

Linguistica e Filologia è inclusa in ERIH PLUS  
(European Reference Index for the Humanities and Social Sciences)

Internet: <http://aisberg.unibg.it/handle/10446/6133>

I contributi contenuti nella rivista sono indicizzati nelle banche dati  
Modern Language Association (MLA) International Bibliography  
e Linguistics and Language Behaviour Abstracts (LLBA),  
Directory of Open Access Journals (DOAJ) e Web of Science

Licenza Creative Commons:

This journal is published in Open Access under a Creative Commons License  
Attribution-Noncommercial-No Derivative Works (CC BY-NC-ND 3.0).

You are free to share – copy, distribute and transmit –  
the work under the following conditions:

You must attribute the work in the manner specified by the author or licensor  
(but not in any way that suggests that they endorse you or your use of the work).

You may not use this work for commercial purposes.

You may not alter, transform, or build upon this work.



Volume pubblicato dal Dipartimento di Lingue, Letterature e  
Culture Straniere e finanziato con fondi di Ateneo di ricerca.

ISSN: 1594-6517

# Linguistica e Filologia

# 41

Dipartimento di Lingue, Letterature e Culture Straniere  
UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI BERGAMO 2021



BERGAMO UNIVERSITY PRESS

**sestante** edizioni

### **Direzione della rivista**

*Giuliano Bernini*, Università degli Studi di Bergamo, Direttore responsabile

*Régine Delamotte*, Université de Rouen

*Klaus Düwel* †, Universität Göttingen

*Edgar Radtke*, Universität Heidelberg

### **Comitato editoriale**

*Maria Grazia Cammarota*, Università degli Studi di Bergamo

*Ada Valentini*, Università degli Studi di Bergamo

*Fulvio Ferrari*, Università di Trento

*Emilia Calaresu*, Università di Modena e Reggio Emilia

*Silvia Dal Negro*, Libera Università di Bolzano

*Maria Pavesi*, Università di Pavia

*Alessandro Zironi*, Università di Bologna

### **Comitato Scientifico**

*Cecilia Andorno*, Università di Torino

*Alvise Andreose*, Università e-Campus

*David Ashurst*, University of Durham

*Sandra Benazzo*, Université de Paris VIII

*Gaetano Berruto*, Università di Torino

*Adriana Constăchescu*, Universitatea din Craiova

*Patrizia Giuliano*, Università di Napoli ‘Federico II’

*John McKinnell*, University of Durham

*Maria Grazia Saibene*, Università di Pavia

*Heidi Siller-Runggaldier*, Universität Innsbruck

*Andrea Trovesi* †, Università di Roma ‘La Sapienza’

*Miriam Voghera*, Università di Salerno

*Marzena Wątorrek*, Université de Paris VIII

*Maria Zaleska*, Uniwersytet Warszawski

*Lucia Avallone*, Università degli Studi di Bergamo

*Luisa Chierichetti*, Università degli Studi di Bergamo

*Maria Gottardo*, Università degli Studi di Bergamo

*Dorothee Heller*, Università degli Studi di Bergamo

*Stefania Maci*, Università degli Studi di Bergamo

*Maria Chiara Pesenti*, Università degli Studi di Bergamo

### **Comitato di Redazione**

*Jacopo Saturno*, Università degli Studi di Bergamo

# INDICE

Ricordo di Klaus Düwel ..... pag. 7

Ricordo di Andrea Trovesi ..... » 9

## LINGUISTICA E FILOLOGIA 41

LUCIA BERTI, GIOVANNI IAMARTINO  
*Competing Methodologies in Early 19<sup>th</sup>-Century  
Foreign Language Teaching: Moses Santagnello  
(and Others) vs James Hamilton* ..... » 13

DANIELE ARTONI, MARCO MAGNANI  
*L'interferenza grammaticale  
della prima lingua sulla seconda:  
uno studio sul caso accusativo in russo L2* ..... » 51

JACOPO SATURNO  
*Accordo di genere e interferenza dell'italiano L1  
nell'acquisizione del russo L2* ..... » 87

ELENA DE GAUDIO, ANNA CARDINALETTI, FRANCESCA VOLPATO  
*La produzione narrativa di bilingui  
italiano/calabrese con dislessia evolutiva* ..... » 111

SONIA COLAFRANCESCO  
*“Contentitore” e “contenuto”  
nella Capsula eburnea in inglese medio* ..... » 169

ENRICO LODI  
*Dopo il naufragio. Aspetti stilistico-espressivi  
di due cartas administrativas del 1578* ..... » 193

Indice

ADA VALENTINI

*Il costruito temporale con essere*

*in italiano antico* ..... » 215

RECENSIONI

BAGGIO, Serenella / TARAVACCI, Pietro (a cura di),

*Lingue naturali, lingue inventate. Atti della Giornata di studi*

*(Trento, Dipartimento di Lettere e Filosofia, Palazzo P. Prodi,*

*29 novembre 2019). Edizioni dell'Orso, Alessandria, 2020*

*(Giuliano Bernini)* ..... » 247

DANIELE ARTONI, MARCO MAGNANI  
(Università di Verona, Università di Trento)

*L'interferenza grammaticale  
della prima lingua sulla seconda:  
uno studio sul caso accusativo in russo L2*

*Abstract*

*In this paper we investigate to what extent a learner's L1 affects the acquisition of accusative case in L2 Russian. We resort to Processability Theory's Developmentally Moderated Transfer Hypothesis, according to which L1 transfer is constrained by the capacity of the L2 learner's language processor. Our study involves 21 learners of L2 Russian with different L1s. Results show that learners' L1 affects their accuracy rates in case marking without altering the L2 developmental sequence.*

Key words: *case, Processability Theory, L2 Russian, Second Language Acquisition, L1 Transfer*

1. *Introduzione*<sup>1</sup>

Chiunque impari una seconda lingua (L2) da adulto è consapevole di quanto sia lungo e faticoso il cammino dalla propria prima lingua (L1) verso la L2-obiettivo. Chi poi si avvicina alla meta di questo cammino è spesso consapevole anche di quanto sia difficile – ammesso che sia del tutto possibile – raggiungere una competenza nella L2 pari a quella del parlante nativo: anche dopo anni di quotidiana immersione linguistica all'estero, spesso rimane il cosiddetto “accento straniero”, non mancano incertezze nell'uso di alcune strutture grammaticali, e non è del tutto raro il fraintendimento con l'interlocutore nativo. Può dunque sembrare che la L1 costituisca un ostacolo nell'apprendimento di una L2. Viceversa, l'incidenza della L1 può sembrarci tanto più vantaggiosa quanto più la L1 assomiglia alla L2: tra gli studenti delle lingue straniere insegnate nelle nostre scuole e università, non è raro osservare come apprendenti di L2

