

**L'APPRENDIMENTO DELL'ITALIANO COME LINGUA
STRANIERA DA PARTE DEGLI APPRENDENTI ARABOFONI IN
UN CONTESTO GUIDATO: I TEMPI VERBALI ITALIANI NEL
MODO INDICATIVO.**

DR. ALI AL-ALI

Università Della Giordania di Amman

dralali@ju.edu.jo

DR. AHMAD AL-OLIAMAT

Università di AlalBayt – Giordania

Abstract

Questa ricerca mira ad individuare le difficoltà che gli arabofoni incontrano nell'apprendimento dei tempi verbali italiani nel modo indicativo in un contesto guidato in Giordania. Ai 90 apprendenti che compongono il campione è stato sottoposto un test linguistico. Il test è stato concepito in modo tale da consentire di verificare la conoscenza dell'uso dei tempi del presente, passato e futuro indicativo e soprattutto la padronanza nell'uso dei tempi passati e in particolare del passato prossimo e dell'imperfetto indicativo. I risultati del test sono stati rappresentati graficamente ed analizzati dal punto di vista statistico per meglio evidenziare le aree dove gli studenti incontrano maggiore difficoltà. In linea dei risultati si è cercato di segnalare in primo luogo le cause che si nascondono dietro queste difficoltà. Dalla ricerca si evince che il tempo passato indicativo italiano risulta il più difficile da apprendere e che la distanza tipologica tra l'italiano e l'arabo interferisce nel processo di apprendimento dell'italiano.

Parole chiave: *arabofoni, tempi verbali italiani, italiano LS.*

1. Introduzione

Questa ricerca mira ad individuare le difficoltà che gli arabofoni incontrano nell'apprendimento dei tempi verbali italiani nel modo indicativo in un contesto guidato in Giordania. Ci proponiamo inoltre di mettere in evidenza le cause che sono alla base degli errori più frequenti fatti dagli apprendenti per poter in futuro migliorare la strategia di insegnamento dell'italiano nel mondo arabo.

In tempi recenti l'attenzione nei confronti dello studio dell'italiano come lingua straniera nel mondo arabo è andata sempre più crescendo e in linea di questo fatto questa ricerca si può rivelare molto importante sia per il docente di italiano che per l'apprendente e per la ricerca nel campo dell'analisi contrastiva dei sistemi delle due lingue.

Partiamo dall'analisi dello studio dell'italiano nell'università della Giordania, ad esempio, dove si persegue anche un obiettivo specificamente occupazionale, ossia ci si preoccupa di guidare gli studenti verso un tipo di apprendimento che permetta loro di poter inserirsi un giorno nel mondo del lavoro.

Nel costruire il test linguistico ci si è proposti di verificare che gli apprendenti avessero una buona conoscenza dei verbi all'indicativo e che ne facessero un uso appropriato.

L'apprendente passa attraverso vari stadi nel suo processo di apprendimento e le prove di verifica costituiscono un indice dello stato in cui si trova la sua interlingua, un indice delle ipotesi provvisorie che egli fa nel suo graduale avvicinamento alla struttura definitiva della L2. Il test, naturalmente, è concepito per essere utile sia ai docenti, sia agli apprendenti. Per quanto riguarda i docenti, è prevedibile che il test possa costituire uno stimolo e un ausilio per una più precisa finalizzazione dei percorsi didattici e, quindi, per una più attenta programmazione e definizione degli obiettivi, elementi tutti che dovrebbero comunque dare come risultato un miglioramento del contesto di insegnamento.¹

2. Bibliografia relativa all'argomento

Nel campo della ricerca sull'apprendimento della seconda lingua ci sono studi illustri e ci proponiamo di farne alcuni accenni.

A proposito dell'importanza che l'input svolge in questo processo di apprendimento delle lingue seconde, Bettoni (2001) dice che l'*input* è solo qualcosa che abbiamo a disposizione, perché non tutto quello che si sente o si legge si traduce direttamente in apprendimento. Perché l'*input* possa effettivamente contribuire alla costruzione dell'interlingua ed eventualmente tradursi in *output*, deve essere capito. In gergo, l'*input* deve diventare *intake*. Secondo Bettoni (2001: 22), l'*input* comprensibile è situazionalmente contestualizzato e intrinsecamente strutturato e, nel caso sorgano problemi, è anche modificabile e negoziabile da parte di tutti e due gli interlocutori, l'ascoltatore e il parlante.

¹ A proposito cfr. Puglielli (1999: 27)

A proposito del rapporto tra processo di apprendimento e input Vedovelli (1994: 528) afferma che l'apprendente elaborerebbe prima le strutture considerate più o meno implicitamente "più naturali" e su queste farebbe poggiare poi il resto del sistema e le dinamiche della sua evoluzione.

