

TEORIA SINTATTICA E GRAMMATICA ESPLICITA  
NELL'INSEGNAMENTO DELLE INTERROGATIVE IN INGLESE L2\*

*Rachele Valente*

1. *Introduzione*

1.1. *Premesse teoriche*

Il dibattito se l'insegnamento di una lingua debba basarsi sull'insegnamento come interazione o sull'insegnamento come serie di istruzioni non ha ancora raggiunto una conclusione, e la discussione sulla definizione del ruolo della riflessione grammaticale nell'apprendimento delle lingue è ancora aperta. L'abilità umana ad apprendere una o più lingue nei primi anni di vita ci fa pensare che esista una dotazione genetica specifica. Chomsky (1968) postula che un meccanismo innato, il *L.A.D.* (*Language Acquisition Device*, "dispositivo per l'acquisizione del linguaggio") ci metta in grado di costruire rapidamente una grammatica della nostra madrelingua. Il *L.A.D.* consiste di un insieme di principi, alcuni dei quali sono parametrizzati, cioè presentano alternative limitate che definiscono le dimensioni della variazione permessa tra le lingue naturali.

Sappiamo che non possiamo imparare nemmeno la nostra lingua materna senza interagire con altre persone che la parlano. Il meccanismo dell'acquisizione linguistica comincia nel neonato tramite la relazione comunicativa che stabilisce con gli adulti che si occupano di lui. L'esperienza fissa i valori dei parametri

secondo la lingua specifica che viene appresa. [...] La Grammatica Universale è quindi un sistema di principi restrittivo ed altamente strutturato con certi parametri aperti, che devono essere fissati dall'esperienza.

---

\* Il presente lavoro è un riassunto della tesi di laurea discussa da R. Valente presso l'Università di Padova nell'a.a. 1999-2000. La redazione del riassunto è a cura di Federico Ghegin: non sono stati fatti interventi sul contenuto del lavoro originale, ma solamente una riduzione in termini di lunghezza e la traduzione dall'inglese all'italiano di alcune parti. Il lavoro nella sua interezza è disponibile sul sito <http://www.maldura.unipd.it/ddlcs/penello/tesi.html>.

Una volta che essi sono stati fissati, è stata determinata una grammatica.  
(Chomsky, 1981).

Il presente lavoro si inserisce in uno dei filoni di pensiero all'interno dei numerosi studi sull'apprendimento della seconda lingua in età adulta (dopo la pubertà), e in particolare prende il via dalle ricerche che sono state fatte in questo ambito da coloro che seguono la tesi proposta dalla Grammatica Generativa.

Questa teoria consiste nell'individuare una serie di principi universali del linguaggio comuni a tutte le lingue del mondo, alcuni dei quali consistono di due o più parametri che permettono tutta la gamma di variazioni tra le lingue naturali. Secondo la teoria generativa, ogni individuo possiede fin dalla nascita una dotazione genetica composta da questi principi e fa scattare i parametri quando viene a contatto con parlanti di una lingua specifica.

Secondo Flynn 1991, i parametri 'mediano' tra esperienza e grammatica: i principi determinano ciò che è geneticamente già dato, ed i parametri determinano ciò che deve essere appreso: fissare il valore dei parametri in un modo o nell'altro avrà conseguenze deduttive per il resto della grammatica della lingua specifica.

Inoltre Chomsky distingue tra *competence* e *performance*: l'acquisizione di una lingua coinvolge più che l'acquisizione di regole per la produzione di enunciati; parte della nostra conoscenza linguistica è non acquisita, bensì innata. Un approccio alla cognizione basato sulla *competence* afferma che soggiacente ad ogni attività cognitiva vi sia un sistema migliore di quello esplicitato dal comportamento stesso, e che questo sistema può essere adeguatamente caratterizzato da un insieme di regole della logica formale.

Il problema, però, è: la Grammatica Universale può anche fornire un modello appropriato per l'acquisizione di una seconda lingua? La facoltà del linguaggio, coinvolta nell'acquisizione di una prima lingua (L1), è a disposizione anche nell'acquisizione della grammatica di una L2 da parte di adulti?

Se descriviamo la *competence* dal punto di vista scientifico, allora una teoria generativa della grammatica è un componente necessario di una teoria dell'acquisizione di una L2, per le seguenti ragioni:

- i. perché si tratta di una teoria formale, che include un insieme di regole precise, che generano un numero infinito di frasi corrette;

- ii. perché non c'è nessuna ragione di supporre che l'insieme di regole formali che rappresentano la Grammatica Universale non sia più operativo, almeno in parte, nella mente dell'adulto (Gentile 1995).

Il lavoro recente sull'acquisizione di una L2 si è focalizzato sulla possibilità di un periodo critico per l'acquisizione del linguaggio, che si conclude con la pubertà (Lennenberg 1967) o prima (Krashen 1973). Per Klein (1993) la Grammatica Universale è a disposizione per guidare l'apprendimento solo durante questo periodo, poi l'adulto che apprende una L2 non è più guidato da principi e parametri universali; se così fosse, il modo in cui gli adulti apprendono una L2 procederebbe come succede nei bambini con la L1. Nella ricerca scientifica si sta cercando di capire se la Grammatica Universale è in parte responsabile dell'acquisizione di una L2.

La questione che qui ci interessa è se la dotazione innata di parametri da fissare è ancora disponibile, e quanto, nel caso dell'apprendimento adulto di una seconda lingua.

Tre sono le ipotesi che attualmente sono sotto indagine:

- i. i principi della Grammatica Universale sono completamente disponibili;
- ii. i principi della Grammatica Universale sono ancora disponibili, ma avviene una risistemazione dei parametri dove il loro valore è diverso nelle due lingue;
- iii. sono disponibili solo quei valori dei parametri che appartengono alla prima lingua.

Nessuna delle tre ipotesi è migliore o definitiva, ma quella che personalmente mi è sembrata la più convincente e praticabile è la posizione intermedia (ii). Partendo da questo presupposto e dando per scontata la validità di questa ipotesi, ho cercato di trovare un modo facile per semplificare una teoria piuttosto complicata in modo da renderla fruibile a ragazzi delle prime classi delle scuole secondarie di secondo grado.

Nel presente lavoro si assumerà quindi come valida l'ipotesi per cui certi principi della Grammatica Universale rimangono costanti per tutti coloro che apprendono una L2, e che non debba essere considerato che giochino alcun ruolo nel delineare una tecnica di insegnamento di L2: si tratta infatti di restrizioni e condizioni universali sulla buona formazione sintattica, che si presume valgano per tutte le lingue. Per quanto riguarda invece i parametri, fissati in modo diverso tra le varie lingue, il presente studio segue la posizione sulla possibilità della riattivazione della facoltà del linguaggio, secondo cui la Grammatica Universale può essere ed è riattivata: chi impara una L2 lo fa sulla base di L1, cioè trasferisce sulla

L2 le strutture di L1, a meno che non ci siano prove positive, provenienti dall'*input*, di dover fare altrimenti. Gli errori si presentano nei casi in cui chi impara una L2 assuma che il parametro di L1 valga anche per la L2 fissato così com'è (Flynn 1983, White 1985, Schachter 1989, ecc.)

White (1985), Liceras (1986), ed altri, hanno infatti sostenuto che l'influenza di L1 è tale per cui sembra che la Grammatica Universale sia ancora attiva nell'acquisizione di una L2, anche se gli effetti di questa influenza sono vincolati da manifestazioni della Grammatica Universale in L1, 'trasportate' sulla L2. Anche per Flynn (1991) l'esperienza gioca un ruolo nella acquisizione di una L2, tanto che diverse L1 di provenienza differiscono fondamentalmente l'una dall'altra durante l'acquisizione di una stessa L2.

Per Sharwood Smith (1994) la ri-fissazione dei parametri è divisa in tre fasi:

- i. applicazione iniziale in L2 di ogni manifestazione in L1 di quei parametri della Grammatica Universale che sono percepiti come rilevanti (cioè: indicati dall'*input* percepito);
- ii. applicazione 'ricostruttiva' della Grammatica Universale nelle aree in cui L1 non dà modo di fare ipotesi sulla struttura di L2;
- iii. riorganizzazione, per rivedere gli effetti di (i), e ri-fissazione dei parametri della Grammatica Universale laddove l'evidenza lo richieda.

Quando due lingue L1 ed L2 hanno lo stesso parametro fissato nella stessa direzione, un parlante di L1 che impara L2 (e viceversa) non ha la necessità di fissare di nuovo quel parametro specifico, così vedremo che quel parametro non gioca alcun ruolo nell'insegnamento di L2. Invece alcuni parametri variano in relazione a lingue specifiche, quindi devono essere presi in considerazione per gli scopi della pedagogia linguistica (Rutherford 1988).

### 1.2. *L'esperimento svolto*

Il presente lavoro esplora le potenzialità, all'interno della didattica linguistica, dei principi e parametri della Grammatica Universale, in particolare del modello della ri-fissazione dei parametri applicato all'insegnamento e all'apprendimento delle lingue a scuola. L'idea è stata di testare in una classe della scuola secondaria italiana gli effetti di una spiegazione grammaticale esplicita, fatta secondo una versione semplificata dell'analisi in costituenti, proposta dalla grammatica generativa. Questo test è stato fatto durante l'insegnamento delle strutture interroga-

tive dell'inglese, e lo scopo dell'esperimento era di vedere se questo tipo di analisi grammaticale può aiutare gli studenti a capire e ad utilizzare queste strutture. Essi devono, infatti: sia riconoscere le similarità tra le sintassi delle due lingue, sia ri-fissare i parametri responsabili delle differenze. Il metodo tradizionale non esamina in modo efficace le aree della sintassi in cui le due lingue differiscono di più.

Il mio esperimento si focalizza sulla spiegazione grammaticale esplicita delle frasi interrogative inglesi in classe, quindi in un contesto istituzionale, non naturale.

Negli ultimi anni la maggior parte degli studiosi tende a riscoprire il valore della riflessione sul linguaggio e dell'innalzamento della coscienza linguistica, che influenza positivamente l'apprendimento e le abilità linguistiche (Ritchie 1978, White 1983, Gass 1984, ecc.). Si tratta infatti del tentativo deliberato di porre all'attenzione di chi impara una L2 le proprietà formali della L2 stessa. Ovviamente in questa prospettiva è centrale la spiegazione esplicita di regolarità generali della lingua. Si mette così in questione l'assunto corrente secondo il quale la grammatica formale non possa avere alcun ruolo (né offrire alcun contributo) nella pedagogia linguistica. Invece, dal momento che lo scopo della linguistica in quanto scienza cognitiva è lo sviluppo di teorie che spieghino i fenomeni linguistici come comportamenti della mente umana, tale scopo può contribuire alla prassi, p. es., della pedagogia linguistica, supponendo che quest'ultima abbia come finalità l'ottenere una capacità comunicativa che vada al di là dell'espressione dei bisogni primari.

Nella fattispecie, per quanto riguarda il presente lavoro, scelti solo quei principi teorici della grammatica generativa che riguardano il movimento *wh*- e il movimento del verbo (coinvolti entrambi nella formazione delle interrogative), si è cercato di mettere la teoria a disposizione di studenti di 15 anni attraverso una semplificazione che mantiene intatta la natura ed il significato dei principi, ma ne dà una definizione più facile.

Seguendo queste direttive, nella prima parte ho dato una panoramica dei principi che sottostanno alla formazione delle frasi interrogative. Quindi ho analizzato uno per uno i tipi di frasi interrogative (9 tipi in tutto: quelli richiesti dai programmi scolastici), dando per ciascun tipo lo schema ad albero standard e lo schema facilitato da esso ricavato. La semplificazione è stata resa possibile dall'utilizzo di posizioni vuote sotto forma di rettangoli colorati che sono stati inseriti all'inizio di ciascuna frase, principale e secondaria, nei posti corrispondenti a quelli che nell'albero funzionano da posizioni di arrivo degli elementi. Il meccani-

simo che ho proposto consiste infatti nel partire da frasi affermative attive e nell'ottenere da esse le corrispondenti interrogative attraverso il movimento di elementi dalla loro posizione originaria a quella finale.