<sup>1</sup> Questo lavoro è stato concepito in stretta collaborazione tra i due autori. Per quanto riguarda la stesura materiale, a Marco Magnani sono da attribuire i §§ 1, 2, 3, 6; a Daniele Artoni i §§ 4 e 5.

molto affini all'italiano (per esempio lo spagnolo) spesso progrediscono più in fretta di apprendenti di L2 più distanti (per esempio il russo), e come i primi padroneggiano dopo poche settimane quello che i secondi non imparano prima di alcuni mesi di lezione. Ma quanto incide realmente la propria L1 sull'apprendimento di una L2?

In questo lavoro tratteremo dell'interferenza della L1 nell'apprendimento della grammatica di una L2. Nello specifico, ci concentreremo sullo sviluppo di un tratto notoriamente difficile da imparare in russo L2, ovvero il caso, conducendo uno studio trasversale (a) su 21 apprendenti provenienti da L1 tipologicamente diverse, le quali non esprimono tutte formalmente il caso; (b) in relazione all'accusativo, uno dei casi più frequenti nell'*input*; e (c) in un quadro teorico specifico, la Teoria della Processabilità, poiché questa teoria offre alcune ipotesi precise ed empiricamente verificabili sull'interferenza della L1.

Il contributo è organizzato nel seguente modo: il paragrafo 2 inquadra il fenomeno dell'interferenza della L1 dal punto di vista teorico generale, delineando i vari approcci proposti nella letteratura linguistica; il paragrafo 3 introduce per sommi capi la Teoria della Processabilità, con particolare attenzione al suo specifico approccio all'interferenza, noto come *Developmentally Moderated Transfer Hypothesis*; il paragrafo 4 fornisce i dettagli del nostro studio trasversale (ipotesi e campione intervistato) e qualche accenno alle modalità in cui la categoria grammaticale del caso viene marcata nelle L1 degli apprendenti; il paragrafo 5 illustra, attraverso un'analisi statistica dei risultati, le tendenze rilevate in termini di emersione e accuratezza delle strutture bersaglio; infine il paragrafo 6 riassume i risultati discutendone alcune implicazioni didattiche relativamente all'insegnamento del russo come lingua straniera a scuola e all'università.

## 2. L'interferenza della L1

I primi studi sistematici sull'interferenza della L1 nell'apprendimento di una L2 si possono far risalire intorno agli anni Cinquanta, in particolare all'ambito della linguistica americana, fortemente influenzata in quel periodo dalla psicologia comportamentista. Da allora, nel campo della linguistica acquisizionale si sono susseguite posizioni diverse sul ruolo svolto dalla L1 (cfr., ad esempio, VanPatten et al. 2020), che Gass (1996: 317) colloca in tre fasi principali.

In una prima fase, tutto il processo d'apprendimento della L2 viene visto come esito dell'interferenza della L1. Nel paradigma comportamentista, infatti, imparare una L2 significa riproporre una serie di abitudini che si sono già formate e consolidate durante l'apprendimento della L1 (cfr. Skinner 1957). Dunque, sia le somiglianze sia le differenze strutturali tra le due lingue incidono in modo preponderante sull'apprendimento: le prime agevolandolo, le seconde inibendolo e innescando la produzione di errori nella L2 (si veda a tal proposito il concetto di *negative transfer* – cfr. Ellis 1994, James 1980). È questa l'idea fondamentale espressa nell'Ipotesi dell'Analisi Contrastiva (*Contrastive Analysis Hypothesis* – cfr. Lado 1957), una delle teorie più accreditate del comportamentismo.

Superate le teorie comportamentiste, in una seconda fase, radicalmente contrapposta alla prima, l'apprendimento della L2 viene visto come un processo creativo con cui la L1 interferisce pochissimo. Questa svolta è dovuta soprattutto alla rilevazione di consistenti prove empiriche a sfavore del comportamentismo. Già negli anni Settanta, infatti, i dati della ricerca mostrano in modo sempre più chiaro che apprendenti di L1 diverse producono nella L2-obiettivo errori analoghi, che non sembrano quindi dipendere direttamente dalla L1. È così che con i *morpheme studies* (cfr. Brown 1973; Dulay & Burt 1973) si comincia a discutere di sequenze universali di apprendimento grammaticale in L2; ed è così che, nel quadro dell'*Error Analysis* (cfr. Corder 1974), gli errori prodotti in L2 non vengono più considerati come diretta interferenza della L1, bensì come un risultato creativo che offre importanti indicazioni sull'interlingua<sup>2</sup> di un apprendente.

Tra queste due posizioni estreme c'è poi una terza fase in cui la discussione è incentrata non tanto sull'esistenza o meno dell'interferenza della L1 sulla L2, quanto sull'effettiva misura in cui si verifica il fenomeno. Appurato – è evidente – che l'interferenza esiste, il suo ruolo viene descritto in modo più accurato, sia perché si comincia ad analizzarla come uno dei tanti e complessi processi coinvolti nell'apprendimento di una L2 (Ellis 1994: 306; Gass & Selinker 1992: 7), sia perché il fenomeno viene interpretato alla luce di nuove e più raffinate teorie di spiegazione del processo acquisizionale.

2 Col termine interlingua si intende la lingua parlata dall'apprendente di una L2, che è vista come un sistema governato da regole ben precise, in parte corrispondenti a quelle della L2-obiettivo (Pallotti 1998: 21).