In questo processo di apprendimento della seconda lingua, la prima lingua gioca un ruolo sia di transfert positivo che negativo. Negativo nel senso che può dar luogo ad errori dovuti ad un comportamento vecchio ed abituale non adeguato alla situazione nuova, il transfer positivo, al contrario, è quello che da luogo ad una esecuzione corretta, perché il nuovo comportamento è uguale al vecchio.

Pallotti (1998: 60) - citando Selinker (1992: 208) -, propone una definizione di *transfer* linguistico piuttosto ampia:

"E' meglio considerare il transfer linguistico un termine generico per un'intera classe di comportamenti, processi e condizionamenti, ciascuno dei quali ha a che fare con l'influenza e l'uso di conoscenze linguistiche precedenti, solitamente ma non esclusivamente della lingua materna. Questa conoscenza contribuisce alla costruzione dell'interlingua interagendo in modo selettivo con l'input della lingua d'arrivo e con proprietà universali di vario genere".

Con maggiore precisione, Kellerman (1995) afferma che:

*"Similarities between languages, and not differences, are the driven force in transfer. That is, the more similarity between the L1 and the L2 perceived by the L2 learner, the more transfer will occur."*²

Nel passaggio dalla L1 alla L2 si frappone il sistema dell'interlingua. Negli ultimi trenta anni la ricerca si è dedicata molto allo studio delle interlingue, stabilendo che non si tratta di lingue a metà ma di lingue naturali, dunque di sistemi di conoscenze caratterizzati da una loro coerenza interna e da un loro carattere indipendente, chiaramente non più L1 e non ancora pienamente L2, ma in continua evoluzione verso la L2.

Come puntualizza Giacalone Ramat (1994: 28):

"L'assunto che sta alla base del trasferimento di generalizzazioni universali sincroniche all'acquisizione è che il linguaggio infantile e i sistemi d'interlingue siano delle varietà di lingue naturali che si conformano, o riflettono, o sono coerenti con gli stessi principi universali delle lingue naturali. L'evidenza empirica è largamente in favore di questo assunto, anche se le forme delle interlingue sono caratterizzate tipicamente da opzioni meno

² Per la citazione cfr. Fuller (1999: 537).

complesse delle lingue naturali e anche se differiscono significativamente dalle rispettive lingue di arrivo”.

Bettoni (2001) a proposito dell'interlingua osserva che gli apprendenti non imparano le proprietà della L2 tutte insieme, ma procedono per gradi di approssimazione verso la L2. Questa approssimazione avviene per ipotesi, per tentativi; quindi l'interlingua, oltre a variare in diacronia perché dinamicamente tende alla L2, è anche instabile nei suoi singoli stadi. Il percorso verso la L2, tuttavia, sarebbe in larga parte comune a tutti gli apprendenti. Varierebbe, invece, parecchio la velocità con cui gli apprendenti compiono il percorso e l'esito finale che raggiungono.

Dati questi presupposti la nostra ricerca vuole focalizzarsi sull'analisi degli errori commessi dall'apprendente nel processo di apprendimento della seconda lingua e in particolare nell'apprendimento del sistema verbale italiano.

(Al-Ali: 2001). L'analisi degli errori ha stimolato notevoli cambiamenti nell'insegnamento della L2. Forse il suo contributo più rivoluzionario è stato la scoperta che la maggioranza degli errori grammaticali che gli apprendenti fanno nella seconda lingua non sono il riflesso della loro lingua madre, ma sono molto simili a quelli dei bambini che imparano la prima lingua. In questo senso l'analisi degli errori ha rappresentato un'alternativa rispetto all'approccio un po' restrittivo dell'analisi contrastiva nei riguardi dell'errore, aiutando a scoprire alcuni dei processi responsabili dello sviluppo dell'interlingua e spostando, di conseguenza, l'attenzione da un insegnamento della L2 tutto incentrato sull'evitare gli errori ad una concezione del processo di apprendimento favorito dagli errori.

Osserva a questo proposito Ambroso (1996: 3):

“Gli errori sono interessanti anche per i glottodidatti e gli insegnanti di L2: i primi li considerano non soltanto come segnali di un processo in atto di appropriazione di un nuovo sistema linguistico, ma soprattutto come indicatori del grado di competenza (o controllo) che il parlante ha nell'usare una data lingua”.

3. Descrizione del campione

La ricerca che vi presentiamo è stata effettuata su di un campione composto da 90 apprendenti giordani, dell'Università di Amman. Di quanti frequentano il *Double Major in English and Italian* dell'Università di Amman - equivalente ad un corso di laurea in lingue e letterature straniere - il 50% si trova al secondo anno di italiano e il 50% al terzo. Si tratta, dunque, di arabofoni il cui contatto con l'italiano avviene in una situazione di apprendimento guidato. Inoltre è importante dire che gli apprendenti studiano l'inglese sin dalla prima classe elementare, quindi la lingua inglese in Giordania si può considerare come la seconda lingua parlata e studiata dopo l'arabo.