Grazie alla disponibilità e alla collaborazione di un'insegnante d'inglese ho potuto testare la validità del metodo in una seconda liceo scientifico. Inoltre, ho avuto la possibilità di proporre, parallelamente al mio esperimento, un compito di controllo sull'apprendimento di queste strutture in una terza e in una quarta della stessa scuola, classi in cui esse sono date per acquisite.

I risultati dell'esperimento sono stati soddisfacenti ed incoraggianti: gli studenti hanno accettato il nuovo modo di presentazione dei contenuti grammaticali. È stato dato loro lo schema completo delle strutture interrogative principali e subordinate, nel modo in cui sono spiegate dalla teoria generativa: dalla struttura della frase semplice alla struttura dell'interrogativa tramite processi di movimento.

Gli studenti che sono stati attenti in classe ed hanno studiato a casa hanno raggiunto nei test un risultato perfetto. La percentuale dei test senza errori è rilevante: 8/19 studenti (42%). Questo lavoro descrive solo un primo tentativo di fare esperienze di questo tipo: è stata una parentesi isolata, all'interno di un metodo che peraltro funziona in modo diverso; se fosse stato inserito in un contesto più omogeneo avrebbe forse dato risultati anche migliori.

## *2. Introduzione all'esperimento e semplificazione della teoria*

### *2.1. Descrizione dell'esperimento nei dettagli*

L'esperimento è stato condotto in una classe II del Liceo Scientifico; sarebbe stato infatti troppo presto introdurre questo tipo di esposizione al primo anno di un liceo, e troppo tardi (rispetto ai programmi scolastici) spiegare le interrogative al terzo anno. Sono state prese in considerazione solo le strutture interrogative richieste dai programmi scolastici del liceo, e la presentazione è stata svolta in italiano, sia perché gli studenti capissero sempre con sicurezza le spiegazioni, sia per rispettare le consuetudini dell'insegnante di inglese della classe.

La spiegazione e gli esercizi sono stati concentrati in cinque lezioni più una sesta completamente dedicata al compito di verifica durante un periodo di 2/3 settimane tra la fine di novembre e l'inizio di dicembre

1999. Gli studenti si sono dimostrati subito disponibili e attenti, grazie anche al fatto che la loro insegnante ha presentato l'esperienza avvertendo gli alunni che il voto del test sarebbe stato considerato parte integrante della valutazione del primo quadrimestre.

Nonostante ciò, bisogna tener conto che la maggior parte delle strutture interrogative che ho esposto non erano mai state affrontate prima, che il livello di partenza degli studenti non era omogeneo, ma soprattutto che il nuovo tipo di spiegazione è stato introdotto all'interno di un sistema completamente diverso, basato più sull'apprendimento mnemonico che non su una riflessione ragionata sugli elementi della lingua.

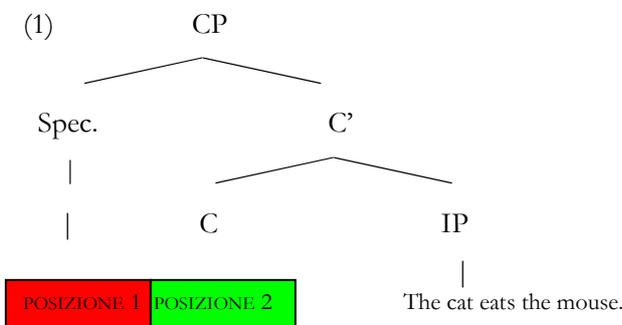
A prima vista anche il presente metodo può sembrare un cumulo di regole grammaticali, ma la differenza essenziale nei confronti del metodo tradizionale sta nel vantaggio, oltre che istantaneo, a lungo termine: una quantità relativamente ristretta di principi, una volta capiti, può essere applicata ad una vasta gamma di strutture. Ad esempio, le stesse regole di base delle interrogative possono essere utilizzate per spiegare le relative o l'inversione nelle ipotetiche senza *if* (vd. *infra*, § 5.3).

## 2.2. Prima lezione

Prima di tutto volevo trovare una versione semplificata alternativa della struttura ad albero, per poter fornire agli studenti una rappresentazione del procedimento che fosse immediatamente utilizzabile. Il punto di partenza è stato la frase attiva: quello che volevo dimostrare è che da una frase dichiarativa attiva, attraverso dei movimenti di alcuni elementi, si possono ottenere tutti i tipi di frase interrogativa attiva che ci interessano. Dovevo quindi farne derivare diversi tipi di frasi interrogative con il movimento del *verbo* e degli elementi *wh*-. Per questo dovevo creare due posizioni vuote all'inizio di ogni frase (principale o subordinata), che corrispondessero:

- i. allo Specificatore del Sintagma del Complementatore (Spec, CP): questa è stata chiamata **POSIZIONE 1**, e colorata in rosso;
- ii. alla Testa del Sintagma del Complementatore (C°): questa è stata chiamata **POSIZIONE 2**, e colorata in verde;

le due posizioni sono i punti di arrivo dei movimenti sopra accennati, e sono state messe in evidenza cromaticamente, perché la componente visuale aiutasse lo studente a ricordare le posizioni e gli elementi che le possono riempire:



Agli studenti ho spiegato che partiamo dal presupposto che all'inizio di ogni frase, sia principale che subordinata, esistano due posizioni che verranno riempite o lasciate vuote a seconda del tipo di frase con cui avremo a che fare.

(2) POSIZIONE 1 POSIZIONE 2 The cat eats the mouse.

Nella frase dichiarativa attiva le due posizioni sono vuote perchè è la forma di base, quella che afferma qualche cosa senza mettere enfasi o altre distinzioni sui diversi elementi.

Queste due posizioni sono diverse e sono destinate a tipi diversi di elementi della lingua; esse non si possono mai scambiare di posto in quanto appunto devono contenere elementi diversi; entrambe però possono essere riempite da un solo elemento alla volta, tenendo presente che 'elemento' non significa necessariamente una sola parola, ma anche un gruppo di parole o *sintagma* (ad esempio un elemento interrogativo può essere composto da più parole). Inoltre, dobbiamo supporre che siano sempre presenti anche se sono completamente vuote.

La POSIZIONE 1 può contenere:

- i. un elemento *wh*- (qualsiasi elemento interrogativo, aggettivo o pronome; infatti la maggior parte degli interrogativi in Inglese iniziano per *wh*-, eccetto *how*):

—*where*, interrogativo di luogo; es.: *Where have you been this summer?*

—*when*, interrogativo di tempo; es.: *When did you go to Rome?*

—*what*, interrogativo di qualità:

*what* da solo o *what* + sostantivo può essere usato (i) con riferimento non personale col significato di "che genere di..."; es.: *What is that book?* o *What book is that?*; (ii) con riferimento personale con professioni, religioni, modi di vivere, ecc.; es.: *What is Mr Brown? Is he a doctor?*

*what* + *time* nell'espressione per chiedere l'ora; es.: *What time is it?* o *What is the time?*

*what* + *sort of / kind of / type of*; es.: *What sort of car have you got?*

*what* + *colour*; es.: *What colour is your dress?*

- which*, o [*which* + altro interrogativo di qualità]: ha riferimento sia animato che inanimato. Mentre *what* è una parola di identificazione generale, *which* si riferisce ad una scelta precisa. Quindi quando diciamo *What films have you seen?* intendiamo “Che genere di film hai visto?”; mentre quando diciamo *Which films have you seen?* intendiamo “Quali film hai visto?” ad esempio tra tutti quelli del 1998, cioè richiediamo la scelta da un insieme definito esplicitamente o dal contesto.
- who*, pronome interrogativo di persona; es.: *Who is your best friend?* (*Whom* è la forma accusativa di *who*, ed è considerato dai parlanti piuttosto formale, perciò viene usato indifferentemente anche *who* in posizione di Oggetto Diretto; è obbligatorio invece quando il pronome si trova in posizione di Oggetto di Preposizione; es.: *With whom did you talk yesterday?*)
- whose*, interrogativo genitivo di persona (= “di chi...?”); es.: *Whose is that book?* o *Whose book is that?*
- how*, interrogativo di modo o maniera; es.: *How are you?* Oppure: *How does he travel? He travels by train.* qualità (*how* + aggettivi e avverbi); es.: *How much is it? How far is it?*
- why*, interrogativo di causa; es.: *Why are you here?* (Il suo corrispondente nelle frasi dichiarative è *because*, “perché” esplicativo).

**ii.** un operatore vuoto ( $\emptyset$ ): elemento non foneticamente realizzato (cioè che non si pronuncia) con la sola funzione di dirci che tipo di frase è quella che lo segue; anche se non si pronuncia, produce degli effetti visibili.

**iii.** una traccia: elemento non foneticamente realizzato che rimane nella posizione di partenza dell' elemento corrispondente che ha subito un movimento.

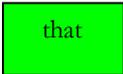
Chiameremo:

- X la traccia di *soggetto*;
- Y la traccia di *complemento* o *avverbio*;
- t* la traccia di *verbo* o di una *parte di verbo*.

Gli studenti avevano già imparato gli elementi *wh-* (è bastato quindi ripassarli), mentre non conoscevano le definizioni di operatore vuoto e di traccia, che sono state quindi spiegate loro con esempi. Non è stata introdotta l'analisi in costituenti. Questo mi ha permesso di classificare le tracce in tre categorie, con l'uso di tre simboli differenti, che evidenziasero il tipo di elemento mosso.

La POSIZIONE 2 può contenere:

- i. *complementatori*: elementi del discorso che hanno la funzione di introdurre le frasi subordinate, ad esempio *that* e *if*. Nella frase subordinata esplicita quindi la POSIZIONE 2 è riempita dal complementatore; es.:

  He said   that you were here.

- ii. *ausiliari*: la parte di verbo che porta le funzioni di *tempo* e *accordo*. Dobbiamo infatti considerare il verbo come costituito dalla *forma base* + *tempo e accordo*; es.: *partiamo* = part- + indicativo presente + 1<sup>a</sup> persona plurale; *drinks* = drink + presente + 3<sup>a</sup> persona singolare; *talked* = talk + passato + tutte le persone (a quale persona si riferisca la forma verbale in inglese ci viene detto dal soggetto obbligatorio).

Gli ausiliari sono quei verbi che possiedono le cosiddette *nice properties*:

- sono spostati in posizione iniziale (posizione 2) per formare le domande;
- costruiscono la forma negativa aggiungendo *not* a destra;
- possono apparire nelle ‘domande coda’;
- funzionano come eco del predicato; es.: *Mark washed his car and so did John*;
- sono luogo di accento grammaticale: l’accento sull’ausiliare indica l’insistenza sulla verità dell’intera frase.

Sono ausiliari quindi:

*be, have*;

*do*, che può svolgere la funzione di supporto verbale semanticamente vuoto (cioè non porta nessun significato lessicale, ma solo le funzioni tempo e accordo) con il compito di costruire la forma negativa e interrogativa in assenza di altri ausiliari;

*modali*: sono la realizzazione grammaticale degli atteggiamenti e delle opinioni del parlante verso la verità (dalla possibilità alla necessità) della frase e del controllo umano sugli eventi (dall’obbligo al permesso). Si dividono in due gruppi:

*can / could*

*may / might*

*shall / should*

*will / would*: i verbi da cui è costituito questo gruppo hanno la forma per il presente e quella per il passato, anche se non è proprio così, in quanto il significato del ‘modale al passato’ non è esattamente corrispondente a quello del ‘modale al presente’;

*must*

*need*

*ought to*

*dare*: questi verbi invece non hanno forme parallele per il passato.

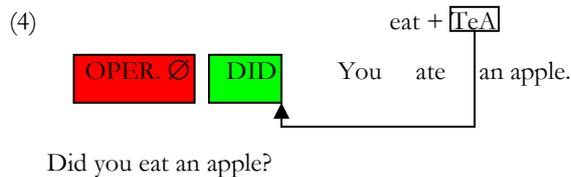
I modali hanno tre caratteristiche che li distinguono dagli altri ausiliari: (i) la terza persona singolare del presente indicativo non prende il suffisso *-s*: es. *\*cans*; (ii) non sono possibili forme non finite: es. *\*to can*, *\*musting*; (iii) non è permessa la cooccorrenza con altri modali (in inglese standard): es. *I can have...*, ma non *\*I can must...*

*quasi modali*: anche se non hanno tutte le caratteristiche formali dei modali, hanno alcune relazioni semantiche con essi e forniscono loro le forme suppletive o alternative nei casi in cui i modali (alcuni modali) sono difettivi. I più importanti sono *have to* e *be able to*, che suppliscono le forme non finite e i tempi mancanti e permettono la cooccorrenza di modali nei verbi difettivi *must* e *can* rispettivamente.