In ambito generativista, per esempio, vengono elaborate nuove posizioni sul ruolo svolto dalla cosiddetta Grammatica Universale (GU, Chomsky 1957) – da cui dipenderebbe l’acquisizione del linguaggio – nel processo di apprendimento di una L2. Mentre il dibattito iniziale vedeva contrapposte le due posizioni estreme di inaccessibilità della GU da un lato e di piena accessibilità dall’altro, oggi si preferisce discutere, più cautamente, di accessibilità indiretta o parziale (Mitchell & Myles 1998: 61-62; Bettoni 2001: 179-180). E cioè, mentre il processo di apprendimento di una L2 era dapprima analizzato come tutto estraneo o tutto analogo all’acquisizione della L1, in un secondo momento si è tentato di capire i limiti entro cui la GU risulta accessibile anche per la L2, e in particolare quali elementi della L1 possono essere trasferiti: secondo alcuni studiosi si trasferiscono nella L2 solo gli elementi lessicali e non quelli funzionali (Vanikka & Young-Scholten 1996: 13), secondo altri vengono trasferiti anche gli elementi funzionali ma non i loro valori (cfr. il concetto di *valueless feature* in Eubank 1996: 73), che sono appunto ciò che, tra l’altro, l’apprendente deve imparare nella L2.

In ambito funzionalista, invece, l’interferenza viene principalmente studiata nei termini della riproposizione in L2 di rapporti forma-funzione caratteristici della L1. In particolare, agli approcci teorici tradizionali vengono affiancati strumenti metodologici di stampo cognitivista, capaci di spiegare l’elaborazione linguistica nel suo svolgimento, come avviene nel Modello della Competizione (*Competition Model* – cfr. MacWhinney 1987, 1997). Secondo questo modello, una stessa funzione linguistica può essere identificata per mezzo di diversi “indizi” formali (*cue*, cfr. Bates & MacWhinney 1987: 164): per esempio l’agente in una frase può essere identificato attraverso l’animatezza, il caso, l’accordo soggetto-verbo e l’ordine delle parole. Tuttavia, questi indizi non hanno la stessa forza in tutte le lingue: in russo, oltre all’accordo soggetto-verbo è determinante il caso, dato che l’agente può occupare una posizione finale nell’enunciato come in (1); l’italiano, non avendo il caso, fa più affidamento sull’accordo soggetto-verbo,<sup>3</sup> come in (2); e l’inglese, senza caso e con scarsa flessione verbale, conta più sull’ordine delle parole, come dimostra l’insensatezza della frase in (3).

3 E anche oggetto-verbo, se il pronome clitico *lo* viene considerato parte della morfologia verbale, come avviene in diversi quadri teorici di grammatica generativa trasformazionale (Haegeman 1994) e non-trasformazionale (Dalrymple 2001).

- |     |            |               |                  |
|-----|------------|---------------|------------------|
| (1) | <i>Etu</i> | <i>knigu</i>  | <i>napisali</i>  |
|     | questo-ACC | libro-ACC     | scrivere-PASS.PL |
|     | <i>moi</i> | <i>sosedì</i> |                  |
|     | miei-NOM   | vicini-NOM    |                  |
- (2) *Questo libro lo hanno scritto i miei vicini*
- (3) *This book wrote my neighbours*

Inoltre, gli indizi possono avere forza diversa anche all'interno di una stessa lingua ed entrare così in competizione l'uno con l'altro: se in russo entrambi i nomi sono femminili animati in consonante palatalizzata (dunque con il caso accusativo marcato uguale al nominativo) e possono accordarsi col verbo, come in (4), l'indizio principale diventa la posizione.

- |     |   |                 |                |
|-----|---|-----------------|----------------|
| (4) | <i>Mat'</i>   | <i>ljubit</i>   | <i>doč'</i>    |
|     | madre.NOM/ACC   | amare-PRES.3.SG | figlia-NOM/ACC |
|     | 'la madre ama la figlia' [alternativa possibile, ma meno probabile:<br>'la madre [la] ama la figlia'] |                 |                |

Un apprendente dovrà quindi scoprire quali indizi hanno più forza nella L2, vale a dire quali sono i più affidabili nell'identificazione di una determinata funzione, e in quali contesti. Ne consegue che più è diversa la competizione di indizi tra L1 e L2, più difficile sarà impararli, e più facile sarà – in un primo momento – fare ricorso a quelli più salienti in L1. Ciò significa che un apprendente italiano di russo L2 farà in principio più affidamento sull'accordo soggetto-verbo che sul caso, mentre un apprendente inglese guarderà più alla posizione che non alla morfologia, e così via. Tuttavia, questa predizione è confermata solo in parte dai dati della ricerca. Gli studi di Kilborn (1989) mostrano che il trasferimento dalla L1 ha limiti importanti, più precisamente in due direzioni: quantitativamente, gli apprendenti trasferiscono gli indizi in L2 con minor frequenza rispetto all'affidamento che ne fanno in L1; e qualitativamente, l'interferenza riguarda gli indizi intesi non tanto direttamente come forme linguistiche, bensì indirettamente come strategie di elaborazione. È questo il caso degli apprendenti inglesi di giapponese L2 testati da Kilborn e Ito (1989): nell'identificare l'agente, questi apprendenti si affidano – come ci si aspetta – principalmente all'ordine delle parole (indizio più forte in inglese) e quasi mai all'animatezza (indizio più forte in giapponese), ma lo fanno – sorprendentemente – sull'ordine canonico del giapponese (SOV) e non dell'inglese (SVO).

In conclusione, più che risolvere esaustivamente il dibattito sull'interferenza della L1 nell'apprendimento di una L2, gli studi recenti di linguistica acquisizionale lo hanno ulteriormente problematizzato, cercando di mostrarne le diverse complessità.

Nel paragrafo seguente introduciamo l'approccio teorico all'interferenza che abbiamo scelto per il nostro studio.

### 3. *La Teoria della Processabilità e l'Ipotesi del Developmentally Moderated Transfer*

La Teoria della Processabilità (TP d'ora in poi – cfr. Pienemann 1998; Pienemann et al. 2005a; Bettoni & Di Biase 2015) spiega gli stadi di sviluppo della grammatica delle L2 a partire dal lessico. Questo la distingue dalle teorie di impianto generativista, poiché la sua attenzione è rivolta dinamicamente al processo di sviluppo della L2, e non (solo) staticamente ai principi che ne consentono l'acquisizione. È quindi più una *transition theory* che una *property theory* (Cummins 1984; Gregg 2003). Ma la TP si distingue anche dalle teorie funzionaliste: rispetto ad esse è formalmente più rigorosa, più *theory-driven* che *data-driven*. È infatti fondata su basi teoriche solide sia nel campo dell'elaborazione che nell'ambito della conoscenza linguistica.

