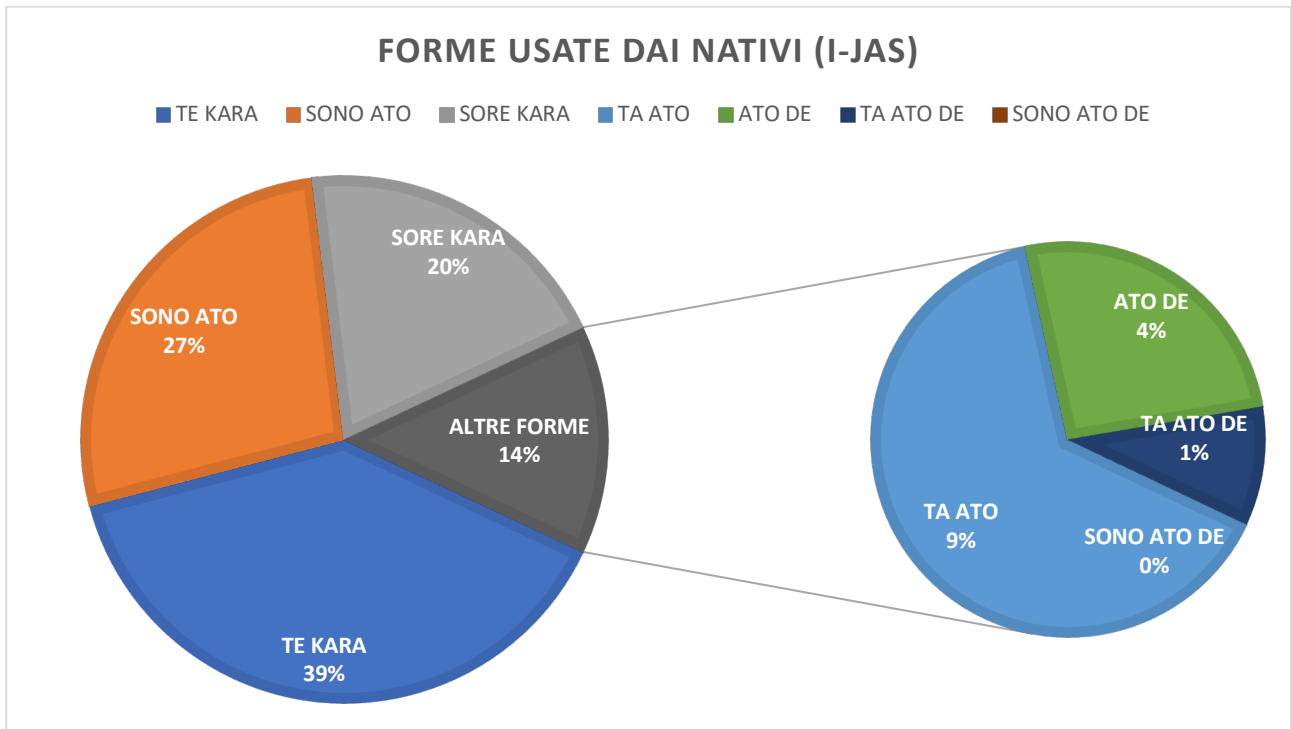


Figura 9. Forme utilizzate dai nativi di I-JAS per esprimere un rapporto temporale di posteriorità

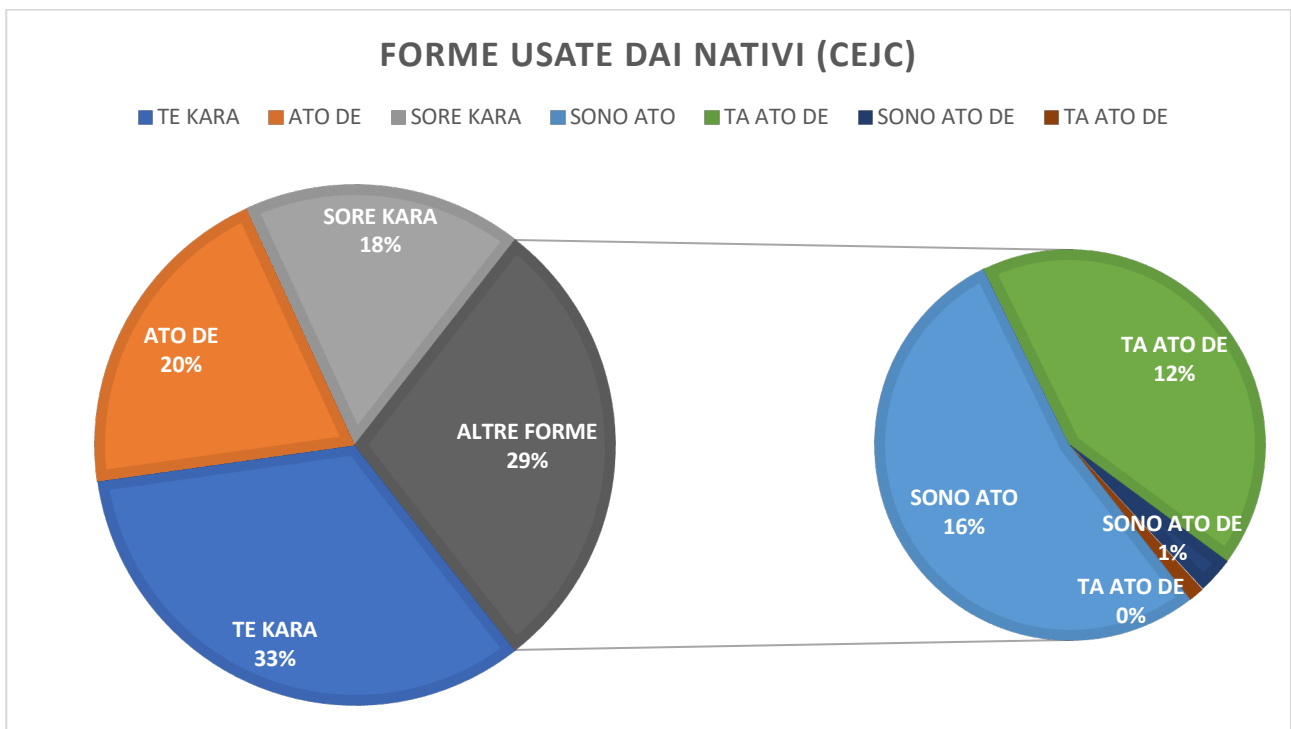


Figura 10. Forme utilizzate dai nativi di CEJC per esprimere un rapporto temporale di posteriorità