Gli studenti conoscevano già gli ausiliari *be*, *have*, *do*, i modali *can* e *must*; ho aggiunto i modali che mancavano, ed ho spiegato loro che appartengono tutti alla stessa classe di verbi per quanto riguarda il movimento. Cioè, quando dobbiamo muovere un verbo alla posizione 2 dobbiamo muovere solo la sua parte flessa (che è stata etichettata *Tense and Agreement*, T&A): se la frase ha un ausiliare, questo incorpora l'etichetta, e si muove a sinistra nelle interrogative principali. Se non c'è un ausiliare, ho insegnato agli studenti: (i) come dividere il verbo della principale; (ii) come introdurre *do* che porta con sé T&A, lasciando indietro la forma base.

- (3) i. verb = [base form] + [t&a];  
 ii. "do" + [t&a]

ecco la struttura:



### 2.3. Seconda lezione: prima parte

#### 2.3.1. Premessa

Il passo seguente è stato l'introduzione del *filtro del Complementatore doppiamente riempito*, e delle restrizioni sul movimento del soggetto; le ho presentate sotto forma di regole di accordo tra gli elementi contenuti nelle due posizioni all'inizio della frase da cui l'elemento *wh-* inizia il suo movimento. Ho riassunto queste restrizioni nei termini di due regole che ci permettono di restringere il numero delle possibili combinazioni tra un elemento in POSIZIONE 1 ed un elemento in POSIZIONE 2, e di sottoporre le frasi interrogative risultanti ad una verifica finale sulla loro grammaticalità od agrammaticalità.

### 2.3.2. La posizione del complementatore

A questo punto ci possiamo chiedere se ogni elemento contenuto nella POSIZIONE 1 può ‘andare d’accordo’ con ogni elemento contenuto nella POSIZIONE 2, vale a dire se sono possibili tutte le combinazioni di elementi. La risposta varia da lingua a lingua. In Inglese Standard ci sono due restrizioni fondamentali in questo senso che devono essere applicate solo alla frase in cui è inserito (cioè da cui parte) l’elemento *wh*- e le posizioni all’inizio di essa:

- i. non troviamo mai un elemento *wh*-soggetto nella POSIZIONE 1 se la POSIZIONE 2 è riempita con qualsiasi elemento; questo significa che il soggetto non può mai muoversi se trova come ostacolo una POSIZIONE 2 piena:



- ii. non possiamo mai avere questa combinazione: *elemento wh*- nella POSIZIONE 1 / *complementatore* nella POSIZIONE 2. Se si presenta questa situazione si applica la *cancellazione superficiale del complementatore*: il complementatore viene ‘cancellato’, cioè non viene né scritto, né pronunciato, ma rimane simbolicamente nella sua posizione per indicare che quella che segue è una subordinata. Come conseguenza ovvia, nessun altro elemento potrà essere spostato in una POSIZIONE 2 che precede una subordinata; quindi l’ausiliare di una subordinata non si muove:



### 2.3.3. Approfondimento

Dal momento che gli studenti erano interessati a quest’aspetto, ho esposto il principio del *filtro del complementatore doppiamente riempito* dando ulteriori spiegazioni ed esempi sulla sua variazione parametrica tra le lingue. Ho usato qualche frase semplice dell’italiano per mostrare che il filtro è attivo nella nostra lingua nativa e che alcune frasi del dialetto di Vicenza mostrano che quest’ultimo permette l’adiacenza tra elemento *wh*- e complementatore espresso.

*Esempio per dimostrare che la cancellazione superficiale del complementatore contiguo ad un elemento *wh-* è un tratto dell'inglese standard e di altre lingue, ma non di tutte le lingue, ovvero non è una caratteristica universale.*

Diamo un'altra occhiata alla restrizione in (ii). Abbiamo visto che l'inglese standard non permette la contiguità tra elemento *wh-* e complementatore e che quando questo caso si verifica dobbiamo operare la cancellazione superficiale del complementatore; superficiale in quanto non lo scriviamo e non lo pronunciamo, ma esso rimane in POSIZIONE 2 come indicatore di subordinata. Abbiamo detto anche che alcune lingue (come l'Inglese) escludono la presenza degli introduttori, mentre altre la ammettono. Per verificare la verità di questi enunciati proviamo a trovare:

- i. almeno un'altra lingua in cui avvenga la cancellazione superficiale del complementatore;
- ii. almeno una lingua in cui essa non avvenga e in cui sia normale la contiguità tra elemento *wh-* e complementatore.

Per quanto riguarda il caso (i) possiamo osservare quello che succede in italiano. Sono possibili in italiano standard le frasi seguenti?

- (6) a. \* So *chi che* è venuto a trovarti  
b. \* Abbiamo visto con *chi che* hai parlato

No, le frasi risultano agrammaticali, perciò concludiamo che anche l'Italiano si comporta come l'inglese e prevede la cancellazione superficiale del complementatore. Le forme grammaticali corrispondenti sono:

- (7) a. So *chi* è venuto a trovarti  
b. Abbiamo visto con *chi* hai parlato

Tuttavia le espressioni in (6) vengono usate in italiano trascurato e lo stesso accade in inglese con le loro corrispondenti. Il fatto che in italiano e inglese trascurato si utilizzino espressioni agrammaticali con il complementatore realizzato foneticamente accanto ad un elemento *wh-* è un indizio ulteriore della sua presenza nella struttura profonda. In italiano possiamo riconoscere l'influsso delle varietà dialettali.

Per quanto riguarda il caso (ii) prendiamo come esempio il dialetto veneto (vicentino). Sono possibili in dialetto le frasi seguenti?

- (8) a. So *chi che* xe vegnù a trovarte  
b. Ghemo visto con *chi che* te ghe parlà

Sì, perciò il dialetto veneto è una lingua che non applica la cancellazione superficiale del complementatore; è molto probabile che per influsso di questa lingua questa possibilità entri nell'italiano parlato regionale.

## 2.4. Seconda lezione: seconda parte

### 2.4.1. Le interrogative

Sono quindi passata alla classificazione ed alla sottocategorizzazione delle interrogative, dividendole prima in due classi, con le loro sotto categorie, poi analizzando ogni tipo separatamente, con una definizione standard, ed uno schema semplificato derivato dalla struttura ad albero. Poi ho controllato la grammaticalità delle frasi alla fine delle trasformazioni, tenendo presenti le due restrizioni viste sopra.

Le frasi interrogative si articolano in due classi:

- i. *content questions* o interrogative *wh-*: sono domande ‘aperte’, nel senso che la risposta non ha limiti entro la sfera di significato dell’elemento *wh-*.

Divideremo le domande *wh-* in sei sottoclassi:

*dirette sul complemento*

*indirette sul complemento*

*con il movimento lungo di wh- sul complemento*

*dirette sul soggetto*

*indirette sul soggetto*

*con il movimento lungo di wh- sul soggetto*

- ii. *polar questions* o domande totali: sono domande ‘chiuse’, nel senso che permettono solo le risposte *sì* o *no*. Si dividono in tre sottoclassi:

*dirette*

*indirette*

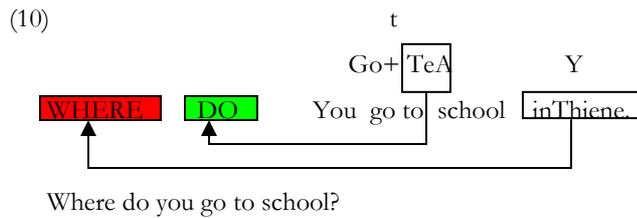
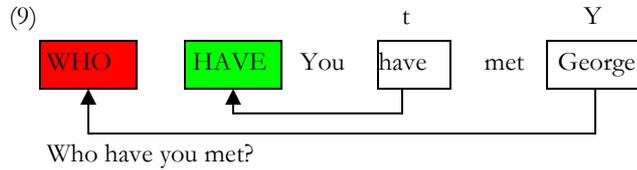
*con il movimento di operatore  $\emptyset$*

Le interrogative dirette sono formate con l’inserimento degli elementi *wh-*, (incluso *how*); le regole sono: (a) l’elemento *wh-*, o il costituente interrogativo che lo contiene, è collocato all’inizio della frase; (b) la parola *wh-* ha la prima posizione nel costituente interrogativo, a meno che non sia dentro ad un complemento preposizionale.

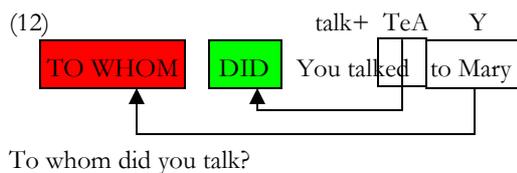
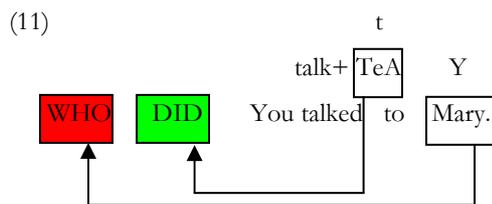
### 2.4.2. *Content questions*, o interrogative *wh-* (I)

—*Dirette sul complemento*

Sono il tipo più semplice: con esse si chiede direttamente quello che si vuole sapere. Si tratta di proposizioni principali in cui la POSIZIONE 1 viene riempita da un elemento *wh-* attraverso uno spostamento dalla posizione iniziale di complemento della dichiarativa dove rimane una traccia Y. Nella POSIZIONE 2 si sposta l’ ausiliare che porta i tratti Tempo e Accordo; se questo non c’è viene introdotto *do* con la stessa funzione.



Quando la parola o il sintagma corrispondente all'elemento *wh-* è preceduta da una preposizione, di solito l'inglese non sposta la preposizione, ma solo il suo oggetto. Lo spostamento della preposizione insieme al suo oggetto all'inizio della frase è comunque sempre possibile e la frase che ne risulta grammaticale.



Al contrario, l'italiano sposta sempre all'inizio anche la preposizione.



Riprendiamo ora le due restrizioni dell'inglese standard viste in 2.3.2 e vediamo se creano problemi. (i) non ci interessa, perché non abbiamo

uno spostamento del soggetto. Nemmeno (ii) ci interessa, perché le interrogative dirette sono proposizioni principali, pertanto non abbiamo mai un complementatore in POSIZIONE 2; la combinazione ELEMENTO *WH-*/ AUSILIARE è una combinazione possibile (anzi, obbligatoria).

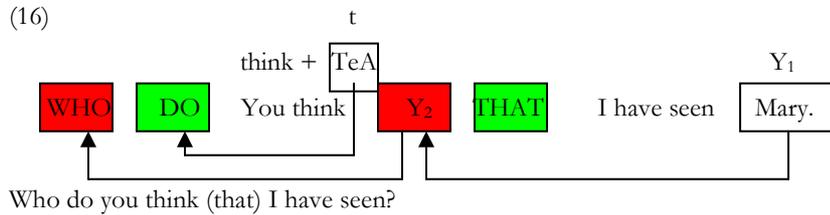
—*Indirette sul complemento*: sono frasi interrogative subordinate (dipendenti), rette in genere da un verbo di domanda, come *ask*, *wonder*, o da espressioni di dubbio, come *I do not know*.... Come nelle interrogative dirette il complemento si sposta dalla sua posizione iniziale (di complemento nella frase subordinata) alla POSIZIONE 1 della subordinata lasciando una traccia *Y*, ma l'ausiliare non si muove perché la POSIZIONE 2 della subordinata è già occupata da un complementatore.