4. Descrizione del test linguistico

Ai 90 apprendenti che compongono il campione è stato sottoposto un test linguistico, finalizzato a misurare il grado di competenza da loro raggiunto nel percorso di apprendimento dell'italiano come lingua straniera. Si tratta di un test costituito da due parti: una a scelta multipla di trenta *item* e l'altra costituita da dieci *item* con dieci forme verbali mancanti da completare.

Il test è stato concepito in modo tale da consentire di verificare la conoscenza dell'uso dei tempi del presente, passato e futuro indicativo e soprattutto la padronanza nell'uso dei tempi passati e in particolare del passato prossimo e dell'imperfetto indicativo.

5. Motivazione del metodo di indagine

Per verificare il livello di competenza nel sistema verbale italiano raggiunto dagli apprendenti di una lingua si è soliti servirsi di test. Uno dei motivi per cui si è pensato di costruire il test linguistico è costituito dall'esigenza di rivedere il contenuto del programma di insegnamento per aggiornarlo ed adeguarlo sempre più agli obiettivi del curriculum di studio ed anche ai fini del miglioramento dello stesso processo di apprendimento/insegnamento. Ambroso (1996: 3) definisce il test linguistico *"uno strumento che permette di osservare e rilevare un determinato comportamento interattivo, di misurarlo in base a parametri precedentemente stabiliti e di valutare la competenza sottostante che lo ha determinato"*.

Come si vedrà in seguito, affinché un test possa essere ritenuto efficace, esso deve rispondere a certi requisiti, come la validità, la attendibilità e l'applicabilità.

Per validità si intende soprattutto l'attinenza del contenuto del test alle abilità che si vuole verificare. L'attendibilità si riferisce invece all'oggettività dei giudizi e delle correzioni. È proprio per rendere il test da noi costruito il più possibile attendibile che si è optato per quesiti a risposta chiusa, che non consentono alcun intervento né al momento della somministrazione né in quello della correzione e valutazione e, dunque, garantiscono un alto grado di oggettività.

Con applicabilità si intende la coerenza con il percorso didattico seguito dai candidati.

È necessario poi che un test abbia una potenzialità di discriminazione cioè la capacità di identificare fra i candidati capacità differenziate. Circa la potenzialità di discriminazione, il test è stato applicato a studenti di diverso livello ed ha dato, effettivamente, risultati differenziati, anche all'interno dello stesso livello, mostrando, pertanto, il diverso grado di competenza degli apprendenti.

6. Ipotesi

Il test di cui ora si sono esposti la strutturazione, i principi metodologici e la tipologia degli esercizi mira a verificare le seguenti due ipotesi:

1. I tempi passati italiani sono più difficili degli altri tempi verbali italiani per gli apprendenti arabofoni.
2. Più il sistema verbale indicativo della L1 è diverso dal sistema della L2 più l'apprendimento risulta difficile.
3. Il tempo verbale indicativo della L1 interferisce con il tempo verbale della L2.

7. Analisi dei risultati del test linguistico

Al fine di illustrare i dati risultati dal test per motivi di praticità si fornirà per ogni livello e per ciascuno dei due esercizi del test un quadro complessivo delle valutazioni e si focalizzerà l'attenzione sugli errori più frequenti. Si passerà poi a commentare quelli che sembrano più interessanti per comprendere la direzione dell'interlingua del campione.

La descrizione dei risultati del test linguistico sarà effettuata dividendo il campione in due livelli, allo scopo di poter tracciare lo sviluppo dell'interlingua nel processo di apprendimento dell'italiano come lingua straniera.

I livelli sono stati determinati sulla base relativa al numero di ore-contatto con l'italiano stabilite sulla base della durata dei corsi frequentati dai componenti del campione: nel secondo livello sono stati inseriti gli studenti che hanno frequentato corsi di lingua e letteratura italiana presso l'Università di Amman per 6 semestri, corrispondenti a 90 crediti; nel primo quelli che hanno frequentato gli stessi corsi per 4 semestri, corrispondenti a 60 crediti.

Nella sezione del test incentrata sui verbi all'indicativo, si sono voluti verificare quegli aspetti della lingua italiana che risultano più problematici per gli apprendenti dell'italiano come lingua straniera.