Dal grafico (2) relativo ai 50 parlanti nativi del *corpus* I-JAS, emerge che la forma più utilizzata è -TE KARA, seguita da SONO ATO e SORE KARA, che in tutto coprono quasi integralmente il numero di occorrenze totali. L'espressione SONO ATO DE compare 0 volte, mentre -TA ATO, associato alla particella DE, compare solo 3 volte. Il dato più interessante è proprio quello relativo all'uso, molto più frequente rispetto a quello degli apprendenti, del costrutto -TE KARA, che risulta la forma più usata anche dai parlanti nativi del *corpus* CEJC, come si può notare dal grafico (3): essa copre per i parlanti nativi di I-JAS un 39% del totale, e per i parlanti del CEJC un 33% delle occorrenze. Una forma utilizzata frequentemente sia dagli apprendenti che dai nativi, invece, risulta essere SORE KARA, ma anche SONO ATO e ATO DE, anche se quest'ultimo compare di meno nel *corpus* I-JAS relativamente ai parlanti nativi. Tuttavia, le forme -TA ATO DE e, in particolare, SONO ATO DE non vengono utilizzate quasi mai da entrambi i gruppi di parlanti nativi. In effetti, risultano le forme anche meno utilizzate dagli apprendenti, anche se, nel caso di quest'ultimi, compaiono comunque diverse volte all'interno del *corpus*, e non sono quindi affatto assenti (SONO ATO DE raggiunge 107 occorrenze e -TA ATO DE 63 occorrenze).

Riassumendo, le caratteristiche comuni che emergono dai due grafici relativi ai parlanti nativi sono:

- L'uso frequente del costrutto -TE KARA, che risulta essere il più utilizzato in entrambi i *corpora*;
- L'uso relativamente frequente dell'espressione SORE KARA, che copre un 20% nel primo grafico e un 18% nel secondo;
- L'uso molto limitato di SONO ATO DE e -TA ATO DE tali e quali, e la preferenza per un uso più "libero" dell'avverbio ATO, che troviamo associato anche a particelle diverse dal DE e a congiunzioni come KARA, KEDO ecc.

I parlanti nativi, rispetto agli apprendenti, tendono quindi a fare un utilizzo maggiore del costrutto -TE KARA, e in generale dell'ipotassi, riuscendo a rendere il discorso più fluido ed omogeneo, e a collegare azioni ed eventi citati in ordine cronologico, specificando, all'occorrenza, la presenza di un rapporto di consequenzialità più stretto fra un'azione (A) e (B), del tipo "non appena (A) subito dopo (B)". Alternano, inoltre, i vari costrutti in modo più omogeneo, naturale, senza spezzare il discorso e, soprattutto, tentando di evitare ripetizioni (caratteristica invece tipica del parlato di un apprendente, che possiede una conoscenza limitata dei costrutti della L2 e tende quindi a ripetere sempre le stesse forme). Di conseguenza, l'utilizzo dell'avverbio ATO risulta essere meno fisso e formulare, ed anche le particelle ad esso

associate sono variabili, e non si limitano soltanto al DE. La competenza pragmatica che i parlanti nativi possiedono già in quanto tali, permette loro di maneggiare gli strumenti linguistici a propria disposizione in modo più libero, senza dover ricorrere necessariamente ai “blocchi” linguistici, che talvolta gli apprendenti utilizzano per facilitare l’opera di memorizzazione e di applicazione delle conoscenze acquisite.

Ciò non vuol dire che non vi siano tendenze o preferenze rilevabili anche nel parlato dei nativi, i quali fanno certamente uso, all’occorrenza, anche di espressioni semi-fisse, o percepiscono alcune forme grammaticali più “semplici” ed immediate da usare rispetto ad altre. Semplicemente, i parlanti nativi non mostrano di base una preferenza per il “mezzo lessicale”, ma utilizzano forme avverbiali e morfologia nello stesso tempo (Bardovi-Harlig, 2014), alternando paratassi e ipotassi, così che il loro parlato non presenta forme “ibride” o parzialmente corrette, che possiamo invece rilevare nel parlato degli apprendenti; esse mettono in luce, come si è detto, un graduale approssimarsi alle forme target della L2, che, dopotutto, è la spinta che permette al sistema interlingua di mutare ed evolvere costantemente.

Di seguito un ulteriore grafico che mostra le rispettive percentuali d’uso di paratassi e ipotassi, rispettivamente degli apprendenti di I-JAS e dei parlanti nativi, sia di I-JAS che di CEJC. Si può evincere quanto osservato rispetto ad un uso parallelo di paratassi ed ipotassi da parte dei nativi, ed un uso preferenziale della paratassi da parte degli apprendenti:

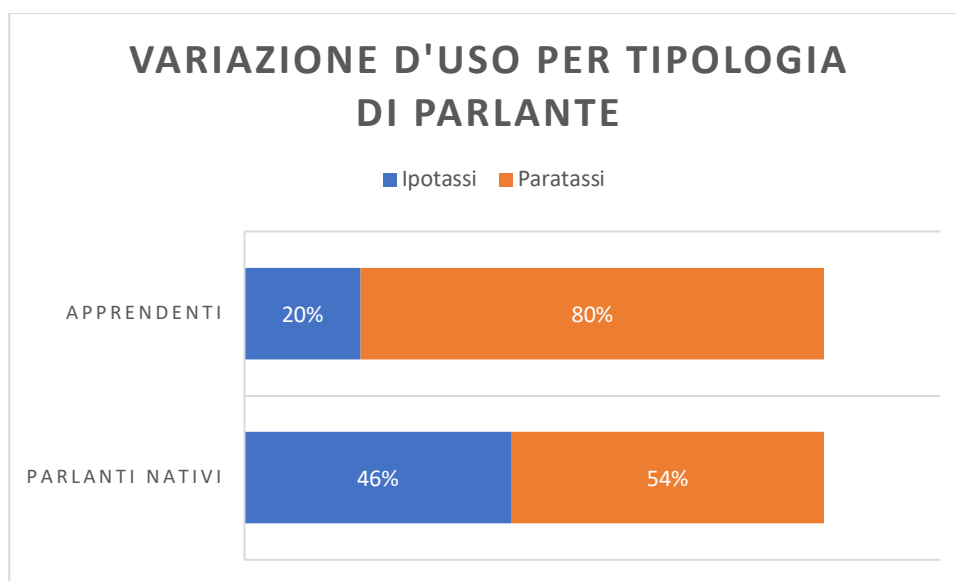


Figura 11. Percentuali d’uso di paratassi e ipotassi di apprendenti e parlanti nativi a confronto

A questo punto, per poter fare un confronto fra apprendenti e nativi rispetto alle strutture prese in esame, riportiamo qualche estratto relativo all'uso delle forme analizzate da parte dei parlanti nativi dei due *corpora*:

I-JAS

Ricordiamo che i 50 parlanti nativi presenti nel *corpus* I-JAS hanno un'età che va dai 20 anni in su (sia uomini che donne), e non hanno esperienze di insegnamento di una lingua straniera, né lavorano nel campo dell'educazione linguistica. Specificheremo soltanto età, occupazione e *task* da cui proviene l'estratto, che quasi sempre è un'intervista (I):

- a) 帰った後、しばらく経ってから、あれ何だったんだろうと思って[...]

Kaetta ATO, shibaraku ta TE KARA, are nan datta n darō to omotte...

“Dopo che tornò, *passato* un po' di tempo, si mise a pensare di che si trattasse...”

(41anni, lavoratore, I)

- b) [...]でもその後、いろいろな物が、公園ができたり、あの高層ビルができたりしたんだと思います。

...demo SONO ATO NI, iroirona mono ga, kōen ga dekitari, ano kōsō biru ga dekitari shitanda to omoimasu.

“...Ma *poi in seguito* sono state costruite un sacco di cose, tra cui un parco e anche dei grattacieli.”

(53 anni, lavoratore, I)

- c) 試験が終わった後は、後輩が卒業して就職するっていうふうで、ちょっとご飯に行きました。

Shiken ga owat TA ATO WA, kōhai ga sotsugyō shite shūshoku surutte iu fū de, chotto gohan ni ikimashita.

“Dopo *finito* l'esame, un mio compagno più piccolo mi invitò ad andare a mangiare con lui dato che si era laureato e stava iniziando a cercare lavoro.”

(24 anni, studente, I)

d) 片づけ終わった後に、先生が来て[...]

Katazuke owatta ATO NI, sensei ga kite...

“Appena finito di fare le pulizie l’insegnante arrivò...”

(25, studente, I)

e) 昨日は学校で、その後に A さんのところに来て、ちょっとやって、帰りました。

Kinō wa gakkō de, SONO ATO NI A-san no tokoro ni kite, chotto yatte, kaerimashita.

“Ieri c’è stata scuola, dopodiché sono andato a casa di A e dopo un po’ sono tornato.”

(22 anni, studente, I)

f) 学生時代大学入って、で、その後働いて、で、ちょっと海外に行ったんですよ。

Gakusei jidai daigaku haitte, de, SONO ATO hataraitte, de, chotto kaigai ni itta n desu yo.

“Quando ero uno studente entrai all’università, poi lavorai un po’, e poi andai anche fuori all’estero.”

(38 anni, lavoratore, I)

g) 就職してから京都にしばらく行っていて、で、その後、また東京に戻ってきたって
ゆう [...]

*Shūshoku shi TE KARA kyōto ni shibaraku itteite, de, SONO ATO, mata tōkyō ni modotte
kita tte iu...*

“Disse che dopo aver trovato lavoro andò per un periodo a Kyoto, e dopo un po’ tornò di nuovo a Tokyo...”

(43 anni, lavoratore, I)

CEJC

I 40 parlanti nativi che hanno collaborato alla creazione di questo *corpus* appartengono a generazioni diverse (dai 20 ai 60 anni), e hanno occupazioni che non hanno a che fare con le lingue o l’educazione linguistica. Diversamente dai parlanti di I-JAS, non sono stati sottoposti a dei *task* specifici, ma hanno semplicemente registrato il proprio parlato spontaneo in diverse situazioni. Presentiamo qualche estratto di alcune conversazioni dove compaiono le forme analizzate. Specificheremo il contesto, l’età e l’occupazione dei parlanti:

- k) **そのあと**話したら、いやなんか、そうゆう限定して何かを作るってゆうので[...]
SONO ATO hanashitara, iya nanka, sō iu gentei shite nani ka o tsukuru tte iu no de...
 “E **dopo** discutendo, uscì fuori un discorso sul realizzare qualcosa di edizione limitata...”
 (parlando con amici a casa riguardo al proprio lavoro, 40-44 anni, lavoratori)
- l) それで、**そのあとに**、たぶん A くんが、そう、買ってもらってて[...]
 Sorede, **SONO ATO NI**, tabun A-kun ga, sō, katte morattete...
 “E così, **dopo ciò**, forse A riuscirà a farselo regalare...”
 (parlando al ristorante con gli amici, 35-39 anni, lavoratori)
- m) 面接が無事に終了したら、**そのあと**、こう、またあしたも違う人面接するんで、結果は**そのあとに**しますわって[...]
 Mensetsu ga buji ni shūryo shitara, **SONO ATO**, kō, mata ashita mo chigau hito mensetsu suru n de, kekka wa **SONO ATO NI** shimasu wa tte...
 “Mi ha detto che se il colloquio di oggi fosse andato a buon fine, **poi** domani ci sarebbe stato un altro colloquio con una persona diversa, e che quindi i risultati si sapranno **dopo ciò**...”
 (parlando con le amiche al karaoke, 35-39 anni, disoccupate/lavoratrici)
- n) そしたら、もしその場で答えられなかった時に、**あとで**メールで返信をするのは副代表なので[...]
 Soshitara, moshi sono ba de kotaerarenakatta toki ni, **ATO DE** mēru de henshin o suru no wa fukudaihyō nanode...
 “Quando non riesci a rispondere lì sul momento, potrai scrivere per e-mail **successivamente** ma ti risponderà un rappresentante...”
 (colleghe discutono al lavoro, 20-24 anni)
- o) で、Eメールじゃあチェックするねってゆって、**そのあとで**から返信なし[...]
 ...de, e-mēru jyā chekku suru ne tte yū tte, **SONO ATO DE** kara henshin nashi...
 “Mi disse che mi avrebbe risposto per e-mail, ma **dopo di ciò** non ho ricevuto risposte...”
 (amiche parlano ad un bar, 35-39 anni)

Anche da questi estratti si può notare come, rispetto agli apprendenti, i parlanti nativi tendano ad utilizzare in modo alternato diversi costrutti nella stessa frase, senza fare necessariamente una scelta specifica; -TE KARA, ma anche -TARA ricorrono spesso e vengono utilizzati all'occorrenza insieme a SONO ATO/ ATO DE, così come l'avverbio MATA viene spesso associato all'espressione ATO DE con funzione temporale, con il significato piuttosto generico di "dopo, successivamente". Dagli esempi f), g), o) possiamo notare la congiunzione DE, abbreviazione di SOREDE, utilizzata poco prima di ATO DE o SONO ATO DE, in modo piuttosto frequente nel parlato, soprattutto all'interno di un elenco di eventi o azioni. Di contro, gli apprendenti utilizzano più di frequente SOSHITE (rispetto a DE, SOREDE), come possiamo vedere negli esempi precedenti a), b), f) relativi alla sezione sugli apprendenti (già Tochigi, 1995 aveva rilevato un uso maggiore di SOREDE fra i nativi piuttosto che fra gli apprendenti, che preferiscono SORE KARA o SOSHITE), e tendono ad associare più facilmente la particella DE all'avverbio ATO, dove i nativi utilizzano più liberamente anche altre particelle come NI, WA, oppure utilizzano espressioni come SONO ATO DE MO, SOTO ATO DE KARA, come nell'esempio o). L'utilizzo più libero delle posposizioni e degli avverbi contribuisce a rendere il discorso più naturale e meno meccanico per chi ascolta, così come l'utilizzo di più strutture nella stessa frase, come -TE KARA / SONO ATO oppure -TARA/ SONO ATO, evidenziano la capacità (ovviamente acquisita durante il processo di acquisizione della L1) di utilizzare una vasta gamma di costrutti, e di riuscire ad utilizzare in modo automatico l'espressione richiesta dal contesto. Nel parlato dei nativi, non troveremo quindi ATO DE o SONO ATO (DE) a posto di -TE KARA, o -TARA, ma, all'occorrenza, verranno utilizzati entrambi all'interno della frase, ognuno con la propria funzione e sfumatura di significato specifica.

Presentiamo ora un ultimo grafico relativo ai principali contesti d'uso dell'avverbio ATO, in un prospetto comparato fra apprendenti, nativi del *corpus* I-JAS e nativi del *corpus* CEJC; i valori rappresentati nei grafici sono in percentuale, e i contesti d'uso scelti sono i seguenti:

- _ ATO + DE (compreso DE WA, DE MO,)
- _ ATO + WA
- _ ATO + NI (compreso NI WA, NI MO)
- _ ATO + ALTRO

Lo spazio prima dell'avverbio indica diverse possibilità, come un deittico (SONO ATO, KONO ATO) o, in generale, qualsiasi altro elemento che potenzialmente precede l'avverbio, compreso il verbo coniugato alla forma in -TE o passata in -TA; la categoria ALTRO può indicare altre particelle e congiunzioni che possono seguire, come MO, DEMO, KARA o altri elementi possibili (ricordiamo che si tratta di parlato spontaneo, che ha un alto grado di libertà e variabilità individuale).

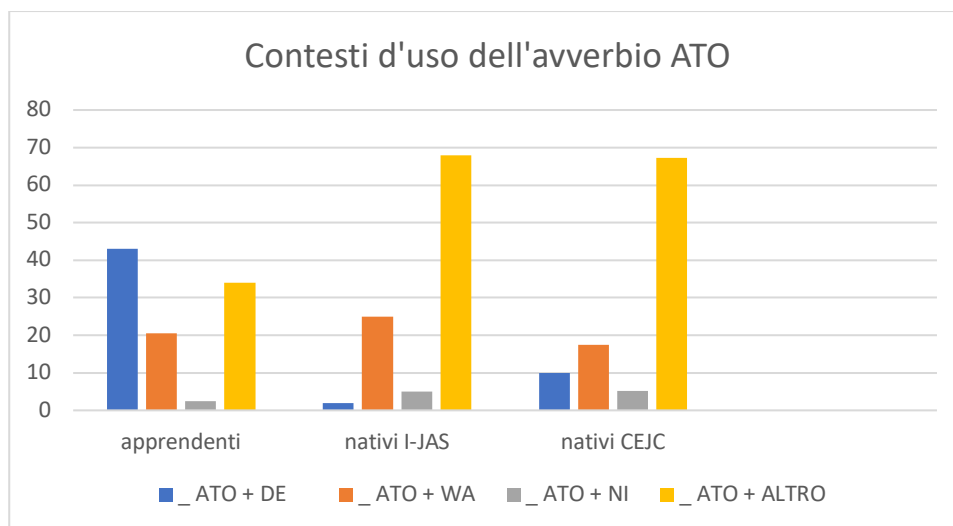


Figura 12. Preferenze d'uso dell'avverbio ATO fra apprendenti e nativi di entrambi i corpora