Secondo la TP, l'apprendimento di una L2 è prima di tutto un problema di elaborazione cognitiva – cioè appunto di processabilità. Dunque, imparare una L2 significa sostanzialmente (a) acquisire il lessico arricchendolo nei suoi tratti grammaticali pertinenti e (b) sviluppare le procedure cognitive necessarie per elaborare questi tratti in tempo reale compatibilmente con le restrizioni della memoria umana. Per spiegare quali siano le procedure di elaborazione cognitiva e come le informazioni grammaticali siano rappresentate nel lessico, la TP si poggia rispettivamente su due pilastri teorici: il Modello psicolinguistico di produzione del parlato di Willem Levelt (cfr. Levelt 1989; Bock & Levelt 1994; Levelt et al. 1999) e la Grammatica Lessico-Funzionale di Joan Bresnan (cfr. Bresnan 2001, Dalrymple 2001).

Secondo il Modello di Levelt, il processo di produzione del parlato si articola in tre fasi: concettualizzazione, formulazione e articolazione. Di queste tre fasi alla TP interessa la formulazione, cioè come il parlan-

te seleziona il lessico e lo grammaticalizza per costruire una frase. Nel Modello di Levelt il lessico di un parlante nativo è registrato con tutta la sua gamma di tratti grammaticali pertinenti. Per esempio, un parlante nativo di italiano sa che ai nomi corrispondono i tratti di numero e genere, un parlante nativo di inglese sa che vi corrisponde solo il tratto di numero, un parlante nativo di russo sa che oltre a numero e genere è pertinente il caso, e così via. Quando il parlante seleziona il lessico che gli serve per produrre una frase, lo deve grammaticalizzare, e quindi far corrispondere ai tratti pertinenti i rispettivi valori (numero singolare, genere maschile, caso nominativo, ecc.). Prendiamo come esempio la frase russa in (5).

- |     |  |                       |
|-----|--|-----------------------|
| (5) | <i>Ital'janskje studenty</i>                                   | <i>izučajut</i>       |
|     | italiani-NOM.PL studenti-NOM.PL                                | studiano-3PL          |
|     | <i>russkij jazyk</i>   | <i>v universitete</i> |
|     | russo-ACC.SG.M lingua-ACC.SG.M                                 | in università-PREP    |
|     | 'gli studenti italiani studiano la lingua russa in università' |                       |

Per produrla, il parlante dovrà (i) selezionare i vari lessemi *student* 'studente', *ital'janskij* 'italiano', *izučat'* 'studiare', ecc.; (ii) attribuirvi una categoria grammaticale (*student* è un nome, *ital'janskij* è un aggettivo, *izučat'* è un verbo, ecc.); (iii) accordare gli elementi all'interno di un sintagma (per es. accordare l'aggettivo *ital'janskij* e il nome *student* al plurale all'interno del sintagma nominale); e infine (iv) accordare gli elementi tra sintagmi diversi (per es. accordare il sintagma nominale soggetto *ital'janskje studenty* col verbo *izučat'* alla terza persona plurale). Secondo Levelt, la sequenza (i)-(iv) costituisce una gerarchia di procedure di elaborazione cognitiva: lessicale, categoriale, sintagmatica e frasale. Questa sequenza ha due caratteristiche fondamentali: è implicazionale, ovvero non si può attivare la procedura (iii) senza avere prima attivato la (ii), la (ii) senza la (i), ecc.; ed è incrementale, ovvero l'elaboratore umano è in grado di lavorare in parallelo su più frammenti del messaggio (altrimenti nella produzione ci sarebbero pause lunghissime tra una parola e l'altra).

Quanto al secondo pilastro teorico, la Grammatica Lessico-Funzionale, essa offre alla TP la formalizzazione dello scambio d'informazioni necessario tra gli elementi di una struttura per la loro corretta gram-

ticalizzazione. Senza addentrarci nei dettagli formali della teoria,<sup>4</sup> menzioniamo qui due tipi fondamentali di scambio d'informazioni: (a) l'accordo, che avviene quando il valore di un tratto è condiviso da due o più elementi (per es. *ital'janskije studenty*: numero plurale e caso nominativo sia per l'aggettivo che per il nome); e (b) la reggenza, che avviene quando il valore di un tratto è imposto da un elemento che non lo condivide (per es. *v universitete*: la preposizione *v*, senza caso, impone al nome il caso prepositivo per esprimere lo stato in luogo). Ed è chiaro che questo scambio d'informazioni sta alla base dell'attivazione delle procedure sintagmatica e frasale, altrimenti si potrebbero produrre anche strutture agrammaticali come *\*ital'janskij.SG studenty.PL*, *\*v universitetu.DAT* e *\*studenty.PL izučaet.3SG*.

Se le procedure descritte nel Modello di Levelt sono universali (in quanto cognitivamente fondate), è ragionevole supporre che valgano non solo per tutte le lingue, ma anche per tutti i parlanti, sia nativi che apprendenti di una L2. Tuttavia, ci sono almeno due importanti differenze tra il parlante nativo e l'apprendente della L2. In primo luogo, mentre il parlante nativo dispone di un lessico con tutta la gamma di informazioni grammaticali, l'apprendente, oltre a immagazzinare nuovi elementi lessicali – rendendo possibile l'accesso al lemma, secondo la terminologia di Levelt – li deve man mano annotare con i rispettivi tratti pertinenti nella L2. In secondo luogo, l'elaboratore di un apprendente non è in grado, inizialmente, di lavorare in modo incrementale, come invece avviene in un parlante nativo. Dunque, in un primo momento, un apprendente saprà gestire soltanto procedure semplici, più basse nella gerarchia d'elaborazione. Solo in un secondo momento, quando le prime procedure saranno automatizzate, l'apprendente riuscirà a gestire anche quelle più complesse, più alte nella gerarchia. In altre parole, si potrebbe dire che il percorso di apprendimento grammaticale si sviluppa, universalmente, nella stessa sequenza in cui sono attivate le procedure di elaborazione di un messaggio durante la produzione del parlato. E in effetti è questo il principio essenziale della TP: la gerarchia di procedure (i)-(iv) discussa sopra definisce non solo il processo di elaborazione in tempo reale di una frase, ma anche la sequenza implicazionale di stadi di acquisizione della grammatica della L2 – qualsiasi essa sia, e a prescindere dalla L1

4 Per questi dettagli, si rimanda a Dalrymple (2001) e Kay (1979).

di partenza dell'apprendente. Illustriamo questa sequenza in Tabella 1 applicandola al russo L2.