(14) è corretto in inglese? No, la frase risulta agrammaticale. Riprendiamo di nuovo le due restrizioni. Ancora una volta (i) non ci interessa perché non abbiamo uno spostamento di soggetto; ma (ii) ci dice proprio che un elemento *wh-* e un complementatore non possono stare vicini quindi applichiamo la cancellazione superficiale del complementatore:



—*Con il movimento lungo di wh- sul complemento*: se l'elemento interrogativo *wh-* nasce da una frase dipendente, ma il suo ambito prende anche la frase reggente l'elemento *wh-* si sposta nella POSIZIONE 1 della frase principale in due tappe: prima si sposta dalla posizione di complemento della subordinata alla POSIZIONE 1 della subordinata, poi dalla POSIZIONE 1 della subordinata alla POSIZIONE 1 della frase principale. La condizione per l'applicazione del movimento lungo si presenta quando nella principale troviamo un "verbo ponte" che può avere come complemento una subordinata introdotta da *that*. I più comuni verbi ponte sono: *think*, *suggest*, *believe*, *say*, *decide*. Di conseguenza la POSIZIONE 2 della subordinata è riempita dal complementatore *that*, mentre la POSIZIONE 2 della principale conterrà l'ausiliare della principale.



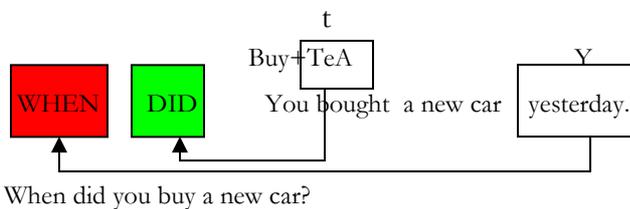
Per quanto riguarda le restrizioni, (i) ancora una volta non ci interessa, perché non c'è spostamento del soggetto. Nemmeno (ii) ci interessa, perché la combinazione TRACCIA DI COMPLEMENTO/ COMPLEMENTATORE all'inizio della subordinata è una combinazione possibile; all'inizio della principale è possibile qualsiasi combinazione essendo essa esterna all'ambito in cui ha origine l'elemento *wh*-. Il complementatore *that* non va cancellato ed è indifferente se scriverlo e pronunciarlo oppure no.

**Esercizi**

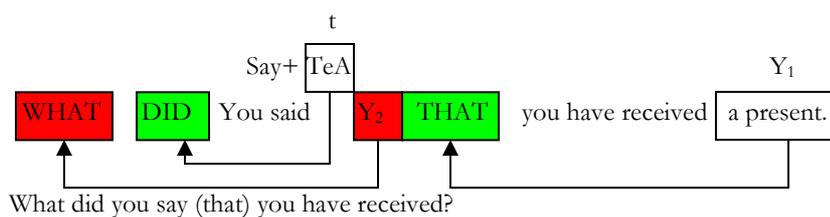
Individua il tipo di interrogativa, l'elemento che si muove e applica lo schema adeguato:

- 1) You bought a new [car yesterday]. [WHEN]
- 2) You said that you have received [a present]. [WHAT]
- 3) I ask you if you want [an apple]. [WHAT]

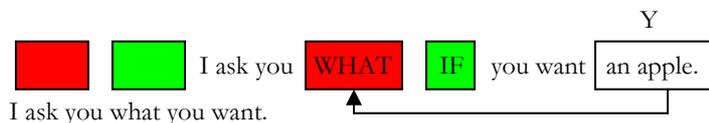
1) CONTENT QUESTION DIRETTA SUL COMPLEMENTO



2) CONTENT QUESTION CON IL MOVIMENTO LUNGO DI WH- SUL COMPLEMENTO.



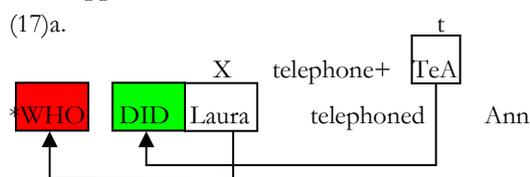
3) *CONTENT QUESTION* INDIRETTA SUL COMPLEMENTO



2.5. Terza lezione

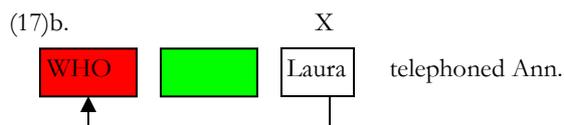
2.5.1. *Content questions, o interrogative wh-* (II)

—*Dirette sul soggetto*: sono dello stesso tipo di quelle dirette sul complemento, ma in questo caso l'elemento *wh-* deriva da uno spostamento del soggetto.



\*Who did telephone Ann?

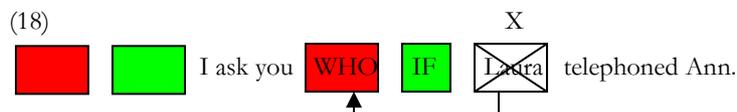
Controlliamo le restrizioni: (i) ci dice che il soggetto non può spostarsi attraverso una POSIZIONE 2 riempita con qualsiasi elemento. Da questo requisito segue che al verbo viene impedito di muoversi perché altrimenti ostacolerebbe il passaggio del soggetto. Il fatto che la combinazione ELEMENTO *WH-* / AUSILIARE non crei problemi non ha importanza. La forma esatta allora è:



Who telephoned Ann?

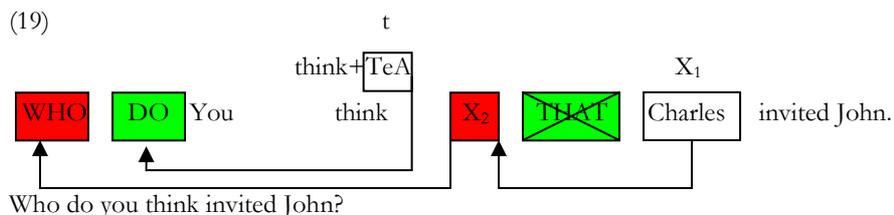
La nuova combinazione ELEMENTO *WH-* / POSIZIONE  $\emptyset$  non va contro la restrizione (ii).

—*Indirette sul soggetto*: anche queste interrogative sono simili a quelle sul complemento, cioè sono subordinate rette da verbi di domanda o espressioni di dubbio. La differenza è uno *spostamento del soggetto* che provoca lo stesso fenomeno di impedimento del movimento dell'ausiliare che abbiamo visto nelle interrogative dirette sul soggetto. L'ausiliare in questo caso non può muoversi anche perché la POSIZIONE 2 della subordinata è riempita dal complementatore il quale però va cancellato sia perché secondo la restrizione (i) ostacolerebbe il movimento del soggetto, sia perché secondo la restrizione (ii) la combinazione ELEMENTO WH- / COMPLEMENTATORE non è possibile.



I ask you who telephoned Ann.

—*Con il movimento lungo di wh- sul soggetto*: anche queste interrogative sono simili a quelle sul complemento, ma qui avviene uno spostamento del soggetto. L'elemento *wh-*, infatti, ha origine in una frase subordinata retta da un verbo ponte (come per es.: *think, suggest, believe, say, decide...*) e subisce un movimento in due tempi. Da X1 a X2 (della frase subordinata), poi da X2 alla POSIZIONE 1 della frase principale.

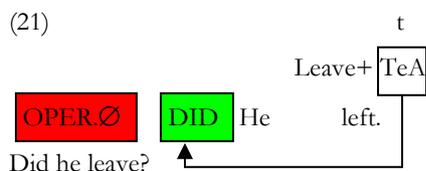
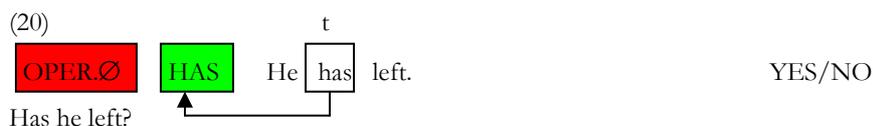


Who do you think invited John?

Il complementatore *that* sparisce per la restrizione (i). La combinazione ELEMENTO WH- SOGGETTO/AUSILIARE, che non sarebbe possibile all'inizio della subordinata, non dà problemi all'inizio della principale in quanto ci troviamo all'esterno della frase da cui parte l'elemento *wh-* e quindi le restrizioni non sono più valide.

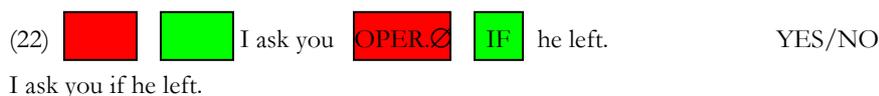
2.5.2. Polar questions, o interrogative totali:

—*Dirette*: non hanno differenze rilevanti rispetto alle interrogative *wh-* dirette, eccetto ovviamente la mancanza dell'elemento *wh-*. In esse troviamo nella POSIZIONE 1 un operatore  $\emptyset$  che ci dice di che tipo di frase si tratta: in questo caso la frase è interrogativa quindi ci sarà un cambiamento rispetto alla frase “normale”, la dichiarativa. Infatti l'operatore attira l'ausiliare nella POSIZIONE 2:

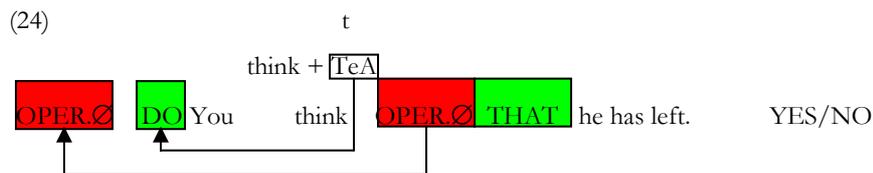


La restrizione (i) non ci interessa, perchè non si muove un soggetto; nemmeno (ii) ci interessa, perchè OPERATORE  $\emptyset$ /AUSILIARE è una combinazione possibile.

—*Indirette*: sono frasi subordinate rette da un verbo di domanda. Come nelle altre domande totali c'è un operatore  $\emptyset$  in POSIZIONE 1; come nelle altre subordinate l'ausiliare non può muoversi perchè la POSIZIONE 2 è già occupata dal complementatore:



—Con il movimento di operatore  $\emptyset$ : come le interrogative contenute con il movimento lungo di *wh*- sono frasi subordinate rette da un verbo ponte. Per le caratteristiche dei verbi ponte l'ambito dell'interrogativa si estende anche alla reggente provocando lo spostamento dell'operatore  $\emptyset$  dalla POSIZIONE 1 della subordinata alla POSIZIONE 1 della principale e il movimento dell'ausiliare della principale verso la POSIZIONE 2. La POSIZIONE 2 della subordinata contiene il complementatore *that*:



Do you think (that) he has left?

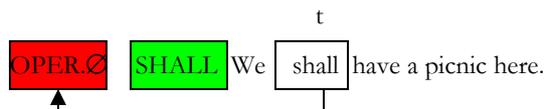
Non c'è spostamento di soggetto perciò la restrizione (i) è sicuramente rispettata; lo stesso vale per (ii), dato che, come abbiamo già visto, la combinazione OPERATORE  $\emptyset$  / COMPLEMENTATORE non crea problemi e la combinazione OPERATORE  $\emptyset$  / AUSILIARE non ci interessa perché è esterna alla frase da cui parte l'elemento *wh*-.

**Esercizi:**

Individua il tipo di interrogativa, l'elemento che si muove e applica lo schema adeguato:

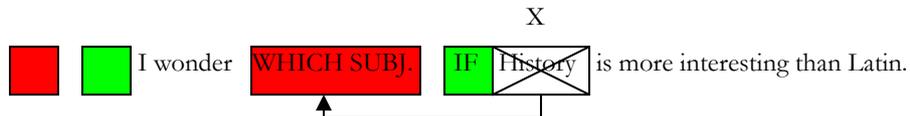
- 1) We shall have a picnic here. (YES/NO)
- 2) I wonder if [History] is more interesting than Latin. (WHICH SUBJECT)
- 3) She believes that you have gone [to France]. (WHERE)

1) POLAR QUESTION DIRETTA



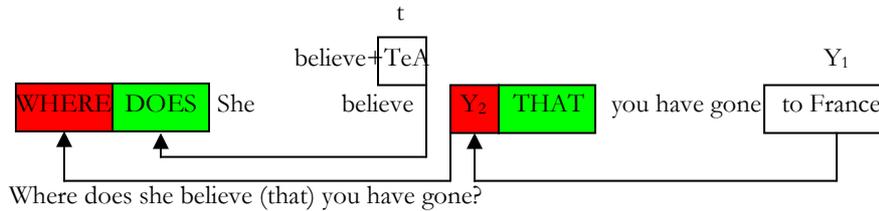
Shall we have a picnic here?

2) CONTENT QUESTION INDIRETTA SUL SOGGETTO



I wonder which subject is more interesting than Latin.