Dai risultati del secondo anno (cfr. Tabella A) in entrambi gli esercizi e cioè sia nella scelta multipla che nel completamento, si sono raggruppati i risultati del test linguistico in quattro gruppi per facilitarne l'interpretazione. I gruppi vanno: da 0% a 49%, (insufficiente); da 50% a 68%, (sufficiente); da 69% a 82% (buono), da 83% a 100%, (ottimo). Dei 45 studenti del primo livello cui è stato somministrato il test, emerge che 4 studenti hanno avuto un punteggio insufficiente, 22 sufficiente, 13 buono e 6 hanno raggiunto l'ottimo (cfr. Tabella A). Per quanto riguarda il secondo livello (cfr. Tabella B), solo un apprendente ha preso insufficiente, mentre 17 hanno avuto sufficiente, 18 buono e 9 ottimo.

Per quanto concerne la distribuzione degli errori, da un'attenta analisi degli *item* risulta che per il primo livello quelli maggiormente sbagliati sono il numero 12 (69%), 21 (67%), 23 (62%), 18 (47%), 16 (44%), 13 (40%), 14 (40%), 25 (40%), 6 (40%), 17 (38%), 2 (36%), 5 (36%), e 10 (36%), per il primo esercizio della prova, e il numero 5 (80%), 3 (47%), 8 (44%), 7 (42%), 9 (42%), 10 (42%), 1 (40%) per il secondo esercizio; ugualmente gli studenti del secondo livello hanno sbagliato soprattutto gli *item* 27 (69%), 7 (60%), 12 (60%), 21 (58%), 18 (38%), 11 (36%), 16%, 2 (31%), 6 (31%), 14 (31%), 25 (31%), 26 (29%), del primo esercizio, e il numero 5 (69%), 3 (36%), 1 (33%), 7 (33%), 8 (33%) del secondo (cfr. Tabella C & D). Dai risultati dei due livelli si evince che la percentuale degli errori cresce man mano che si passa dal presente al futuro fino al passato che risulta essere il più difficile. (vedi tabella C & D).

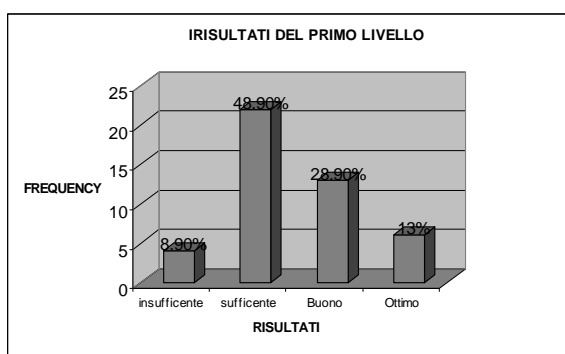
In linea dei risultati del test linguistico, il ricercatore si propone di approfondire le cause degli errori più frequenti per metterle in relazione alla ricerca nel campo dell'apprendimento della seconda lingua e dell'analisi contrastiva tra le lingue in gioco e cioè: l'arabo, l'inglese e l'italiano.

Se facciamo un confronto tra le due tabelle, quella dei risultati del secondo anno e quella del terzo anno (cfr. Tabella A & B), si noterà una diminuzione crescente della percentuale degli errori frequenti in tutti gli aspetti dei tempi verbali dell'indicativo. Il motivo è dovuto all'aumento delle ore di contatto con la

lingua seconda, ad una maggiore competenza e ad una crescita del livello dell'interlingua.

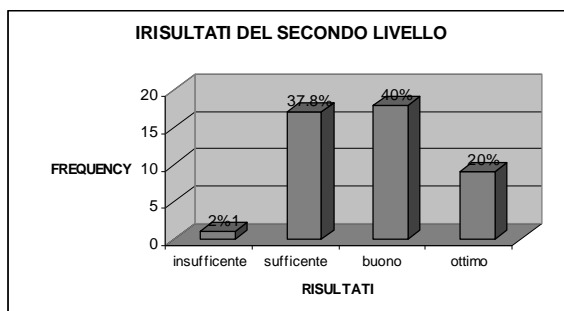
I risultati	frequenza	percentuale
insufficiente	4	8.9%
sufficiente	22	48.9%
buono	13	28.9%
ottimo	6	13%
Totale	45	100%

Tabella A/2ann0



I risultati	frequenza	percentuale
insufficiente	1	2%
sufficiente	17	37.8%
buono	18	40%
ottimo	9	20%
Totale	45	100%

Tabella B/3ann0



Esercizio : 1 Scelta Multipla				Esercizio: 2 Completamento con i verbi all' indicativo			
item %	Err. /45	Il Tempo		item. %	Err. /45	Il Tempo	
1	1	D	1	1	10	I	10
2	1	F	2	2	10	F	25
3	1	F	2	2	21	F	45
4	1	D	0	4	15	D	33
5	1	D	2	5	26	D	60
6	1	I	4	6	0	D	30
7	2	D	5	5	10	F	40
8	1	D	2	0	20	F	44
9	1	F	2	0	10	I	40
10	1	I	2	1	10	F	40
11	1	F	4				
12	2	D	6				
13	1	D	4				
14	1	I	4				
15	1	F	2				
16	2	F	4				
17	1	I	2				
18	2	F	4				
19	6	D	4				
20	1	F	2				
21	2	D	6				
22	1	F	2				
23	2	D	6				
24	1	F	2				
25	1	F	4				
26	1	F	2				
27	5	D	4				
28	1	F	2				
29	1		2				
30	1	D	2				