*Tab. 1. TP – Stadi di acquisizione della grammatica della L2*

STADIO	DESCRIZIONE	ESEMPIO
1 ACCESSO AL LEMMA	Non c'è struttura grammaticale. Vengono prodotte parole singole, trattate separatamente, oppure espressioni formulaiche.	<i>net urok</i> 'no lezione' <i>menja zovut Marko</i> 'mi chiamo Marco'
2 CATEGORIALE	Comincia una prima distinzione tra categorie lessicali (tipicamente nome vs verbo), e quindi una prima variazione formale marcata sulle singole parole (tipicamente singolare vs plurale per i nomi, e presente vs passato per i verbi). Non c'è scambio d'informazione.	<i>student.SG vs studenty.PL</i> 'studente/i' <i>čitaju.PRES vs čital.PASS</i> 'leggo/evo'
3 SINTAGMATICO	Avviene lo scambio d'informazione all'interno di un sintagma (tipicamente l'accordo nome-aggettivo nel sintagma nominale).	<i>[ital'janskije.PL studenty.PL]</i> 'studenti italiani'
4 FRASALE	Avviene lo scambio d'informazione tra sintagmi (tipicamente l'accordo soggetto-verbo tra sintagma nominale e sintagma verbale).	<i>[[ital'janskije.PL studenty.PL] [[izučajut.3.PL][russkij jazyk]]]</i> 'gli studenti italiani studiano la lingua russa'

Come accennato, le sequenze di sviluppo appena illustrate ed esemplificate in russo sono poste come universali, dunque comuni non solo a qualsiasi costellazione di L2, ma anche a qualsiasi apprendente a prescindere dalla sua L1 di partenza. Ma allora che senso ha, in questo approccio, parlare di interferenza della L1? La risposta della TP è che il trasferimento di strutture grammaticali dalla propria L1 alla L2-obiettivo

sia possibile; ma quando avviene, è sempre subordinato alle sequenze universali di sviluppo – come formulato nella *Developmentally Moderated Transfer Hypothesis* (DMTH d’ora in poi – cfr. Pienemann 1998; Pienemann et al. 2005b). Ciò significa che il trasferimento di una struttura dalla L1 è vincolato alla capacità dell’apprendente di elaborarla nella L2. In altre parole, la DMTH, in linea con lo spirito della TP, offre una risposta psicolinguistica di processabilità al problema generale dell’interferenza della L1. In particolare, la DMTH prevede:

- che il *transfer* dalla L1 sia solo parziale, e quindi lo stadio iniziale dell’apprendimento di una L2 non coincida con lo stadio finale della L1; e
- che l’apprendente possa trasferire una struttura della L1 nella L2 solo se ha raggiunto lo stadio della procedura necessaria per produrre quella struttura.

La vicinanza tipologica tra L1 e L2, dunque, non è di per sé garanzia di vantaggio. Lo dimostra lo studio di Håkansson et al. (2002) condotto su 20 apprendenti svedesi di tedesco L2. Qui la struttura in questione è quella del verbo secondo (V2), presente sia in svedese (6) che in tedesco (7).

(6) svedese	a.	<i>Idag</i>	<i>dricker</i>	<i>Peter</i>	<i>mjök</i>
		Oggi	beve	Peter	latte
	b.	<i>*Idag</i>	<i>Peter</i>	<i>dricker</i>	<i>mjök</i>
		Oggi	Peter	beve	latte
(7) tedesco	a.	<i>Heute</i>	<i>trinkt</i>	<i>Peter</i>	<i>Milch</i>
		Oggi	beve	Peter	latte
	b.	<i>*Heute</i>	<i>Peter</i>	<i>trinkt</i>	<i>Milch</i>
		Oggi	Peter	beve	latte

Ci si potrebbe aspettare che, antepoendo un elemento circostanziale, come un avverbio, gli apprendenti invertano l’ordine soggetto-verbo in tedesco L2 senza problemi, tanto quanto lo farebbero in svedese L1. E invece soltanto 5 su 20 lo fanno correttamente: dei restanti 15 apprendenti, 6 non iniziano mai la frase con un aggiunto, e 9 producono l’ordineagrammaticale aggiunto-soggetto-verbo. Håkansson et al. (2002) spiegano questo dato basandosi sulla DMTH: la corretta produzione di

frasi a V2 richiede l'attivazione della procedura frasale, e non a caso i 5 apprendenti che producono correttamente queste frasi in tedesco L2 sono gli unici a dare prova di gestire, oltre alle frasi a V2, altre strutture che richiedono lo scambio d'informazione tra sintagmi differenti, dimostrando così di avere pienamente raggiunto lo stadio frasale nella gerarchia di sviluppo della TP.<sup>5</sup>

In conclusione, per poter trasferire una struttura nella L2 un apprendente deve anche essere pronto ad acquisirla. Dunque gli stadi d'apprendimento non si possono saltare. Si possono però – e in questo sta l'ampio margine di variazione attribuibile all'effetto della L1 – percorrere più o meno velocemente e con maggiore o minore accuratezza formale.

#### 4. *Uno studio trasversale*

Per le diverse modalità in cui si esprime formalmente nelle lingue, il caso è un tratto grammaticale che ben si presta a indagare quanto la L1 influenzi il processo di acquisizione della L2. Sappiamo infatti che la categoria del caso non è (almeno dal punto di vista morfologico)<sup>6</sup> espressa in tutte le lingue; e quando è presente, la gamma di forme che può assumere varia anche considerevolmente da lingua a lingua.