3) *CONTENT QUESTION* CON IL MOVIMENTO LUNGO DI *WH-* SUL COMPLEMENTO



2.6. *Quarta lezione: fenomeno della contrazione di “want+to” in “wanna” nell’inglese colloquiale.*

Con l’aiuto di uno schema che riassumeva tutti i tipi di interrogative ed una breve definizione di interrogativa diretta, indiretta e movimento lungo, nonché una lista dei verbi ponte più frequenti, ho fornito agli studenti dei chiarimenti sul concetto di elemento foneticamente nullo. Quindi ho dimostrato loro che le tracce sono presenti e svolgono funzioni importanti anche se non si vedono.

Gli elementi foneticamente nulli marcano delle posizioni strutturali, cioè, benchè non siano pronunciati, partecipano a tutti i processi sintattici nello stesso grado degli elementi foneticamente realizzati contribuendo a determinare la forma e l’interpretazione della frase. Che tipo di prove empiriche ci sono in questo senso?

Per definizione un elemento foneticamente nullo non riceve contenuto fonetico, in altre parole non contiene un elemento lessicale, tuttavia la sua presenza può essere rivelata indirettamente per il fatto che blocca dei processi che dovrebbero o potrebbero essere applicati se veramente non ci fosse.

L’esempio visto a lezione è quello della contrazione di *want+to* in *wanna*. Il verbo *want* può reggere, come l’italiano *volare*, una frase infinitiva in cui il soggetto è lo stesso della principale:

- (25) They want to help Mary.  
Essi vogliono aiutare Mary.

In questo caso i due elementi *want* e *to* sono contigui e l’Inglese colloquiale permette la contrazione *WANT+TO*→*WANNA*.

Ma *want* può avere anche un altro tipo di complemento infinitivale con un soggetto foneticamente realizzato e diverso da quello della principale:

- (26) They want somebody to help Mary.  
Essi vogliono che qualcuno aiuti Mary.

Qui la contiguità non c'è più perché un elemento foneticamente realizzato si frapponne tra *want* e *to* e quindi la contrazione risulta impossibile.

Ma osserviamo l'interrogativa che deriva da (b.) con l'indicazione del punto da cui è partito l'elemento interrogativo:

- (27) Who do they want Y to help Mary?

Ora i due elementi sono di nuovo contigui perché non interviene tra loro nessun elemento foneticamente realizzato. Nonostante ciò la contrazione è bloccata e la frase:

- (28) \*Who do they wanna help Mary?

risulta agrammaticale. Possiamo allora concludere che la traccia Y, sebbene invisibile, è comunque presente tra *want* e *to* e di conseguenza blocca il processo fonosintattico di contrazione di *want+to* in *wanna*.

### 2.7. Quinta lezione

Dopo ogni lezione, come si è visto, erano stati dati degli esercizi, che poi sono stati corretti in classe. Ho cercato di spiegare agli studenti come avrebbero dovuto effettuare le traduzioni tenendo a mente il sistema visuale che era stato loro insegnato: tale metodo sarebbe stato solo il primo passo che avrebbe permesso loro di trarre un apprendimento razionale dai meccanismi di formazione delle frasi.

Per es., si dà allo studente la seguente frase italiana da tradurre:

- (29) Dove pensi che io sia stato ieri?

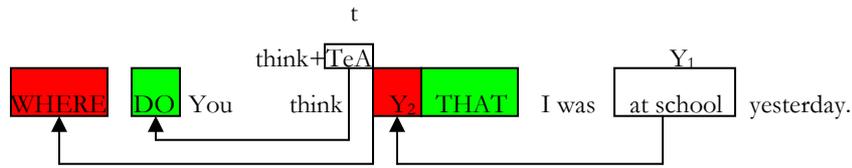
Adesso bisogna:

- i. riconoscere la struttura affermativa della frase *antecedente* il movimento ed introdurre nel luogo da cui l'elemento è stato mosso un sintagma che corrisponda in significato alla semantica di quel particolare elemento *wh*-:

- (30) a. Tu pensi che io ieri sia stato dove.  
b. Tu pensi che io ieri sia stato a scuola.

ii. tradurre la frase affermativa applicando il metodo visuale:

(31) You think that I was [at school] yesterday. (WHERE)



Where do you think (that) I was yesterday?

Un altro esempio con la seguente frase:

(32) Quando hai detto che andrai in Inghilterra?

Il procedimento ora prevede che si analizzi la frase e si pensi agli elementi che occupano le posizioni di questo tipo di frase. (32) è una *content question* che contiene una frase con *that* retta da un verbo ponte. Quindi abbiamo due posizioni all'inizio della principale e due posizioni all'inizio della subordinata.

*Principale*: POSIZIONE 1: elemento *wh- when*; POSIZIONE 2: ausiliare. (32) non ha ausiliare, quindi abbiamo bisogno del verbo *do* che incorpori gli elementi della coniugazione di *hai detto* (passato, II pers), otteniamo *did*.

*Subordinata*: POSIZIONE 1: traccia dell'elemento mosso Y2; POSIZIONE 2: complementatore espresso, che possiamo scegliere se cancellare o no, perché l'elemento mosso è un complemento.

Traduzione corretta:

(33) When did you say (that) you are going to England?

## 2.8. Sesta lezione

### 2.8.1. Introduzione

Questa lezione è stata usata per il test. Nella prima parte c'erano frasi affermative inglesi con l'indicazione del sintagma da muovere e dell'elemento *wh-* corrispondente. Lo studente doveva decidere classe e sottocategoria delle interrogative e funzione grammaticale del sintagma evidenziato (soggetto o complemento). Quindi doveva applicare lo schema appropriato, e riportare la domanda risultante. Ciò serviva a capi-

re se un possibile errore era dovuto a dubbi sollevati dal metodo, oppure a bassa abilità grammaticale, poca attitudine o studio, ecc.

La seconda parte richiedeva la traduzione di cinque interrogative, senza istruzioni o restrizioni sul metodo: potevano provare a tradurre direttamente o applicare lo schema proposto.

### 2.8.2. Test di verifica dei risultati dell'esperimento

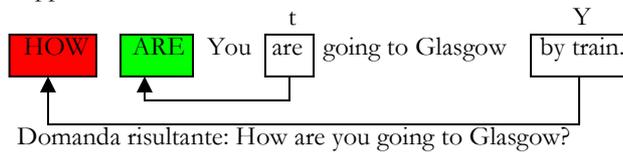
Individua il tipo di domanda, l'elemento che si muove e applica lo schema.

1) You are going to Glasgow [by train]. (HOW)

Tipo di domanda: content question diretta

Cosa si muove: complemento

Applica lo schema:



2) I ask you if Mary leaves. (YES/NO)

Tipo di domanda: *polar* diretta

Cosa si muove: .../...

Applica lo schema:

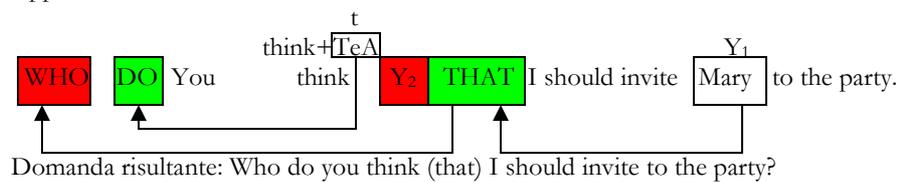


3) You think that I should invite [Mary] to the party. (WHO)

Tipo di domanda: *content* con il mov. lungo

Cosa si muove: complemento

Applica lo schema:

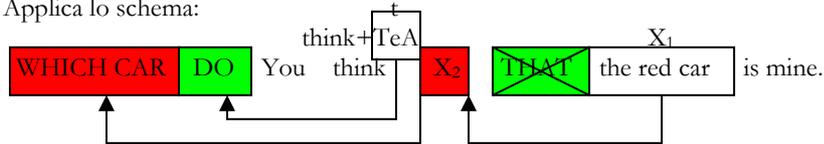


4) You think that [the red car] is mine. [WHICH]

Tipo di domanda: *content* con il mov. lungo

Cosa si muove: soggetto

Applica lo schema:



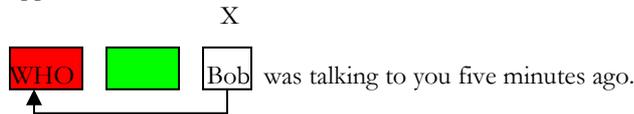
Domanda risultante: Which car do you think is mine?

5) [Bob] was talking to you five minutes ago. (WHO)

Tipo di domanda: *content* diretta

Cosa si muove: soggetto

Applica lo schema:



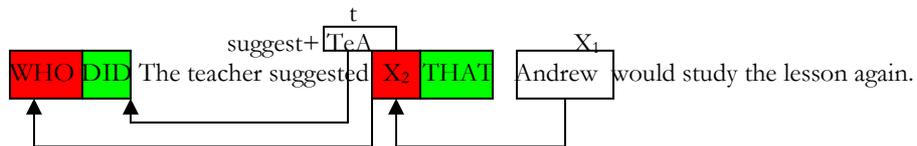
Domanda risultante: Who was talking to you five minutes ago?

6) The teacher suggested that Andrew would study the lesson again.

Tipo di domanda: *content* col mov. lungo.

Cosa si muove: soggetto

Applica lo schema:



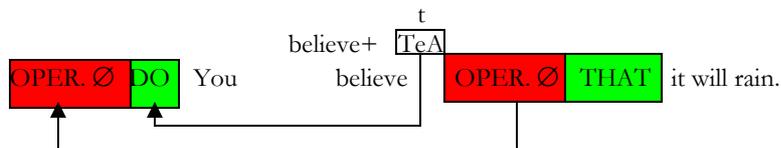
Domanda risultante: Who did the teacher suggest would study the lesson again?

7) You believe that it will rain.

Tipo di domanda: *polar* con il mov. lungo

Cosa si muove: OPER. Ø

Applica lo schema:



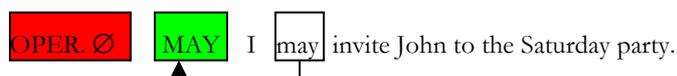
Domanda risultante: Do you believe (that) it will rain?

8) Bob asked me if that pen was [Mary's pen]. (WHOSE)  
 Tipo di domanda: *content* indiretta.  
 Cosa si muove: complemento



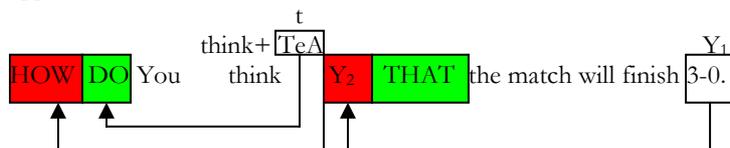
Domanda risultante: Bob asked me whose that pen was.

9) I may invite John to the party on Saturday. (YES/NO)  
 Tipo di domanda: *polar* diretta  
 Cosa si muove: .../...  
 Applica lo schema:



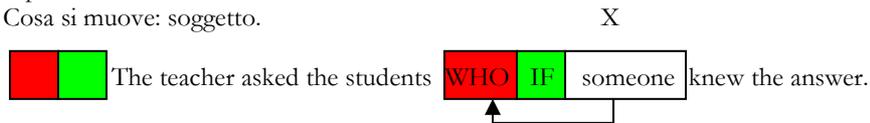
Domanda risultante: May I invite John to the party on Saturday?

10) You think that the match will finish [3-0]. (HOW)  
 Tipo di domanda: *content* con il mov. lungo.  
 Cosa si muove: complemento.  
 Applica lo schema:



How do you think (that) the match will finish?

11) The teacher asked the students if someone knew the answer.  
 Tipo di domanda: *content* indiretta  
 Cosa si muove: soggetto.



The teacher asked the student who knew the answer.

*Traduci:*

- 12) Bob mi chiese dove era la mia automobile  
 (Bob asked me where my car was).
- 13) Con chi hai parlato ieri?  
 (Who did you speak with yesterday?)
- 14) Dove pensi che io abbia messo la mia automobile?  
 (Where do you think (that) I put your car?)
- 15) Mary mi chiede chi ha lavato la sua automobile.  
 (Mary asks me who washed her car.)