Dal grafico emerge che, rispetto alle tre posposizioni DE/WA/NI, che solitamente possono seguire questo avverbio, e rispetto ad altri possibili elementi, la preferenza degli apprendenti è, in effetti, per la particella DE. I nativi, invece, sembrano avere una preferenza maggiore per la particella WA, ma la categoria ALTRO rappresenta in entrambi i casi la percentuale più alta: ciò è dovuto al fatto che i parlanti nativi sono in grado di utilizzare una gamma di elementi linguistici più vasta, e non mostrano preferenze particolari, ma tendono ad utilizzare più liberamente diverse forme e costrutti, così che emerge un prospetto più variegato, nel quale le particelle citate rappresentano solo una delle tante possibilità. La preferenza degli apprendenti circa la particella DE potrebbe essere dovuta anche all'influenza delle spiegazioni e degli esempi presenti nei libri di testo, dato che i due principali costrutti relativi all'avverbio ATO che vengono spiegati in aula sono generalmente -TA ATO DE e SONO ATO DE, e solo in seguito si presentano altre possibilità come ATO WA o ATO NI.

Riassumendo in un prospetto comparato le caratteristiche del parlato di apprendenti e nativi in relazione alle forme analizzate, sono emerse le seguenti osservazioni:

APPRENDENTI	NATIVI
<p>Uso più frequente della paratassi, attraverso costrutti che possono essere utilizzati da soli all'interno della frase, come SORE KARA, ATO DE, SONO ATO, piuttosto che costrutti che richiedono la coniugazione del verbo come -TE KARA, -TA ATO (DE) e che stabiliscono rapporti di subordinazione.</p>	<p>Uso alternato di forme avverbiali e morfologia, e dunque di paratassi e ipotassi; -TE KARA e -TARA sono utilizzati all'occorrenza insieme a SONO ATO / ATO DE, anche se emerge un uso preferenziale del costrutto -TE KARA nell'elencare e descrivere azioni o eventi in ordine cronologico.</p>
<p>Tendenza ad utilizzare "blocchi" unici, come SONO ATO DE, e a ripetere più volte la stessa espressione per facilitare la realizzazione dell'<i>output</i>, scarso utilizzo di pause piene e preferenza per SOSHITE.</p>	<p>Tentativo di evitare ripetizioni delle stesse forme per rendere il discorso più fluido e "soggettivo" e utilizzo di pause piene, in particolare si rileva l'uso di DE come abbreviazione di SOREDE.</p>
<p>Tendenza ad associare più facilmente all'avverbio ATO la particella DE, rispetto a WA, NI, o altri elementi, probabilmente anche a causa dell'influenza degli esempi presenti nei libri di testo, che rendono l'associazione ATO+DE più "familiare" agli apprendenti.</p>	<p>Utilizzo maggiore di particelle diverse dal DE, in particolare WA, ma anche di altri elementi in base a ciò che richiede il contesto.</p>

4.4. Conclusioni

In questo caso studio abbiamo indagato quali sono le forme più usate dagli apprendenti del *corpus*, in comparazione con i nativi, per descrivere una serie di azioni o eventi che accadono in ordine cronologico, e per esprimere un rapporto temporale di posteriorità attraverso le seguenti espressioni e costrutti: ATO DE, SONO ATO (DE), -TA ATO (DE), SORE KARA, -TE KARA. Dato il tipo di analisi, si è scelto di circoscrivere l'indagine agli apprendenti di livello intermedio (2) (151-200 punti nella certificazione J-CAT), che presuppone già una buona conoscenza della grammatica della L2, così da poter fare dei confronti anche con il parlato dei nativi registrati nel *corpus* I-JAS, e nel *corpus* di "giapponese parlato di tutti i giorni" CEJC.

Dai grafici e dagli estratti analizzati sono emerse alcune tendenze che caratterizzano le interlingue degli apprendenti rispetto al parlato dei nativi: i primi sembrano utilizzare maggiormente locuzioni avverbiali che possono essere utilizzate da sole all'interno della frase e non richiedono di prestare attenzione alla coniugazione del verbo, come SORE KARA, ATO DE o SONO ATO, utilizzati per coordinare più proposizioni; di contro, si nota un uso meno frequente di altri costrutti come -TE KARA, che permettono di stabilire rapporti di subordinazione, (nonostante questo costrutto venga introdotto piuttosto precocemente nel percorso di studio del giapponese).

Interrogandoci sulle possibili cause di queste tendenze, abbiamo presentato una serie di ipotesi ed osservazioni basate, in primo luogo, su ricerche pregresse, nonché sui dati numerici rilevati dai *corpora*, dai quali abbiamo estratto e presentato alcuni esempi concreti.

In particolare, relativamente agli apprendenti è emerso che:

- Gli apprendenti di livello intermedio del *corpus* I-JAS utilizzano con più frequenza costrutti paratattici, come SORE KARA, ATO DE, SONO ATO per esprimere rapporti temporali di posteriorità fra due o più proposizioni;
- Gli apprendenti utilizzano con meno frequenza costrutti ipotattici, che richiedono di coniugare il verbo precedente come -TE KARA e -TA ATO, mentre i nativi utilizzano maggiormente -TE KARA, da solo o insieme ad altri costrutti come ATO DE/SONO ATO, così che la narrazione degli eventi in ordine cronologico risulta più fluida e chiara per l'ascoltatore;
- Gli apprendenti, nell'utilizzo dell'avverbio ATO, tendono ad associare ad esso con più facilità la particella DE, piuttosto che NI o WA, talvolta utilizzando ATO DE/ SONO ATO DE come blocchi unici (ovvero *lexical bundles*);
- Gli apprendenti utilizzano talvolta ATO DE come sinonimo di ATO WA, HOKA WA, MATA WA per aggiungere elementi o proporre alternative anche in assenza di proposizioni temporali, a causa di una confusione fra le diverse funzioni dell'avverbio.