Il russo è una di quelle lingue che esprimono il caso morfologicamente per mezzo di morfemi cumulativi, in cui la desinenza porta informazioni non solo sul caso ma anche sulle categorie di numero e genere. Ne segue che ognuno dei sei casi espressi in russo (nominativo, genitivo, dativo, accusativo, strumentale e prepositivo) prevede una molteplicità di forme

5 Dato che questi apprendenti studiavano tutti anche l'inglese da più tempo rispetto al tedesco, si potrebbe obiettare che l'interferenza qui riguarda la L2 (inglese) sulla L3 (tedesco) – una spiegazione peraltro molto in voga tra gli insegnanti di tedesco in Svezia, nonché sostenuta da Ruin (1996) e Naumann (1997). Tuttavia, se così fosse, non si spiegherebbe perché 6 apprendenti non producano mai frasi con l'aggiunto in prima posizione – una struttura ammissibile tanto in svedese quanto in inglese. Come osservano Håkansson et al. (2002), se anche si accettasse l'ipotesi del *transfer* dalla L2, occorrerebbe spiegare i vincoli entro cui opera questo trasferimento, altrimenti si dovrebbe presupporre che tutte le strutture della L2 possono essere trasferite in L3 – cosa che non avviene nel summenzionato studio.

6 Anche i sistemi linguistici che nella tradizionale trattazione grammaticale vengono considerati privi di caso possono manifestarne forme residuali in classi grammaticali più ristrette (si veda, per esempio, il sistema pronominale italiano – cfr. § 4.3). Inoltre, è bene specificare che in alcuni quadri teorici della linguistica, come la grammatica generativa, si presuppone che il tratto di caso sia assegnato universalmente nelle lingue, a prescindere dalla sua espressione formale.



che variano a seconda del numero (singolare o plurale) e del genere (maschile, femminile o neutro). Inoltre, questa articolata relazione tra forme e funzioni risulta ulteriormente complicata dal sincretismo dei casi, dalla presenza di diverse classi nominali e dall'interazione con la categoria dell'animatezza. Per dare un'idea di tale complessità, osserviamo nella Tabella 2 i morfemi che il russo utilizza per marcare il caso nei nomi.<sup>7</sup>

*Tab. 2. Marche di caso in russo nel sistema nominale  
(cfr. Kempe & MacWhinney 1998)*

S I N G O L A R E					
	MASCHILE		NEUTRO	FEMMINILE	
	ANIMATO	INANIMATO		I CLASSE	II CLASSE
NOM	-∅	-∅	-o/-e	-a/-ja	-ʹ∅
GEN	-a/-ja	-a/-ja	-a/-ja	-y/-i	-i
DAT	-u/-ju	-u/-ju	-u/-ju	-e	-i
ACC	-a/-ja	-∅	-o/-e	-u/-ju	-ʹ∅
STR	-om/-em	-om/-em	-om/-em	-oj/-ej	-ʹju
PREP	-e	-e	-e	-e	-i

  

P L U R A L E					
	MASCHILE		NEUTRO	FEMMINILE	
	ANIMATO	INANIMATO		ANIMATO	INANIMATO
NOM	-y/-i	-y/-i	-a/-ja	-y/-i	-y/-i
GEN	-ov/-ev/-ej	-ov/-ev/-ej	-∅ /-ej	-∅/-ej	-∅/-ej
DAT	-am/-jam	-am/-jam	-am/-jam	-am/-jam	-am/-jam
ACC	-ov/-ev/-ej	-y/-i	-a/-ja	-∅/-ej	-y/-i
STR	-ami/-jami	-ami/-jami	-ami/-jami	-ami/-jami	-ami/-jami
PREP	-ach/-jach	-ach/-jach	-ach/-jach	-ach/-jach	-ach/-jach

<sup>7</sup> Per una completa rassegna della morfologia nominale del russo, comprensiva delle declinazioni di nomi, aggettivi e pronomi, rimandiamo a Timberlake (2004:117).

Limitandoci all'accusativo dei nomi – il caso che abbiamo scelto di analizzare nel presente studio – il russo presenta quindi le seguenti forme:

- *-a/-ja*: maschile [+animato] singolare, identico al genitivo; neutro plurale, identico al nominativo;
- *-u/-ju*: femminile [I classe] singolare;
- $\emptyset$  [morfo nullo]: maschile [-animato] e femminile [II classe] singolare, identico al nominativo; femminile plurale, identico al genitivo;
- *-y/-i*: femminile [-animato] e maschile [-animato] plurale, identico al nominativo;
- *-ov/-ev*: maschile plurale, identico al genitivo;
- *-ej*: plurale in tema debole, identico al genitivo.

Inoltre, dal punto di vista funzionale, il caso in russo può apparire in contesti di reggenza e di accordo, può determinare una funzione sintattica oppure essere legato a un particolare valore semantico (King 1995). In particolare, l'accusativo è retto da alcune preposizioni (ad esempio, *v* 'in' in contesto di moto a luogo) oppure legato alla funzione grammaticale dell'oggetto, che può trovarsi in qualsiasi posizione nella frase: oltre all'ordine canonico SVO, il russo permette tutte le sei permutazioni possibili tra soggetto-verbo-oggetto richieste dalle varie esigenze di natura pragmatico-discorsiva del parlante.

Proprio alla luce di questo, nel nostro studio abbiamo indagato l'acquisizione del caso in russo L2 da parte di apprendenti provenienti da diverse L1: (a) lingue che non marcano il caso, (b) lingue che lo marcano in modo diverso dal russo, e (c) lingue che hanno un sistema dei casi molto simile a quello russo.

Tale varietà di L1 ci permette di formulare alcune ipotesi precise sull'interferenza linguistica alla luce della DMTH. Presentiamo dunque le nostre ipotesi (§ 4.1) e la metodologia dello studio trasversale che abbiamo condotto per verificarle, ovvero gli apprendenti intervistati (§ 4.2), se e come le loro L1 marcano il caso (§ 4.3), e i *task*<sup>8</sup> ideati per raccogliere i dati attraverso un'intervista semi-strutturata (§ 4.4).

8 Per *task* si intende un compito in cui è richiesto il raggiungimento di un obiettivo extra-linguistico con mezzi di natura linguistica (cfr. Prabhu 1987, Ellis 2003).

#### 4.1 *Le ipotesi*

Abbiamo visto nel § 3 che la TP interpreta la gradualità dell'apprendimento non come sequenza di forme da imparare, ma come sequenza di *strutture* il cui costo di elaborazione cognitiva è di volta in volta più complesso. Dunque per capire il processo d'apprendimento del caso in russo (e di conseguenza per potenziarne l'insegnamento) è opportuno chiedersi non tanto quale dei sei casi venga appreso prima, ma quali siano le strutture in cui uno stesso caso può ricorrere.