- 16) Chi pensi che sia venuto al cinema con me ieri sera?  
(Who do you think came to the cinema with me yesterday evening?)

### 2.8.3. Test di controllo

Nello stesso periodo in cui è stato condotto l'esperimento nella classe II, è stato testato il livello di abilità nella costruzione di strutture interrogative nelle classi III e IV. Così si poteva avere un'idea di come funzionasse il metodo tradizionale, in modo da rendere possibile una comparazione tra i risultati ottenuti da metodologie differenti.

Ecco il test somministrato alle classi III e IV della stessa scuola:

*Traduci in inglese le seguenti frasi:*

1. Con chi hai parlato ieri?
2. Pensi che passerai l'esame?
3. Ti chiedo chi telefonò ad Anna.
4. Chi pensi che io abbia visto ieri?
5. Di che cosa stavi parlando quando ti ho visto?
6. Ti chiedo se Mary parte.
7. Come credi che finirà la partita?
8. Chi è venuto al cinema con te ieri sera?
9. Chi pensi che abbia invitato John? (Qualcuno ha invitato John)
10. Ti chiedo chi hai visto stamattina.
11. A chi l'insegnante suggerì che studiasse la lezione di nuovo?
12. Mary è andata dal dentista questa settimana?
13. Chi ha telefonato ad Anna?
14. Bob mi chiese di chi era la penna.
15. Posso invitare John alla festa di sabato?
16. Hai detto alla mamma che andrai in Spagna?
17. L'insegnante chiese ai ragazzi chi conosceva la risposta.
18. Dove hai detto che era la tua penna?
19. Mi chiedo se le piace il regalo che le ho fatto.
20. Come andrai a Glasgow?
21. Mary mi chiede chi ha lavato la sua automobile.
22. Chi stava parlando con te cinque minuti fa?
23. Mia madre mi chiese se avevo fatto i lavori domestici.
24. Che automobile pensi che sia mia?
25. Ti chiedo perché sei così stanco.
26. Tuo fratello sa guidare l'automobile?
27. Credi che pioverà?

Gli studenti disponevano di un'ora per completarlo e mi potevano chiedere la traduzione delle parole che non conoscevano. Tutti hanno concluso in tempo, alcuni in anticipo.

#### 2.8.4. Rinforzo delle conoscenze in classe II

Dopo lo svolgimento del test il corso è proseguito con la correzione degli esercizi per casa e con gli esercizi in classe, lavorando sulle seguenti frasi:

- 1) You think that [Simon] went to the party with me.  
CONTENT QUESTION CON IL MOVIMENTO LUNGO DI WH- SUL SOGGETTO  
Who do you think went to the party with me?
- 2) They asked me if I knew you. (YES/NO)  
POLAR QUESTION INDIRETTA  
They asked me if I knew you.
- 3) I ask you if [someone] called me last week. (WHO)  
CONTENT QUESTION INDIRETTA SUL SOGGETTO  
I ask you who called me last week.
- 4) You decided that I meet you [at three o'clock]. (WHEN)  
CONTENT QUESTION CON IL MOVIMENTO LUNGO DI WH- SUL COMPLEMENTO  
When did you decide (that) I meet you?
- 5) I ask you if you met [Bob] yesterday. (WHO)  
CONTENT QUESTION INDIRETTA SUL COMPLEMENTO  
I ask you who you met yesterday.
- 6) I wonder if you are thinking about [the test]. (WHAT)  
CONTENT QUESTION INDIRETTA SUL COMPLEMENTO  
I wonder what you are thinking about.
- 7) I ask you if you have a computer. (YES/NO)  
POLAR QUESTION CON IL MOVIMENTO DI OPERATORE Ø  
I ask you if you have a computer.

- 8) [Volleyball] is your favourite sport. (WHICH)  
 CONTENT QUESTION DIRETTA SUL SOGGETTO  
 Which is your favourite sport?

### 3. *Analisi dei test: il test classi III e IV (insegnamento tradizionale)*

#### 3.1. *Introduzione*

I due test erano diversi, pertanto non si può stabilire un confronto *diretto* tra di essi. L'obiettivo era di rilevare gli errori strutturali rilevanti che rivelavano le lacune lasciate dal metodo tradizionale e quindi di osservare se quelle indecisioni potevano essere risolte dal metodo qui esposto.

Confrontando i risultati ottenuti con il metodo tradizionale con quelli ottenuti con l'esperimento, vedremo se il metodo basato sulla grammatica generativo-trasformativa è stato utile per la soluzione dei dubbi sui quali le spiegazioni della grammatica tradizionale non sono sufficientemente chiare. Tenendo conto del fatto che ogni frase può contenere più di un errore, ho contato gli errori in termini di *frasi scorrette* (*wrong sentences*: W.S.). Nel test di controllo c'erano 27 frasi, 3 per ogni sottocategoria, mescolate a caso.

Il test delle classi III e IV consisteva nella traduzione diretta di ventisette frasi dall'italiano all'inglese. Poiché ero interessata ai soli errori strutturali, gli studenti avevano il permesso di chiedermi tutte le parole che non conoscevano. Essi non hanno avuto difficoltà a portare a termine il lavoro in un'ora.

#### 3.2. *Content questions*

##### **i.** *DIRECT QUESTIONS* SUL COMPLEMENTO

- |      |                 |                |
|------|-----------------|----------------|
| 1.   | III: 6/20 W.S.  | IV: 5/18 W.S.  |
| 5.   | III: 3/20 W.S.  | IV: 6/18 W.S.  |
| 20.  | III: 1/20 W.S.  | IV: 1/18 W.S.  |
| TOT: | III: 10/60 W.S. | IV: 12/54 W.S. |

Non ci sono problemi con la struttura delle interrogative dirette sul complemento, pochi dubbi sulla posizione dell'elemento *wh-*, inversione di soggetto/ausiliare, verbo *do*. Qualche problema si è presentato con la corretta collocazione della preposizione e con l'uso di *who/whom* come

oggetto obliquo. Le due possibilità sono usate indifferentemente; gli errori più frequenti sono:

- (34) a.\*With who did you speak yesterday? (7: Caso sbagliato)  
b.\*... had you talked yesterday? (1: indecisione sulla collocazione di elemento *wh-* e preposizione)  
c.\*Did you talk yesterday with? (posizione scorretta per l'avverbio)  
d.\*What about were you talking when I saw you? (9: collocazione scorretta degli elementi: un miscuglio tra errore strutturale ed applicazione in contesto scorretto di espressioni idiomatiche come: *What about going to the cinema tonight?*)

In sostanza gli allievi di III e IV mostrano buona conoscenza delle strategie per costruire interrogative dirette sul complemento, eccettuate quelle in cui l'elemento *wh-* è originato in posizione di oggetto preposizionale, contesto che provoca 18/76 errori.

**ii. INDIRECT QUESTIONS SUL COMPLEMENTO**

10. III: 5/20 w.s.	IV: 8/18 w.s.
14. III: 14/20 w.s.	IV: 8/18 w.s.
25. III: 1/20 w.s.	IV: 3/18 w.s.
TOT: III: 20/60 w.s.	IV: 19/54 w.s.

Qui gli errori strutturali sono più rilevanti. Il filtro del complementatore doppiamente riempito è sempre rispettato, però non si può dire lo stesso per la posizione del soggetto e l'ausiliare. Gli studenti hanno la tendenza ad applicare l'inversione soggetto/ausiliare indistintamente, con lo stesso errore strutturale che si riversa su un'ampia gamma di possibilità:

- (35) a. \*I ask you who/m do/did you see/seen this morning. (7)  
b. \*I ask you who have you seen this morning. (5)  
c. \*I ask you who saw this morning. (1)  
d. \*Bob asked me whose was/is the pen. (20)  
e. \*Bob asked me which was the pen. (1)  
f. Bob wondered who possessed the pen. (1)  
g. \*I ask you why are you so tired. (4)

La frase (14) è stata sbagliata da 22 studenti, più della metà. Il dubbio che ciò dipendesse dalla natura inusuale di *whose* per i parlanti italiani è stato confermato dal basso numero di errori in (25) (con *why*). Però la frase (10) prova il contrario, con lo stesso ordine di parole in italiano ed in inglese e con *who*, ma con 13/38 errori. Questa struttura, pertanto non era

stata ben appresa alla base, e continua a sollevare dubbi, quantomeno nella classe IV, quando dovrebbe essere già stata appresa.

**iii. MOVIMENTO LUNGO DI *WH*- SUL COMPLEMENTO**

4. III: 2/20 w.s.      IV: 4/18 w.s.  
 7. III: 8/20 w.s.      IV: 7/18 w.s.  
 18. III: 6/20 w.s.      IV: 7/18 w.s.  
 TOT:III: 16/60 w.s.      IV: 18/54 w.s.

Qui si verificano 5 tipi di errori:

— mancata applicazione dell'inversione soggetto/ausiliare all'inizio della principale:

- (36) a. \*Where you said (that) was your pen? (6)  
 b. \*Where you said your pen was? (1)

— inversione che si verifica su ambedue le frasi (principale e subordinata):

- (37) a. \*Who do you think that have you seen yesterday? (1)  
 b. \*Whom do you think did I see yesterday? (1)  
 c. \*How do you think will the match finish? (4)  
 d. \*How do you think will finish the match? (5)  
 e. \*Where have you said that is your pen? (4)

— elemento *wh*- solo all'inizio della subordinata, o ripetuto due volte (errore molto raro):

- (38) a. \*How do you think whom the match will finish? (1)  
 b. \*Do you think whom I saw yesterday? (1)

— un secondo soggetto nella subordinata:

- (39) \*Where did you say it was your pen? (2)

— incapacità di tradurre, o uso di perifrasi (5 studenti non hanno tradotto una frase):

- (40) \*What about the match? (1)

**iv. DIRECT QUESTIONS SUL SOGGETTO**

8. III: 4/20 w.s.      IV: 5/18 w.s.  
 13. III: 2/20 w.s.      IV: 7/18 w.s.  
 20. III: 3/20 w.s.      IV: 2/18 w.s.  
 TOT: III: 9/60 w.s.      IV: 14/54w.s.

L'unico vero problema strutturale è l'inversione sbagliata soggetto/ausiliare o l'inserzione scorretta di *do* in frasi senza ausiliare espresso. Basso numero di errori, che però dimostra il non completo apprendimento della struttura.

- (41) a. \*Who did come/go to the cinema with you last night? (5)  
b. \*With who did you come to the cinema yesterday evening? (1)  
c. Who did you go to the cinema with yesterday evening? (1)  
d. \*Who was the person that came to the cinema with you yesterday evening? (2)  
e. \*Who did telephone to Ann? (5)  
f. \*Who did he telephoned to Ann? (2)  
g. Who was the person that telephoned Ann? (2)  
h. Who/m were you speaking with five minutes ago? (2)  
i. Who was the person that was speaking with you five minutes ago? (1)  
j. \*What is the person that he is speaking with you five minutes ago? (1)  
k. \*Have who you speak to five minutes ago? (1)

Gli errori vanno dalla inversione semplice (g, e) alla introduzione di un doppio soggetto (f, j); a una frase incomprensibile (k); all'uso di perifrasi (b, c, d, g, h, i). Tali perifrasi sono a volte frasi corrette, ma anche se sono grammaticali mostrano l'evidente volontà di evitare una struttura problematica. Lo scopo di solito è raggiunto dagli studenti attraverso la trasformazione di una frase in un'altra frase che è simile in significato a quella da tradurre, ma in cui l'elemento *wh-* è oggetto obliquo invece che soggetto (b, c, h). una seconda possibilità di perifrasi è ottenuta tramite l'introduzione di una frase relativa. Così, l'ostacolo è eliminato e le frasi risultanti sono più semplici e possono essere facilmente tradotte.

v. *INDIRECT QUESTIONS* SUL SOGGETTO

8. III: 1/20 w. s. IV: 1/18 w. s.  
17. III: 0/20 w.s. IV: 1/18 w. S.  
20. III: 0/20 w.s. IV: 2/18 w. s.  
TOT: III: 1/60 w. s. IV: 4/54 w. s.