Tabella C II Anno: Errori nel sistema verbale indicativo

Esercizio : 1 Scelta Multipla				Esercizio: 2 Completamento con i verbi all' indicativo			
item %	Err./45	Il Tempo		item.	Err. /45	Il Tempo	%
1	1	D	0	1	15	I	33
2	14	F	31	2	0	F	30
3	0	F	30	3	16	T	36
4	3	D	6	4	13	D	27
5	13	D	27	5	31	D	60
6	14	I	31	6	6	D	13
7	27	D	60	7	15	F	33
8	13	D	27	8	15	F	33
9	0	F	10	9	13	I	30
1	13	I	30	1	15	T	33
1	16	T					
1	27	D					
1	13	D					
1	14	I	31				
1	15	F					
1	16	T					
1	13	I					
1	17	T					
1	1	D	0				
2	0	F	10				
2	26	D					
2	0	F	30				
2	24	D	53				
2	0	F	30				
2	14	T	31				
2	13	F	30				
2	31	D					
2	13	F					
2	6	F					
2	10	D					

Tabella D III Anno: Errori nel sistema verbale indicativo

8. Possibili motivazioni delle scelte errate

Le scelte sbagliate potrebbero essere attribuite con tutta probabilità alla qualità e la quantità dei dati di L2 (*input*) ai quali l'apprendente è esposto. Krashen (1981), in effetti, sostiene che l'apprendente di una L2 può compiere effettivi progressi solo se l'*input* al quale egli è esposto è corretto, sufficientemente elaborato e comprensibile, cioè contiene strutture poco più complesse di quelle già padroneggiate, tali da non inficiare la comprensione del messaggio e da consentirgli l'analisi delle forme linguistiche.

Alcune spiegazioni che si possono invocare per giustificare le risposte errate potrebbero essere la mancanza di efficacia delle strategie di apprendimento/ insegnamento seguite. A questo proposito Giacalone Ramat (1994: 28) osserva che le strategie di apprendimento applicate dall'apprendente e il grado di minore o maggiore complessità dell'interlingua conseguita variano in dipendenza della fase del processo dell'apprendimento e in funzione di fattori linguistici (universali linguistici, caratteristiche tipologiche e strutturali delle lingue) ed extralinguistici, macro- e micro-sociali, cognitivi, neurologici e contestuali, quali, ad esempio, il livello di formalità della situazione comunicativa e discorsiva.

Inoltre c'è da considerare il *transfer* negativo del sistema verbale della lingua inglese, soprattutto per gli apprendenti che ne hanno una conoscenza abbastanza avanzata e per quanti stanno apprendendo questa lingua simultaneamente con l'italiano.

Ultima motivazione a cui si può pensare è la differenza tra il sistema verbale dell'arabo e quello dell'italiano, che può indubbiamente creare qualche problema agli apprendenti, soprattutto nelle prime fasi dell'interlingua.

Dal confronto tra i risultati del test linguistico per i due livelli emergono, quindi, molti dati interessanti ai fini della conferma delle ipotesi fissate nel § 6.

La prima lingua per molto tempo è stata considerata la causa principale dei problemi dell'apprendente di una nuova lingua. Negli ultimi anni, però, le cose sono cambiate e la L1 non è più considerata un' "interferenza" negativa negli sforzi dell'apprendente per acquisire la seconda lingua, anzi viene considerata un fattore positivo, come osserva Chini (1996: 303):

“Oggi l'incorporazione di tratti di L1 nel sistema di L2 [...] è stata rivalutata e riletta in chiave cognitiva e processuale (cioè in relazione ai processi di elaborazione del linguaggio). La L1 non agirebbe su L2 in modo meccanico, bensì fornendo all'apprendente una “bussola” per orientarsi nella nuova lingua”

In dettaglio però se confrontiamo i due sistemi verbali italiano ed arabo, notiamo che la lentezza e la difficoltà con la quale alcuni apprendenti apprendono la lingua seconda è attribuibile in parte alla “distanza tipologica” tra L1 e L2.

9. Analisi contrastiva tra il sistema verbale arabo e italiano.

In questa sede esamineremo la struttura e la forma del tempo verbale indicativo tra la lingua italiana e la lingua araba per indicare le similarità e le differenze che influenzano il processo di apprendimento degli studenti. Questa analisi mira a perfezionare il programma di insegnamento per gli studenti di madrelingua araba e italiana che si avvicinano allo studio di L2.