Infatti, se applichiamo la sequenza universale in Tabella 1 all'accusativo in russo, possiamo ipotizzare che un apprendente impari questo caso in quattro stadi implicazionali:

- allo stadio 1 di accesso al lemma, l'apprendente non sa ancora marcare il caso, e userà l'accusativo solo in espressioni formulaiche (es. *menja.ACC zovut Marko* 'mi chiamo Marco');
- allo stadio 2 categoriale, l'apprendente costruisce le relazioni sintattiche in maniera semplificata, affidandosi perlopiù alla posizione dei costituenti, e dunque saprà marcare l'accusativo su singoli nomi in posizione postverbale (es. *mama est piccu.ACC* 'la mamma mangia la pizza');
- allo stadio 3 sintagmatico, l'apprendente imparerà a marcare i casi all'interno di sintagmi nominali e preposizionali, e dunque potrà usare l'accusativo in contesti di accordo aggettivo-nome (es. *mama est vkusnuju.ACC piccu.ACC* 'la mamma mangia una buona pizza') e di reggenza preposizione-nome (es. *mama idët na rabotu.ACC* 'la mamma va/sta andando al lavoro');
- allo stadio 4 frasale, l'apprendente saprà assegnare le funzioni grammaticali ai costituenti in modo autonomo, cioè a prescindere dalla loro posizione; marcherà così l'accusativo correttamente anche quando l'oggetto si trova fuori dal sintagma verbale, cioè in posizione preverbale (es. *piccu.ACC est mama* 'la pizza [la] mangia la mamma').

Poiché questa sequenza è universale, ipotizziamo che valga per tutti e tre i gruppi di apprendenti del nostro studio, a prescindere da come è marcato il caso nelle loro L1 di partenza. Ci aspettiamo pertanto, alla luce della DMTH, che un apprendente che ha raggiunto lo stadio 3 sintagmatico possa trasferire il caso dalla propria L1 al russo solo quando

produce frasi canoniche in cui l'oggetto è in posizione postverbale; e che non riesca invece a farlo in una struttura dello stadio 4 frasale (cioè quando l'oggetto si trova in posizione preverbale), ricadendo presumibilmente su una forma nominativa di *default* (*nominative substitution* – cfr. Schwartz e Minkov 2014: 78)<sup>9</sup>. Le nostre ipotesi saranno dunque confermate se gli apprendenti che producono il caso allo stadio 4 lo sanno marcare anche nelle strutture degli stadi precedenti. Saranno ulteriormente confermate se rileveremo che un apprendente da una L1 con il caso lo produrrà correttamente allo stadio 2 ma non agli stadi 3 e 4, oppure agli stadi 2 e 3 ma non al 4. Verranno invece falsificate se troveremo apprendenti – di qualsiasi L1 – che producono correttamente il caso allo stadio 4 senza saperlo usare in strutture degli stadi precedenti.<sup>10</sup>

#### 4.2 *Gli apprendenti*

Come anticipato sopra, per rendere significativa la variabile “caso nella L1” gli apprendenti intervistati sono stati divisi in 3 gruppi, composti da: (i) 7 apprendenti di italiano L1, lingua in cui il caso non è marcato sui nomi; (ii) 7 apprendenti con L1 azero, georgiano, romeno e turco, lingue non slave in cui il caso è marcato in modo tipologicamente diverso dal russo; (iii) 7 apprendenti con L1 serbo, slovacco e sloveno, tutte e tre lingue slave in cui il caso è strutturalmente e morfologicamente simile al russo. I dati sociolinguistici<sup>11</sup> degli apprendenti (nominati con un codice alfabetico per ragioni di riservatezza) sono riassunti nelle Tabelle 3, 4 e 5.

<sup>9</sup> Per quanto riguarda il russo, la tendenza a sostituire il caso richiesto con il nominativo di *default* è stata ampiamente riscontrata nel processo di acquisizione sia della L2 (Polinsky 2006, 2008) sia della L1 (Gvozdev 1945, 1961; Ufimceva 1974; Cejtin 1998, 2000; Sizova 2009), nonché in contesti di bilinguismo (Bar-Shalom & Zaretsky 2008; Ladinskaya, Chrabascz, Lopukhina 2020). Per Slobin (1973), invece, a causa di un “imperialismo flessivo”, il bambino che acquisisce la propria L1 tenderebbe a sovraestendere non il nominativo, bensì le forme più salienti di ogni singolo caso.

<sup>10</sup> A tal proposito vorremmo ricordare il concetto di “fattorizzazione” (*factorising*, cfr. Piennemann 1998, 159), secondo cui è possibile testare gli stadi di acquisizione anche su un singolo tratto (il caso) e, più nello specifico, anche su un singolo valore (l'accusativo).

<sup>11</sup> Questi dati, compreso il livello di competenza in russo, sono stati autodichiarati dagli informanti stessi.

Tab. 3. Gruppo 1: apprendenti con L1 italiana

CODICE APPRENDENTE	LIVELLO DI ISTRUZIONE	L1	COMPETENZA IN RUSSO	ANNI DI STUDIO	ANNI DI IMMERSIONE
AA	Laurea magistrale	Italiano	A2	1	/
CI	Dottorato	Italiano	A2	3	0,1
AE	Laurea triennale	Italiano	B1	3	/
EL	Laurea triennale	Italiano	B1	2	/
CR	Laurea magistrale	Italiano, inglese	B2	3	/
MT	Laurea magistrale	Italiano	B2	3	/
AN	Laurea magistrale	Italiano	C1	5	0,1

Tab. 4. Gruppo 2: apprendenti con L1 non slava con caso

CODICE APPRENDENTE	LIVELLO DI ISTRUZIONE	L1	COMPETENZA IN RUSSO	ANNI DI STUDIO	ANNI DI IMMERSIONE
MU	Laurea triennale	Turco	A1	0,5	/
DN	Laurea triennale	Romeno	B1	5	5
LK	Laurea magistrale	Georgiano	B2	5	3
BD	Laurea magistrale	Georgiano	B2	/	3
CH	Scuola elementare	Azero	C1	/	2
NA	Laurea triennale	Romeno	C2	8	3
BB	Laurea triennale	Azero	C2	6	10