Le interrogative indirette sul soggetto non sollevano problemi strutturali. Come per le interrogative dirette sul complemento, i pochi errori trovati sembrano essere occasionali:

- (42) a. \*I ask you who did phone to Ann. (1)  
b. \*I ask you that telephoned Ann. (1)  
c. \*The teacher asked to the students who did know the answer. (1)  
d. \*Mary asks me who did wash her car. (1)  
e. \*Mary asks me whom washed her car. (1)

(a, c, d) sono subordinate con una applicazione errata della regola di inversione; in (b) c'è una interpretazione scorretta del tipo di frase: l'interrogativa indiretta è stata considerata come una relativa; l'uso di *whom* in (e) è forse un errore accidentale.

3.3. *Un caso particolare di content questions: le interrogative a movimento lungo di wh-sul soggetto*

Questo è il tipo di domande che presenta il numero più alto di frasi errate, probabilmente per la complessità dei principi e dei filtri coinvolti:

9. III: 7/20 w. s.	IV: 4/18 w. s.
11. III: 19/20 w. s.	IV: 18/18 w. s.
24. III: 13/20 w. s.	IV: 7/18 w. s.
TOT: III: 39/60 w. s.	IV: 29/54 w. s.

A causa della presenza in molte frasi errate di due o più errori diversi, qui non è possibile classificare gli errori in tipologie singole con la stessa facilità che negli esempi precedenti. Com'era da aspettarsi, si sono trovati gli stessi errori che apparivano nel movimento lungo di un elemento *wh-* sul soggetto, e, in aggiunta, gli errori riguardanti il movimento del soggetto stesso.

Ecco tutte le differenti possibilità di errori trovate nel test (cui si devono aggiungere 5 frasi non tradotte):

- (43) a. \*Who do you think to have invited John? (1)  
 b. \*Who do you think John? (1)  
 c. \*Who do you think whom invited John? (1)  
 d. \*Who do you think have you invitated John? (1)  
 e. \*Who do you think did invite John? (1)  
 f. \*Who do you think that invited John? (5)  
 g. \*Who do you think that John has invited? (1)  
 h. \*Who did the teacher suggest to study the lesson again? (9)  
 i. \*To who did the teacher suggest to study the lesson again? (2)  
 j. \*Whom the teacher suggested to study the lesson again to? (4)  
 k. \*Who(m) the teacher suggest (to) that he (must) study the lesson again? (6)  
 l. \*To whom did the teacher say that will study the lesson again? (1)  
 m. \*The teacher suggested to whom to study the lesson again? (1)  
 n. \*To who the teacher suggest to study the lesson again? (1)  
 o. \*Who the teacher suggested to that will study the lesson again? (1)  
 p. \*Did the teacher suggest to that must study the lesson again? (1)  
 q. \*Who the teacher suggested to study the lesson again? (3)  
 r. \*Who did the teacher suggest that he (should) study the lesson again? (3)

- s. \*What car do you think it is mine? (8)
- t. \*Which car do you think that it is mine? (5)
- u. \*Which car do you think that is/should be mine? (5)
- v. \*What car do you think my car is? (1)
- w. \*Which car do you think mine? (1)

**i.** Molti studenti provavano ad evitare problemi nella traduzione o omettendo la frase difficile come in (b) e nei casi di mancata traduzione (5), o cambiando la frase di modo finito con *that* in una frase subordinata errata di modo non finito con un infinito in *to* (a, h, i, k, m, n, q). Probabilmente esitavano sull'elemento del lessico *to suggest*, ma in questo caso disponevano della traduzione di tutte le parole che non conoscevano, fornita da me. Avevo infatti comunicato alla classe che non ero interessata ad una resa lessicale perfetta del testo italiano, ed avevo inoltre raccomandato che la traduzione fosse il più possibile letterale, e che non trasformassero le frasi di modo finito in frasi di modo non finito. Ciò dimostra che se l'errore è stato commesso questo può solo voler dire che gli studenti pensavano che questa fosse l'unica costruzione possibile, o che volessero fortemente evitare la traduzione in una frase di modo finito con *that*.

**ii.** Altri errori frequenti:

- errata inversione soggetto/ausiliare all'inizio della frase principale o all'inizio della subordinata, o in ambedue (d, e, m, n, o, p, q, w);
- inserimento del complementatore *that* nella testa di COMP della subordinata, o meglio sua mancata cancellazione dalla posizione basica; forse la realizzazione foneticamente espressa di *che* nella frase italiana e nelle frasi inglesi toccate dal movimento lungo di un elemento *wh*- hanno pesantemente influenzato l'alta occorrenza di questo tipo di errore (f, g, k, l, o, p, r, t, u);
- inserimento dell'elemento *wh*-, o di un pronome personale o di un nome (doppio soggetto) all'inizio della frase secondaria; la realizzazione foneticamente espressa del soggetto delle subordinate dimostra di nuovo che gli studenti percepiscono che c'è una lacuna in quella posizione, che è in effetti la posizione d'arrivo del primo passo del movimento lungo, cioè la posizione della traccia (c, f, g, k, l, m, o, p, r, s, t, u, v). L'inserimento errato di *whom* al posto di *who* è spesso dovuto all'interpretazione errata dell'elemento *wh*- come oggetto preposizionale di *to*.

La gran quantità di errori (quasi la metà degli studenti ne ha fatto almeno uno) è la prova della cattiva conoscenza di questa struttura ad un livello

avanzato di istruzione, livello in cui l'insegnante suppone che la base della grammatica inglese sia già ben acquisita.

### 3.4. Domande sì/no (polar questions)

In generale, le strutture delle tre sottocategorie delle *polar questions* sono ben apprese a questo livello d'istruzione. Le poche difficoltà che possono portare ad un ritardo nel loro uso corretto sembrano superate. Forse l'assenza dell'elemento *wh-* aiuta molto a semplificare i problemi di traduzione.

#### i. DIRECT QUESTIONS

11. III: 2/20 w. s.	IV: 2/18 w. s.
15. III: 0	IV: 0
25. III: 0	IV: 2/18 w. s.
TOT III: 2/60 w.s.	IV: 4/54 w. s.

- (44) a. \*Does your brother known to drive/driving the car? (2)  
 b. \*Your brother, do he drove a car? (1)  
 c. \*Mary has gone to the dentist this week? (2)  
 d. \*Mary is going to the dentist this week? (1)

Solo tre studenti non hanno mosso l'ausiliare all'inizio (c, d); uno studente non ha tradotto una frase. In (a) c'è una traduzione scorretta del verbo *sapere*; (b) è una costruzione possibile ma non frequente, che sarebbe grammaticale se il verbo fosse nella forma corretta.

#### ii. INDIRECT QUESTIONS

6. III: 0	IV: 1/18 w. s.
18. III: 1/20 w. s.	IV: 0
20. III: 0	IV: 2/18 w. s.
TOT: III: 1/60 w. s.	IV: 3/54 w. s.

- (45) a. \*I ask you if is Mary going to leave. (2)  
 b. \*My mother say me if have I made housework. (1)  
 c. \*My mother asked me if had I done the housework. (1)

Di nuovo pochi errori strutturali dello stesso tipo possono essere trovati in queste frasi: l'applicazione eccessiva dell'inversione soggetto/ausiliare all'inizio della subordinata (a, b, c). A differenza che nelle interrogative dirette, la non-inversione qui non può essere causata dalla traduzione letterale dell'ordine delle parole in italiano.

#### iii. MOVIMENTO DELL'OPERATORE ZERO

2.	III: 1/20 w. s.	IV: 1/18 w. s.
16.	III: 3/20 w. s.	IV: 2/18 w. s.
25.	III: 2/20 w. s.	IV: 3/18 w. s.
TOT.:	III: 6/60 w. s.	IV: 6/54 w. s.

- (46) a. \*Do you think that rain? (2)  
b. \*Do you believe will? (3)  
c. \*Do you think that will you pass the exam? (2)  
d. \*You say to your mother that you will go to Spain? (1)  
e. \*Did you say to your mother that will you go to Spain? (4)

Sei studenti applicano l'inversione all'inizio della frase subordinata (c, e); uno non applica l'inversione all'inizio della principale (d); tre non inseriscono il soggetto nella subordinata (b); due non inseriscono né il soggetto né l'ausiliare nella subordinata (a).

#### 4. *Analisi del test della classe II (con insegnamento sperimentale)*

Il test della II è stato eseguito da 19 studenti ed era composto da 16 frasi, divise in due parti: la prima parte conteneva undici frasi affermative attive in inglese con l'indicazione dell'elemento da spostare. Si richiedeva agli studenti di individuare il tipo di frase coinvolta, la categoria dell'elemento da spostare e quindi di applicare lo schema adeguato. La seconda parte consisteva in cinque frasi da tradurre direttamente senza restrizioni sul tipo di metodo da utilizzare.

La prima sorpresa positiva è che 8 test non avevano alcun errore strutturale, ed almeno due di essi erano stati eseguiti da studenti che normalmente avevano voti bassi in inglese. Come per le classi III e IV, non ci sono stati problemi con le *polar questions*.

##### i. *polar questions*

- dirette: nessun errore
- indirette: 2/19 w. s.:

- (47) a. I ask you who leaves. (1)  
b. \*I ask you does Mary leaves. (1)

(a) mostra una interpretazione errata della classe delle domande (*content question* invece che *polar question*), con la conseguente introduzione del *wh*: non è un vero e proprio errore strutturale; (b) mostra una corretta interpretazione del tipo di domanda, corretta applicazione dello schema, ma la frase è scorretta con l'inversione soggetto/ausiliare e l'ausiliare *do*.

- con il movimento dell'operatore vuoto: 1/19 w. s.:

(48) \*You believe that it will rain. (1)

Errata interpretazione del tipo di frase: lo studente non ha riconosciuto il verbo ponte ed ha considerato l'interrogativa una *polar question* indiretta. Perciò ha lasciato vuote le posizioni all'inizio della principale, e questo è il motivo per cui l'inversione non ha luogo.

**ii.** *content questions* sul complemento

— dirette: 3/38 w.s.: nn ci sono stati errori nell'applicazione dello schema: nei tre test è assente la traduzione della seconda parte della frase diretta sul complemento. Ad ogni modo, la frase (13) del test conteneva un verbo seguito da preposizione, ed è possibile che i tre studenti non sapessero tradurlo (o non avessero tempo a sufficienza). La classe III ha fatto 6 errori su questa frase, e la classe IV ne ha fatti 5.

— indirette: 8/38 w. s.: qui ci sono più problemi. Si sono trovati tre errori nella prima parte del test:

- (49) a. \*Whose did Bob ask me if that pen was.(1)  
 b. \*Bob asked me whose was the pen. (1)  
 c. \*Bob asked me whose if that pen was. (1)

In (a) le posizioni vuote sono state messe solo all'inizio della principale, e vi sono stati inseriti il *wh-* e l'inversione; in (b) c'è una tipica inversione errata all'inizio della subordinata; in (c) non è stato cancellato il complementatore nella POSIZIONE 2. Nella traduzione circa 5 studenti hanno fatto inversioni errate.

— con movimento lungo di *wh-* oggetto: 1/57 w. s.: nessun errore; solo uno studente non ha tradotto la frase nella seconda parte del test.

**iii.** *content questions* sul soggetto

— *wh-*: 9/19w. s.: i problemi del movimento dell'ausiliare alla POSIZIONE 2 nelle interrogative dirette non è stato ancora risolto. 7 studenti hanno mosso l'ausiliare alla POSIZIONE 2, e due studenti hanno mosso il *soggetto* alla POSIZIONE 2. in questo caso la frase risultante era corretta, ma l'applicazione del processo era errata.

— indirette: 6/38 w. s.:

- (50) \*Who did the teacher asks the students knew the answer? (2)

Due studenti hanno male interpretato il tipo di domanda ed hanno applicato il movimento lungo all'interrogativa indiretta, mentre uno studente

non ha applicato lo schema. Nella seconda parte del test tre studenti non hanno tradotto la frase, forse per mancanza di tempo.

— movimento lungo di *wh*- soggetto: 10/57 w. s.:

(51) \*The teacher suggested who would study the lesson again? (2)

Due studenti hanno applicato lo schema delle interrogative indirette, solo uno non ha cancellato il complementatore *that*, e un altro non ha tradotto la frase; 4 studenti non hanno tradotto la frase corrispondente nella seconda parte del test e due non hanno cancellato il complementatore.