In linea con l'analisi precedente e confrontando l'analisi del tempo in lingua araba e italiana si sono osservati i seguenti punti.

Nella lingua italiana si distinguono tre tempi principali: il presente, il passato e il futuro. A sua volta il passato si distingue in: passato prossimo, imperfetto, passato remoto, trapassato prossimo e trapassato remoto. Il futuro invece è distinto in futuro semplice e futuro anteriore.

In arabo ci sono invece due tempi principali: il passato e il non-passato. Nella lingua italiana per enunciare un verbo ci si serve della forma all'infinito, mentre nella lingua araba invece si usa la terza persona maschile del passato. In arabo non esiste l'infinito come modo verbale ma esiste una forma corrispondente chiamata **il masdar** che significa nome verbale.

Il *masdar* infatti esprime l'azione o lo stato che in italiano si esprime con un verbo.

es.: akal - a
mangiare 3^ pers. m. p.

es. : akl (masdar)

cibo

I seguenti esempi chiarificano questa analisi.

51) vengo subito

52) arrivero` domani

quando arrivo la notizia Huda faceva colazione come ogni mattina

53) Wajad-a Aliyy-un kitaab-an

trovare p. 3 pe. m. Ali nom. libro-acc.

Ali ha trovato un libro

54) Yuqaabil-u Alyy-an Yaziid-an gadan

incontrare np. 3 pe. m. Ali-nom. Yaziid acc. domani

Ali incontrera` Yaziid domani

La grammatica della lingua araba usa altre particelle per specificare l'azione nel tempo come ad esempio il verbo *kaana* (essere o avere), *qad* (gia`) oppure avverbi di tempo come *sawfa* che indica il futuro.

Per esprimere l'imperfetto italiano si usa *kaana* seguito da un verbo non passato:

55) kaana ya-takallam-u ma jaarihi
era parlare p. 3 pe. m. con vicino ob.

parlava con il vicino

Per esprimere il trapassato prossimo si usa *kaana* seguito dalla particella *qad* e da un verbo al passato:

56) kaana qad takallama ma jaarihi
era già parlal.e p. 3 pe. m. con vicino-ob

aveva gia` parlato con il vicino

Per esprimere il futuro in italiano si usa *sawfa*:

57) sawfa u-qaabil-u Alyyan gaadan
fut. Incontrare np.1 pe.. m. Ali acc. domani

incontrero` Ali domani

(Al-Shuibi :1998:183) *L'italiano mostra di avere un sistema piu' nitido ed accurato di forme verbali composte, dove invece l'arabo fa largo uso di costruzioni perifrastiche per esprimere quelle specificazioni temporali (del tempo passato, si tenga presente) che non vengono realizzate tramite forme verbali semplici o composte.*)

Secondo l'esperienza personale del ricercatore nel campo dell'insegnamento dell'italiano come lingua straniera, in particolare in un corso di traduzione

dall'italiano all'inglese e viceversa, gli studenti confondono i sistemi verbali delle due lingue in questione. Se prendiamo in considerazione il 52% del campione, che è composto da apprendenti che studiano l'inglese come lingua straniera, ma ne hanno già una conoscenza avanzata, noteremo che il sistema verbale inglese ha un'influenza negativa nella costruzione dei verbi italiani all'indicativo.

Infatti, se mettiamo a confronto i sistemi verbali inglese e italiano, e in particolare, l'indicativo notiamo che, mentre nel presente e nel futuro non esistono grandi differenze nell'uso, il passato risulta più problematico per gli apprendenti.

1. Quando avro' finto gli esami, faro' un bel viaggio.
- When I have finished the examination, I shall take a nice trip.
2. Ieri sono andato ad Assisi.
- Yesterday I went to Assisi.

Per quanto riguarda il futuro, in italiano c'è solo una forma, mentre in inglese esistono diverse forme: WILL, SHALL, GOING TO. In entrambe le lingue, comunque, anche il presente indicativo può esprimere l'idea di un'azione che accadrà in futuro.

In merito al passato, bisogna sottolineare che la situazione è ben più complessa: i tempi verbali italiani imperfetto, passato remoto e trapassato remoto si traducono con il simple past, il past continuous ed il present perfect e il past perfect. Per questo motivo in alcuni casi gli apprendenti non riescono a cogliere il diverso utilizzo che gli italofoeni fanno di tutte queste tre forme del passato.

4. Ascoltavo la radio
- I listened to the radio
- I used to listen to the radio
- I was listening to the radio
5. Ebbi fortuna quel giorno
- I was lucky that day
- Le telefonai appena ebbi ricevuto la sua lettera
- I phoned her as soon as I had received her letter

Il passato prossimo in inglese si forma con solo l'ausiliare avere + participio passato, mentre in italiano si usa sia l'ausiliare avere sia l'ausiliare essere. E ciò è causa di interferenza.