Ribadiamo che le osservazioni e le ipotesi qui presentate, così come quelle del caso studio precedente, sono conclusioni tratte dalle indagini, a loro volta basate su *corpora* specifici, e rimangono dunque limitate e di natura approssimativa. L'obiettivo di queste analisi è stato quello di mettere in luce alcune tendenze comuni rilevabili all'interno delle interlingue di apprendenti con diverse L1, in questo caso anche attraverso un confronto con i parlanti nativi, nel tentativo di cogliere tracce visibili del sistema interlingua e del suo funzionamento. Nonostante una diversa L1, infatti, dal parlato degli apprendenti emergono alcuni "errori" comuni, come quelli relativi alle particelle del primo caso studio, ma anche modalità analoghe di esprimere, come in questo caso, dei rapporti di tempo tramite alcune forme che risultano preferenziali, anche rispetto ad altre che vengono studiate in precedenza. Ciò porta ad ipotizzare l'utilizzo di strategie di apprendimento comuni o, comunque, degli esiti comuni di queste strategie, che sono rilevabili, anche se in modo approssimativo, tramite l'analisi delle *performance* reali di chi intraprende il percorso (graduale e mai definitivo) di apprendimento di una lingua straniera.

Relativamente agli apprendenti presi in esame, ciò che emerge dai dati numerici, così come dagli estratti presentati, non è tanto una mancata conoscenza dei costrutti della L2 (nel secondo caso studio si tratta, in effetti, di parlanti di livello intermedio), quanto piuttosto una competenza pragmatica ancora in evoluzione che, una volta perfezionata, può favorire la scelta della forma più adatta e naturale fra quelle conosciute in base al contesto, e rendere il discorso più fluido, nonché più personale e soggettivo (dato che non ci si limita ad un semplice elenco o descrizione di eventi e azioni).

Gli apprendenti di livello intermedio, infatti, non solo sono già a conoscenza di molteplici costrutti della L2, ma tentano, sia a livello consapevole che inconscio, di imitare il parlato nativo e di avvicinarvisi il più possibile. Ne sono la prova proprio gli errori di confusione fra le diverse funzioni di una stessa forma o fra forme somiglianti, come nel nostro caso fra le diverse funzioni della posposizione DE, o fra le espressioni ATO DE con funzione temporale e ATO WA come sinonimo di HOKA WA.

Attraverso l'interazione con i nativi, tuttavia, gli apprendenti vengono inevitabilmente a contatto con forme non ancora studiate, e sono spesso in grado di intuirne il significato e i contesti d'uso, per poi tentare inconsciamente di applicare le regole intuite durante la *performance* (Hulstijn, 1990; de Bot, 1996). Anche se l'applicazione e l'esito che ne consegue possono sembrare ancora "imperfetti", essi mostrano che i parlanti hanno probabilmente avuto intuizioni importanti, e che è in corso un processo di rielaborazione e riorganizzazione delle strutture linguistiche acquisite. Dopotutto, l'*output* che andiamo ad analizzare non è che la

punta dell'*iceberg* dei processi di apprendimento che avvengono all'interno del parlante, e può mostrare talvolta esiti "ibridi", forme che, a mano a mano con l'aumentare del livello, e attraverso un processo di ristrutturazione del materiale interno, parte integrante dell'acquisizione linguistica (Ellis, 1997; VanPatten, 1996), si avvicineranno sempre di più alla forma target, in quanto frutto di conoscenze e competenze ancora "incomplete", ma in costante evoluzione ed avanzamento.

Conclusione

In questo elaborato sono state analizzate alcune strutture morfosintattiche della lingua giapponese come particelle di caso ed espressioni temporali, dalla prospettiva teorica dell'interlingua, sistema utilizzato da un apprendente adulto di L2 durante il processo di produzione di significati in lingua straniera. Nella prima parte dell'elaborato si è parlato dell'ipotesi dell'interlingua e delle circostanze storiche che hanno portato alla sua formulazione, nonché dei dibattiti *pre-interlingua* ancora aperti e delle nuove questioni riguardanti i processi di acquisizione di una lingua seconda nati dopo la teoria. Inoltre, si è parlato del campo della linguistica acquisizionale in Giappone, e dell'influenza del concetto di interlingua negli studi più recenti relativi all'apprendimento del giapponese come lingua seconda. Il secondo capitolo è dedicato all'introduzione dei *corpora* utilizzati nelle indagini successive e, in particolare, si mettono in luce i punti di miglioramento e di novità rispetto al passato presenti nei nuovi *corpora* di apprendenti realizzati dall'Istituto Nazionale di Lingua giapponese e Linguistica NINJAL. La seconda parte dell'elaborato, che corrisponde al terzo e quarto capitolo, è dedicata interamente ai due casi studio: per l'analisi del primo caso studio è stato utilizzato il *corpus* di apprendenti *International Corpus of Japanese as a Second Language I-JAS*, mentre ci si è serviti di un ulteriore *corpus* di soli parlanti nativi, il *Corpus of Everyday Japanese Conversation CEJC* nel secondo caso. Nella prima analisi l'obiettivo è stato quello di evidenziare dei *pattern* di errori comuni ad apprendenti di lingua madre differente, relativamente alle posposizioni locative NI e DE, che gli apprendenti tendono talvolta ad associare inconsciamente al complemento che precede, piuttosto che regolarne l'uso a seconda del tipo di predicato a fine frase, anche in virtù della frequenza con cui queste particelle compaiono associate a complementi specifici negli *input* ricevuti; ciò fa sì che i parlanti siano spesso portati a riutilizzare poi le stesse espressioni durante la *performance* orale, talvolta sotto forma di blocchi unici. In particolare, dai grafici è emerso che la particella NI viene spesso associata a complementi che indicano posizioni relative, mentre il DE tende a comparire più frequentemente accanto a complementi che indicano luoghi specifici, o ad altre posposizioni come il WA, anche in contesti in cui non risulta formalmente corretto; ciò è anche dovuto, oltre alla tendenza dei parlanti a formare *chunks* di parole, ad una possibile confusione fra le diverse funzioni della particella DE, che può fungere, a seconda del contesto, da limitativo al fine di circoscrivere un ambito specifico. Nel secondo caso, invece, si è messo a confronto l'uso da parte di apprendenti e parlanti nativi di marcatori temporali utilizzati per narrare fatti ed eventi in ordine cronologico, quali ATO DE, SONO ATO (DE), SORE KARA, -TA ATO DE, -TE KARA, con un