## 5. Conclusioni

### 5.1. Risultati generali

È evidente dai risultati dei test che non si sono verificati peggioramenti nella formazione di nessuna delle strutture sotto indagine, anzi ci sono stati dei lievi o vistosi miglioramenti in alcuni tipi di frasi. Solo per un tipo di frasi in particolare (interrogative dirette sul soggetto), entrambi i metodi così come sono presentati sembrano fallire e necessitano perciò di una revisione. Però è importante rilevare, come osservazione di partenza, che laddove il metodo tradizionale non pone alcun problema, con il nuovo metodo si è verificata la stessa situazione; di conseguenza il metodo sperimentale non presenta complessità più difficili da apprendere del metodo tradizionale. Le *polar questions* si è dimostrato che vengono apprese bene in ambo i casi, e lo stesso vale per le interrogative dirette sul complemento e le indirette sul soggetto.

Si può osservare una lieve riduzione nel numero di errori sulle interrogative dirette sul complemento, mentre le interrogative indirette sul complemento e le interrogative con movimento lungo sia del soggetto sia del complemento hanno mostrato un notevole miglioramento. L'unica sottocategoria delle interrogative che solleva ancora molti dubbi è quella delle domande dirette sul soggetto.

### 5.2. Confronto con l'apprendimento precedente e seguente

Nella classe in cui l'esperimento ha avuto luogo, come già detto, alcune delle strutture interrogative qui descritte non erano ancora mai state affrontate; il livello di partenza degli studenti non era affatto omogeneo; il tempo di allenamento a disposizione prima del test era breve. Non-

stante queste condizioni, gli studenti hanno seguito questo tipo di esposizione con attenzione, interesse e partecipazione.

Le lezioni sono state condotte in un modo che mi ha dato la possibilità di avere una continua interazione con gli studenti, e quindi di sfruttare gli strumenti grammaticali che essi già possedevano.

I vantaggi a breve termine di un tale metodo si sono rivelati rilevanti: non c'è stato nessun peggioramento del rendimento; ed inoltre circa la metà degli studenti ha avuto risultati molto buoni, il che è abbastanza lontano dal risultato normalmente ottenuto con l'insegnamento tradizionale. Purtroppo non c'è stata la possibilità di ripetere il test dopo uno o due anni, ma probabilmente si sarebbe potuta rilevare una pesante interferenza con i risultati dell'insegnamento tradizionale.

### 5.3. *Problemi teorici*

Uno dei maggiori svantaggi che ho riscontrato durante l'esperimento è stato il fatto di dover presentare questo tipo di esposizione all'interno di un sistema in cui l'attenzione pedagogica per le forme del linguaggio è radicata in una concezione del linguaggio il cui formalismo è direttamente manifestato in entità discrete come i consueti morfemi legati, le parti del discorso, i tempi verbali, ecc. Soggiacente a questo approccio, c'è spesso la tacita assunzione che l'apprendimento di una lingua è in gran parte equivalente ad una padronanza di unità di questo tipo introdotte in sequenza. Come osserva a questo proposito Rutherford 1988,

largely absent from the thinking that goes into language are the notions (1) that there are unobservable properties of language system that are crucial to its implementation, and (2) that pedagogical attention to language system need not of necessity lead automatically to classroom attention.

Il metodo sperimentale qui esposto differisce dal metodo tradizionale nel fatto che pochi principi, una volta compresi, possono essere applicati ad un ampio inventario di strutture. Solo per fare un esempio, la regola per cui solo un elemento alla volta può riempire ognuna delle due posizioni iniziali, introdotta per spiegare le interrogative, rende anche conto della presenza alternativa o della congiunzione *if* o del verbo (inversione soggetto/verbo) nelle frasi subordinate ipotetiche:

- (52) a. If he had come in time, we would have left earlier.  
b. Had he come in time, we would have left earlier  
c. \*If had he come in time, we would have left earlier.

Nella POSIZIONE 1 della subordinata degli esempi qui sopra (Rizzi 1983) c'è un operatore modale che provoca l'inversione, ma l'inversione può occorrere *solo se* la POSIZIONE 2 non è riempita da un complementatore espresso. Se i due elementi che possono eventualmente occorrere in POSIZIONE 2 (complementatore e ausiliare) sono presenti allo stesso tempo, la frase risultante sarà agrammaticale (52c).

Inoltre, il numero alto di errori strutturali in confronto con altri tipi di errore dimostra che era giusta l'ipotesi iniziale, secondo cui i maggiori problemi dell'apprendimento di una L2 riguardano la ri-fissazione dei parametri da L1 a L2. In particolare, l'inversione o non inversione soggetto/verbo, l'uso dell'ausiliare *do*, la cancellazione di *that* nel movimento lungo del soggetto, sono rilevanti nell'apprendimento della struttura delle interrogative. Il metodo tradizionale, a questo proposito, non sembra capace di risolvere molti dei problemi derivanti dalle differenze nella fissazione dei parametri tra italiano ed inglese. Al contrario, sembra che il metodo tradizionale sollevi ulteriori dubbi: l'applicazione indiscriminata dell'inversione nelle subordinate probabilmente è dovuta ad una applicazione per analogia della stessa regola delle interrogative dirette sul complemento e sul movimento lungo. La regola dell'inversione nelle interrogative dirette è, così, estesa automaticamente a tutti i tipi di interrogative; quindi è solo interpretata come una marca di interrogatività; ecco perché troviamo così tanti errori nelle interrogative dirette sul soggetto. Presumo che la conoscenza di questa regola mnemonica sia rimasta nella competenza degli studenti durante l'esperimento ed abbia provocato un buon numero di errori nell'applicazione dello schema nelle interrogative dirette sul soggetto. Sono però cosciente del fatto che ciò possa essere stato causato anche da altre ragioni. La lacuna lasciata in POSIZIONE 2 nelle interrogative dirette sul soggetto è percepita come qualcosa di strano. Da parte dell'insegnante, forse sarebbe bene approfondire la questione e provare a trovare una soluzione alternativa del problema, come l'introduzione di un simbolo virtuale in POSIZIONE 2, o una cancellazione automatica di questa posizione in questo caso eccezionale, per evitare il movimento dell'ausiliare.

#### 5.4. *Ultime annotazioni*

In conclusione, il metodo che ho proposto ha dato buoni risultati; esso quindi potrebbe essere utilizzato come metodo alternativo. Soprattutto ha messo in risalto come una attenta riflessione sul linguaggio possa dare migliori risultati rispetto a una applicazione automatica di regole grammaticali, nella forma di sequenze di parole apprese a memoria. D'altra parte, ovviamente, il mio esperimento è solo un primo passo verso il rinnovamento del sistema e come tale andrebbe sicuramente studiato meglio e perfezionato attraverso la ricerca e l'esperienza in classe. Ma, soprattutto, per funzionare ancora meglio, andrebbe inserito in un contesto più omogeneo in cui la spiegazione in classe seguisse fin dall'inizio questo sistema di riflessione grammaticale.

### *Bibliografia*

- Akmajian A., et al. (1984) *Linguistics. An Introduction to Language and Communication*. Cambridge Mass., MIT Press.
- Arcaïni E., et al. (1979) *Analyse contrastive et apprentissage des langues: la syntaxe de l'interrogation en espagnol, français, italien et anglais*. Bologna, Pàtron.
- Beccaria, G. L. (ed.). (1994) *Dizionario di linguistica e di filologia, metrica, retorica*. Torino, Einaudi.
- Benincà, P. (1997-1998) *Appunti del corso 1997-1998. Sintassi*. Univ. di Padova.
- Chomsky, N. (1965) *Aspects of the Theory of Syntax*. Cambridge Mass., MIT Press.
- Chomsky, N. (1986) *Barriers*. Cambridge Mass., MIT Press.
- Chomsky, N. (1981) *Lectures on Government and Binding*. Dordrecht, Foris.
- Ciliberti, A. (1991) *Grammatica, pedagogia, discorso*. Firenze, La Nuova Italia.
- Cook, V. J. (1988) *Chomsky's Universal Grammar. An introduction*. Oxford, Blackwell.
- Ellis, R. (1985) *Understanding Second Language Acquisition*. Oxford, U. P.
- Falinski, J. (1990) *An English Grammar*. Firenze, Valmartina.
- Flynn, S., Wayne, O. (eds.) (1988) *Linguistic Theory in Second Language Acquisition*. Dordrecht, Kluwer.
- Flynn, S. (1991) "Government-binding: parameter-setting in second language acquisition". In: Huebner, T., Ferguson, C. A. (eds.): 143-167.
- Freidin, R. (1992) *Foundations of Generative Syntax*. Cambridge Mass., MIT Press.
- Gass S. M., Selinker, L. (eds.) (1993) *Language Transfer in Language Learning*. Amsterdam/Philadelphia, Benjamins.
- Gass S. M., Schachter, J. (eds.) (1989) *Linguistic Perspectives on Second Language Acquisition*. Cambridge, U. P..
- Gass S. et al. (1999) *Second Language Learning Data Analysis*. Mahwah, Erlbaum.
- Gentile, G. (1995) *Language Acquisition and Universal Grammar. A Survey of Recent Research*. Tesi di laurea, Padova.
- Giunchi, P. (ed.) (1990) *Grammatica esplicita e grammatica implicita*. Bologna, Zanichelli.

- Graffi, G. (1994) *Sintassi*. Bologna, Il Mulino.
- Graffi, G., Rizzi, L. (1979) *La sintassi generativo trasformazionale*. Bologna, Il Mulino.
- Greenbaum, S., Quirk, R. (1990) *A student's grammar of the English language*. London, Longman.
- Gregg, K. R. (1989) "Second language acquisition theory: the case for a generative perspective". In: Gass, S. M., Schachter, J. (eds.): 15-40.
- Haegeman, L. (1991) *Introduction to Government and Binding Theory*. Oxford /Cambridge USA, Blackwell.
- Hudson, R. (1992) *Teaching Grammar. A Guide for the National Curriculum*. Oxford /Cambridge USA, Blackwell.
- Huebner, T., Ferguson, C. A. (eds.) (1991) *Crosscurrents in Second Language Acquisition*. Amsterdam/Philadelphia, Benjamins.
- Johnson, K., Johnson, H. (eds.) (1998) *Encyclopedic Dictionary of Applied Linguistics*. Oxford/Malden, Blackwell.
- Klein, E. C. (1993) *Toward Second Language Acquisition. A study of Null-Prep*. Dordrecht, Kluwer.
- Lepschy, G. C. (1992) *La linguistica del Novecento*. Bologna, Il Mulino.
- Lo Duca, M. G. (1997) *Esperimenti grammaticali. Riflessioni e proposte sull'insegnamento della grammatica dell'italiano*. Firenze, La Nuova Italia.
- Mitchell, R., Myles, F. (1998) *Second Language Learning Theories*. London/New York: Arnold.
- Radford, A. (1997) *Syntactic Theory and the Structure of English. A minimalist approach*. Cambridge, U. P.
- Rizzi, L. (1990) *Spiegazione e teoria grammaticale*. Padova, Unipress.
- Rutherford, W. (1987) *Second Language Grammar: Learning and Teaching*. New York, Longman.
- Rutherford W., Smith, M. S. (eds.) (1988) *Grammar and Second Language Teaching*. Boston, Heinle & Heinle.
- Rutherford W., Smith, M. S. (1988) "Consciousness Raising and Universal Grammar", in Rutherford W., Smith, M. S. (eds.): 107-116.
- Ruwet, N., (1979) *Introduction à la grammaire générative*. Paris, Plon, 1967. Trad. it. *Introduzione alla grammatica generativa*. Baldi Clara S., Baldi R. (eds.). Firenze, La Nuova Italia.
- Quirk, R., Greenbaum, S. (1980) *A University Grammar of English*. London, Longman.
- Schachter, J. (1989) "Testing a proposed universal", in Gass S. M., Schachter, J. (eds.): 73-88.
- Sharwood Smith, M. (1994) *Second Language Learning: Theoretical Foundations*. New York. Longman.
- Spolsky, B. (1989) *Conditions for Second Language Learning*. Oxford, U. P.
- Stern, H. H. (1992) *Issues and Options in Language Learning*. Oxford, U. P.
- Vince, M. (1994) *Advanced Language Practise*, Bath, Bath Press.

White, L. (1990) *Universal Grammar and Second Language Acquisition*. Amsterdam / Philadelphia, Benjamins.