Es.

I have been to the beach.

Sono stato in spiaggia.

Ho stato in spiaggia

Queste differenze presenti nei sistemi verbali inglese ed italiano contribuiscono a confermare l'ipotesi di un'interferenza della lingua inglese nell'apprendimento dell'italiano.

10. Distanza tipologica tra L1 ed L2:

Alla "distanza tipologica" tra la L1 e la L2 viene in più di un'occasione attribuita la lentezza e la difficoltà con la quale alcuni apprendenti apprendono una lingua seconda. A giustificare la difficoltà si invoca, in particolare, la nozione di *marcatezza* - elaborata, com'è noto, dalla scuola praghese nell'ambito dell'analisi fonologica - con riferimento a quelle strutture o a quegli elementi linguistici poco diffusi nelle lingue del mondo, o poco produttivi nei sistemi linguistici, che, come è stato dimostrato sulla base di numerosi studi, sembrano venire appresi più tardi e, nei casi di afasia, come pure nei casi di morte della lingua, vengono persi prima delle strutture di base, meno marcate.

Le gerarchie di *marcatezza*, stabilite sulla base degli universali implicazionali, sono state applicate all'acquisizione della L1 e della L2 e hanno consentito di prevedere che una proprietà non marcata sarà acquisita prima o almeno contemporaneamente ad una proprietà marcata.³

Nell'ambito della fono-morfologia e della sintassi naturale,⁴ che muovono da una prospettiva cognitivo-funzionale, il concetto di *marcatezza* è definito attraverso il parametro della *naturalezza*. Secondo tale parametro le lingue obbedirebbero a processi universali e a principi semiotici generali miranti alla naturalezza della lingua, cioè all'articolabilità e alla funzionalità del sistema nella comunicazione. I sistemi fonologici delle lingue rifletterebbero, così, restrizioni articolatorie e percettive naturali dell'essere umano e sarebbero organizzati in modo da rendere pronunciabili e percepibili i segni linguistici. Nelle interlingue l'applicazione di tale principio a livello fonologico risulterebbe evidente nella tendenza degli apprendenti a evitare i suoni di pronuncia difficile. Secondo Vedovelli (1994: 528), la naturalezza di certe forme fono-morfologiche e sintattiche sarebbe, anzi, uno dei criteri principali nella strutturazione dell'interlingua. Egli puntualizza, cioè, che il ruolo dei caratteri di naturalità degli elementi della L2 - verso i quali l'apprendente si orienterebbe in modo prioritario, in ragione della loro maggior trasparenza - andrebbe preso in considerazione nello studio del rapporto che si stabilisce tra processo di apprendimento e *input*. L'apprendente, infatti, elaborerebbe prima le strutture considerate più o meno implicitamente "più naturali" e su queste farebbe poggiare poi il resto del sistema e le dinamiche della sua evoluzione.

In questa ottica di formazione dell'interlingua in base al principio della naturalezza viene rivalutato anche il ruolo del *transfer linguistico*⁵. L'influenza della lingua materna nel processo di apprendimento - enfatizzata dal filone comportamentista, minimizzata dalle teorie di orientamento innatista-universalista - viene oggi rivalutata e riletta in chiave cognitiva e processuale. Oggi non si pensa, certo, che la lingua materna agisca sulla L2 in modo meccanico, ostacolando, cioè, l'acquisizione di nuovi "modelli comportamentali", ma piuttosto che essa fornisca all'apprendente gli strumenti per orientarsi nell'acquisizione della nuova lingua, per formare ipotesi preliminari nell'interpretazione dei dati della L2.

³ Cfr. Giacalone Ramat (1994: 28).

⁴ Cfr. ad esempio, Dressler (1987); Haiman (1985).

⁵ Per il concetto di *transfer cfr.* § I.4.1.

L'influenza della L1 riguarderebbe soprattutto velocità di acquisizione e probabilità di alcuni tipi di errore. Inoltre, in ragione di una certa "selettività del *transfer*",⁶ sussisterebbero alcuni limiti nel ricorso alla L1, in special modo nei casi in cui l'apprendente percepisca una rilevante distanza tipologica tra la L1 e la L2.

Conclusioni

Questa ricerca mira ad individuare le difficoltà che gli arabofoni incontrano nell'apprendimento dei tempi verbali italiani nel modo indicativo in un contesto guidato in Giordania.

Dai risultati del test, sottoposto a studenti di due diversi livelli, si evince che la percentuale degli errori nel test cresce man mano che si passa dagli esercizi sul tempo presente a quelli sul futuro, fino ad arrivare a quelli sul passato che risultano essere i più difficili per gli apprendenti. (vedi tabella C & D). Questi risultati confermano la prima ipotesi della ricerca.