focus particolare sull'uso dell'avverbio ATO, spesso utilizzato in modo preferenziale dagli apprendenti, e ripetuto più volte all'interno del discorso. Dai grafici è emerso che gli apprendenti, in generale, fanno un uso preponderante di strutture paratattiche, mentre utilizzano in modo minore strutture ipotattiche come -TE KARA o -TA ATO (DE); tuttavia, la preferenza per l'avverbio ATO, talvolta utilizzato in modo fisso nell'espressione SONO ATO DE ripetuta sempre in questa forma, sembra essere dovuta anche alla natura dell'avverbio stesso, il quale possiede di per sé contenuto semantico, diversamente da strutture come -TE KARA che sono prettamente grammaticali, e richiedono quindi una conoscenza della relativa grammatica e contesto d'uso. Inoltre, anche in questo secondo caso, si è messa in evidenza la tendenza dei parlanti a formare blocchi di parole, come emerge dall'associazione molto frequente dell'avverbio ATO con la particella DE; di contro, relativamente ai nativi, è emerso un uso più bilanciato di paratassi ed ipotassi, con una preferenza per l'espressione -TE KARA, usata con più frequenza rispetto ad altre nell'elenco di fatti in ordine cronologico, sia dai nativi del *corpus* I-JAS che del CEJC. Per quanto riguarda le particelle, non c'è una preferenza particolare per la particella DE associata all'avverbio ATO, ma vengono utilizzate più particelle diverse a seconda del contesto.

In conclusione, l'obiettivo di questo elaborato e dei due casi studio, è stato quello di mostrare, attraverso degli esempi di analisi quantitativa e qualitativa condotta sui *corpora*, che gli apprendenti adulti di una lingua seconda, in questo caso il giapponese, utilizzano un sistema linguistico a sé stante e con una propria logica interna, che possiede delle caratteristiche comuni, pur essendo diverso in ognuno. Questa *inter-lingua* può manifestarsi, ad esempio, attraverso dei meccanismi di apprendimento comuni, che possono generare errori simili nel parlato di apprendenti di diverse L1 e ambienti di studio, o attraverso l'utilizzo di strategie comunicative analoghe, come la tendenza comune ad utilizzare formule fisse al fine di avere delle espressioni "a pronta presa" durante la *performance*. La cornice teorica dell'interlingua è stata applicata alla prospettiva del giapponese come L2, anche nella consapevolezza che il campo di ricerca dedicato all'apprendimento del giapponese come lingua seconda (*Japanese as a Second Language* o JSL) è tuttora in via di sviluppo in Giappone, e richiede ulteriore attenzione, in quanto la maggior parte dei *corpora* attuali risultano ancora relativi all'inglese L2 o ad altre lingue europee come *target* di apprendimento.

Affrontare il tema dell'interlingua in qualità di apprendente io stessa è stato per me occasione preziosa di riflessione e ricerca personale: mi ha permesso di comprendere più a fondo

meccanismi e fenomeni legati all'apprendimento linguistico, i quali per anni, oltre ad affascinarmi, sono stati anche causa, talvolta, di dubbio e frustrazione durante il percorso di studio di una lingua così lontana e differente dalla mia. Non nascondo di essere tuttora sensibile al dibattito sui "limiti" dell'avanzamento linguistico, e sull'inevitabile "fossilizzazione" di alcune strutture dell'interlingua, ma non posso che concordare e condividere la visione secondo la quale la lingua non è un artefatto, ma è simile ad un organismo vivente: gli organismi, a differenza degli artefatti, non possiedono uno scopo estrinseco ad essi, ma sono essi stessi lo scopo, per questo si riorganizzano e mutano costantemente, e i loro stessi limiti sono concepiti per renderne più efficace il funzionamento; così, l'obiettivo dell'acquisizione è il processo di acquisizione stesso, e la lingua, o meglio il linguaggio, è sì un mezzo, ma nello stesso tempo è anche scopo. Siamo noi, in ultima istanza, a decidere come utilizzarlo per plasmare la realtà circostante, la quale richiede un adattamento costante al cambiamento e alla diversità. L'interlingua per sua natura è particolarmente variabile e permeabile, nonché esposta al mutamento, per questo viene considerata in un certo senso "unica" nel suo genere, e da alcuni ritenuta meno "naturale" delle altre lingue. Ma in un mondo pervaso dal mutamento, è ciò che rimane sempre uguale a sé stesso che risulta, al contrario, innaturale e limitato; l'interlingua, certamente, non lo è.

Bibliografia

- Bosisio, C. (2000). *L'interlingua: da una prospettiva storica ad un'analisi didattico/acquisizionale* [tesi di dottorato]. Milano: Università cattolica del Sacro Cuore di Milano.
- Corder, S.P. (1982). *Error Analysis and Interlanguage*. Oxford: Oxford University Press.
- Crookes, G. (1989). "Planning and Interlanguage Variation". *Studies in Second Language Acquisition*, 11(4), pp. 367-383.
- Dickerson, L. J. (1975). "The Learner's Interlanguage as a System of Variable Rules". *TESOL Quarterly*, 9(4), pp. 401-407.
- Dong, G. (2013). "On the Nature of Interlanguage". *Research on Humanities and Social Sciences*, 3(18), pp. 42-44.
- Ellis, R. (1987). "Interlanguage Variability in Narrative Discourse: stile shifting in the use of the past tense". *Studies in Second Language Acquisition*, 9(1), pp. 1-19.
- Ferrari, S. (2017). "L'interlingua come origine della differenziazione". In Caon, F. (a cura di). *Educazione linguistica nella classe ad abilità differenziate*. Torino: Loescher editore, pp. 169-176.
- Florence, M. (2005). "Interlanguage corpora and second language acquisition research". *Second Language Research*, 21(4), pp. 373-391.
- Granger, S. (2015). "Contrastive Interlanguage Analysis: A reappraisal". *International Journal of Learner Corpus Research*, 1(1), pp. 7-24.
- Han, Z.H.; Tarone, E. (a cura di) (2014). *Interlanguage. Forty years later*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.
- Hasko, V. (2013). "Capturing the Dynamics of Second Language Development via Learner Corpus Research: A Very Long Engagement". *The Modern Language Journal*, 97, pp. 1-10.
- Hulstijn, J. H. (1989). "A cognitive view on interlanguage variability". In Eisenstein, M.R. (a cura di). *The dynamic interlanguage: empirical studies in second language variation*. New York: New York University, Plenum Press, pp. 17-31.
- Inagaki, S. (2009). "Dai-ni gengo shūtoku kenkyū to dai-ni gengo to shite no nihongo shūtoku kenkyū". *Chūgokugo washa no tame no nihongo kyōiku kenkyū kai, dai ikkai*. (Sonoda gakuen joshi daigaku, convegno del 6 agosto 2005).

- Ishikawa, S.; Ri, Z.; Sakoda, K. et al. (a cura di) (2020). *Nihongo gakushūsha kōpasu I-JAS nyūmon*. Tōkyō: Kurosio edizioni.
- Ito, K. (2001). "Chūkan gengo to goyō bunseki (Interlanguage and Error Analysis)". *Iwate daigaku eigo kyōiku ronshū*, 3, pp. 3-13.
- Kageyama, T.; Minami, M.; Shibatani M. (a cura di) (2016) *Handbooks of Japanese Language and Linguistics*, 10. Berlino: De Gruyter Mouton.
- Kasper, G.; Schmidt, R. (1996). "Developmental Issues in Interlanguage Pragmatics". *Studies in Second Language Acquisition*, 18(2), pp. 149-169.
- Lakshmanan, U.; Selinker, L. (2001). "Analysing interlanguage: how do we know what learners know?". *Second Language Research*, 17(4), pp. 393-420.
- Lamendella, J. T.; Selinker, L. (1978). "Two Perspectives on Fossilization in Interlanguage Learning". *Interlanguage Studies Bulletin*, 3(2), pp. 143-191.
- Matsuda, K. (2001). "Interlanguage and Variation: Zero-marking of (o) in KY Corpus". *Theoretical and applied linguistics at Kobe Shōin*, 4, pp. 57-76.
- Matsuda, Y.; Saito, S. (1992). "Daini gengo to shite no nihongo gakushū ni kan suru jūdanteki jirei kenkyū". *Sekai no nihongo kyōiku*, 2, pp. 129-156.
- Mizuno, H. (1987). "Nihongo no chūkan gengo bunseki". *Nihongo kyouiku gakkai*, 62, pp. 152-164.
- Moriyama, S. (2001). "Chūkan gengo no kasekika to daini gengo shūtoku no mekanizumu". *Sekai no nihongo kyōiku*, 11, pp. 55-68.
- Pienemann, M. (1998). "Developmental dynamics in L1 and L2 acquisition: Processability Theory and generative entrenchment". *Bilingualism: Language and Cognition*, 1(1), pp.1-20.
- Sato, I. (2007). "Kōpasu gengogaku to nihongo kenkyū". *Nihongo kagaku*, 22, pp. 47-58.
- Schauer, A. G. (2009). *Interlanguage Pragmatic Development*. A cura di Continuum International Publishing Group. Great Britain: MPG Books Group.
- Selinker, L. (1981). "Updating the Interlanguage Hypothesis". *Studies in Second Language Acquisition*, 3(2), pp. 201-220.
- Shibutani, K. (1988). "Chūkan gengo kenkyū no genjō". *Nihongo kyouiku gakkai*, 64, pp. 176-190.

Tarone, E. (1985). "On the Variability of Interlanguage Systems". *Applied Linguistics*, 4(2), pp. 142-164.

Tarone, E. (2002). "Frequency effects, noticing, and creativity: Factors in a Variationist Interlanguage Framework". *Studies in Second Language Acquisition*, 24(2), pp. 287-296.

Tarone, E. (2006). "Interlanguage". In *Encyclopedia of Language and Linguistics 2nd Edition*, Brown, K. (a cura di). Elsevier Ltd. pp. 747-752.

Touchie, Y. H. (1986). "Second Language learning errors: their types, causes, and treatment". *JALT Journal*, 8(1), pp. 75-80.

Wakabayashi, S. (2003). "Contributions of the study of Japanese as a second language to our general understanding of second language acquisition and the definition of second language acquisition research". *Second Language Research*, 19(1), pp. 76-94.

Walenta, M. (2019). *Form-Function Mapping in Content-Based Language Teaching*. A cura di Mirosław, P. Cham: Springer Nature Switzerland AG.

Xu, Q. (2016). "Application of Learner Corpora to Second Language Learning and Teaching: An Overview". *English Language Teaching*, 9(8), pp. 46-52.

Yamaoka, T. (1989). "Kyōiku ni okeru gakushūsha no chūkan gengo no hen'isei-yōin bunseki-". *The Chugoku Academic Society of English Language Education*, 19, pp. 205-215.

Young, R. (1988). "Variation and the Interlanguage Hypothesis". *Studies in Second Language Acquisition*, 10(3), pp. 281-302.