Per confermare la seconda e la terza ipotesi il ricercatore ha accennato brevemente all'analisi contrastiva delle lingue in questione e cioè: l'arabo, l'italiano e l'inglese.

Dall'analisi contrastiva si può notare che la struttura dei tempi verbali all'indicativo nella lingua araba e italiana sono completamente diversi, per questo gli studenti incontrano degli ostacoli nel processo di apprendimento dei tempi verbali italiani. Oldin (1989: 27) dà la seguente definizione di *transfer* per quanto concerne l'apprendimento linguistico:

"Transfer is the influence resulting from the similarities and differences between the target language and any other language that has been previously (and perhaps imperfectly) acquired."

Dalla ricerca si evince che il tempo passato indicativo italiano risulta il più difficile da apprendere e che la distanza tipologica tra l'italiano e l'arabo interferisce nel processo di apprendimento dell'italiano.

Riferimenti bibliografici

Al- Ali, A., (2001), L'apprendimento dell'italiano L2 in contesto guidato. Analisi dei livelli di competenza di un campione di studenti arabofoni. Tesi di Dottorato, Dipartimento di Linguistica, Università di Roma tre.

Al-oliemat, A., (2003), Il Tempo Verbale in Italiano e in Arabo: Studio Contrastivo ai fini Didattici. Tesi di Dottorato, Dipartimento di Italianistica, Università di Bologna.

Al- Shuiabi, J., (1998), L'espressione del Tempo Passato In Italiano e in Arabo. Uno Studio contrastivo. Tesi di Dottorato, Dipartimento di Linguistica, Università di Padova.

Ambroso, S., (1991), *Analisi degli errori*, Roma, Istituto dell'Enciclopedia Italiana.

Ambroso, S., (1993), "Correggere in Italiano L2", *Italiano e Oltre*, 8: 45-52.

⁶ Cfr. Zobl (1980: 43-57).

Ambroso, S., (1996), “Descrizione degli errori di germanofoni nelle produzioni di IT, il certificato di competenza generale in italiano come L2 dell'Università di Roma Tre”, *Parallela VII, Atti del convegno di Innsbruck*, 1-12.

Balboni P. E., (2004), *Educazione letteraria e nuove tecnologie*, Torino, Utet Libreria.

Begotti P. (a cura di), (2006). *L'insegnamento dell'italiano ad adulti stranieri*, Guerra Edizioni.

Bettoni, C., (2001), *Imparare un'altra lingua. Lezioni di linguistica applicata*, Roma-Bari, Laterza.

Chini, M.,(1996) , “Apprendere una seconda lingua: principi, fattori ,strategie e problemi”, in Nigris E. (ed.), 259-341.

Corder, S.P., (1981), *Error Analysis and Interlanguage*, Oxford, Oxford University Press.

Ellis, R., (1994), *The Study of Second Language Acquisition*, Oxford, Oxford University Press.

Ellis, R., (1997), *Second Language Acquisition*, Oxford, Oxford University Press.

Fratte I., (2004), *Tecnologie per l'insegnamento delle lingue*, Roma, Carocci.

Ferrari M., Palladino P., (2007). *L'apprendimento della lingua straniera*, Roma, Carocci.

Giacalone Ramat A. & Vedovelli M. (eds.),(1994), *Italiano lingua seconda/lingua straniera. Atti del XXVI congresso della Società di Linguistica Italiana*, Roma, Bulzoni, 27-43.

Giacalone Ramat, A., (2001), “L'italiano appreso dagli immigrati stranieri”., in Vedovelli M. (eds.), 67-75.

Giacalone Ramat, A., (2001), MASSARSA S. curatore. *Lingue e culture in contatto. L'italiano come L2 per gli arabofoni*. Milano, FrancoAngeli.

Lado, R., (1957), *Linguistics Across Cultures*, Michigan, University of Michigan Press.

Oldin, T., (1989), *Language Transfer*, Cambridge, Cambridge University Press.

Pallotti, G., (1998), *La seconda lingua*, Milano, Strumenti Bompiani.

Selinker, L., (1992), *Rediscovering Interlanguage*, London, Longman.

Sensoni, R., (1991), *Verso l'italiano. Insegnamento e apprendimento dell'italiano come second lingua*, Genova, Marietti.

Vedovelli, M., (1994), “Apprendimento e insegnamento linguistico in contesto migratorio: dall'apprendimento spontaneo a quello guidato dell'italiano L2”, *Studi Italiani di Linguistica Teorica e Applicata*, 23: 193-220.

Vedovelli, M., (2001), “Livelli di competenza e stadi di apprendimento nelle prospettive glottodidattiche: i progetti del Consiglio d'Europa e le certificazioni”. In Vedovelli (eds.), 75-89.