Tab. 5. Gruppo 3: apprendenti con L1 slava

CODICE APPRENDENTE	LIVELLO DI ISTRUZIONE	L1	COMPETENZA IN RUSSO	ANNI DI STUDIO	ANNI DI IMMERSIONE
KA	Laurea triennale	Sloveno	A2	0,5	/
PA	Laurea triennale	Sloveno	A2	0,5	/
JO	Laurea triennale	Serbo	B1	2	/
MR	Laurea magistrale	Sloveno	B1	/	2
DA	Laurea triennale	Slovacco	B1	0,5	/
BE	Laurea triennale	Slovacco	B2	1	/
DO	Laurea magistrale	Slovacco	C2	4	0,5

Come si vede dalle tabelle, i tre gruppi sono abbastanza omogenei per istruzione e livelli di competenza in russo. Ci sono però due importanti aspetti di variazione. In primo luogo, nonostante quasi tutti gli apprendenti abbiano seguito un corso di lingua, solo alcuni hanno anche vissuto in un contesto d'immersione linguistica, comunicando quotidianamente in lingua russa. Di questi apprendenti, non sorprende che la maggior parte appartenga al secondo gruppo, dato che la metà vive in paesi (Georgia e Azerbaigian) in cui il russo è usato come *lingua franca* per la comunicazione interetnica quotidiana. Eppure, val la pena notare che nessuno di questi apprendenti si dichiara bilingue, e che anzi in certi casi gli anni di effettiva immersione sono pochissimi: per esempio LK e BD usano attivamente il russo nel loro paese (la Georgia) da soli 3 anni, e sostanzialmente solo al lavoro.

In secondo luogo, confrontando i tre gruppi notiamo che, a parità di livelli di competenza nella L2, gli apprendenti con una L1 slava sono quelli che hanno studiato il russo per meno tempo, e che quindi – parrebbe – imparano più in fretta. Se facessimo dunque affidamento ai soli livelli del QCER (Quadro Comune Europeo di Riferimento per le lingue) per la valutazione del progresso in L2, dovremmo già concludere che l'interfe-

renza della L1 è notevole; ma è bene sottolineare che si tratta di livelli autodichiarati dai medesimi apprendenti, peraltro in relazione a competenze eterogenee. Inoltre – e questa è una premessa fondamentale al nostro studio – uno sviluppo generale delle abilità linguistiche, se pur misurato con parametri oggettivi, potrebbe non corrispondere a un effettivo progresso in domini più specifici, come appunto quello morfosintattico che concerne l’acquisizione del caso (cfr., ad esempio, Ferrari & Nuzzo 2010).

#### 4.3 *Il caso nelle L1 degli apprendenti*

Per capire meglio come la L1 influisca sulla produzione del caso in russo L2, è utile confrontare come questo tratto sia marcato nelle diverse L1 di partenza degli apprendenti. Illustriamo quindi brevemente come tali lingue codificano gli elementi costitutivi del nucleo della frase (soggetto e oggetto), che sono le funzioni sintattiche su cui si concentra l’analisi della marca di caso nella nostra ricerca.

In italiano, la L1 degli apprendenti del primo gruppo, nomi e aggettivi non presentano alcuna marca di caso, che risulta invece minimamente presente in pronomi personali forti e clitici (Cardinaletti & Starke 1999). Dal punto di vista sintattico, come in russo, l’ordine canonico dell’italiano è SVO. In presenza di pronomi clitici, invece, l’ordine dipende dalla finitezza del verbo: il clitico occupa obbligatoriamente la posizione preverbale in caso di verbo finito (*lo.CL=vedevo*) e quella postverbale quando il verbo è non-finito (*veder=lo.CL*). Oltre che per sostituire un’espressione referenziale, in italiano i pronomi clitici possono essere utilizzati per riprendere anaforicamente un oggetto in posizione di *topic* (topicalizzazione dell’oggetto), come in (8).

(8) *Il gelato*      *lo=ha*                      *mangiato*                      *Lucia*  
CL.M.SG=AUX                      mangiare-PRT.M.SG

Le lingue del secondo gruppo di apprendenti, ovvero azero, turco, georgiano e romeno, marcano il caso con forme e strategie diverse dal russo.

In azero e in turco, due lingue tipologicamente molto vicine, appartenenti alla stessa famiglia turanica, il caso viene marcato attraverso una strategia agglutinante. Quindi, a differenza del russo in cui il caso è espresso da un morfema cumulativo che esprime anche il genere e il numero, l’azero e il turco hanno morfemi distinti per marcare il numero e il caso (il genere in queste lingue non è una categoria grammatica-

le pertinente); ad esempio, mentre il morfema cumulativo *-ov* nel russo *ministr-ov* 'dei/i ministri' racchiude in sé informazioni su numero (plurale), genere (maschile) e caso (accusativo o genitivo), la parola azera *nazir-lər-i* 'i ministri' presenta il morfema *-lər* che indica esclusivamente il numero (plurale), a cui segue un morfema distinto per il caso (*-i*, marca di accusativo). In particolare, il caso accusativo si esprime con le desinenze *-i / -ü / -ı / -u*, allofoni dello stesso morfema (una vocale alta) la cui qualità varia a seconda della parola a causa del fenomeno fonetico assimilatorio dell'armonia vocalica. L'ordine canonico del turco e dell'azero, diversamente dal russo, è di tipo SOV, ed è ammessa la permutazione di soggetto e oggetto per motivi di natura discorsivo-pragmatica.

Anche il georgiano marca il caso con una strategia agglutinante. In questa lingua la complessità dell'interazione tra caso e funzioni sintattiche è dovuta principalmente al fenomeno dell'ergatività scissa (*split ergativity*), ovvero al fatto che, accanto all'allineamento nominativo-accusativo, il georgiano utilizza un allineamento ergativo-assolutivo al variare di tempo, aspetto e classe verbale (cfr. Nash 2017). Dal punto di vista sintattico il georgiano ha sicuramente un ordine SV, ma è tuttora oggetto di dibattito se sia VO o OV (Vogt 1974).

Diversamente dalle altre lingue analizzate in questo gruppo, il romeno non ha un'opposizione sempre chiara tra nominativo e accusativo. Infatti, mentre il sistema pronominale conosce una triplice distinzione tra nominativo, accusativo e dativo (cfr. Cojocar 2003: 461), i nomi presentano una forma unica per i casi diretti (nominativo-accusativo), opposta a una forma per i casi indiretti (genitivo-dativo) e una per il vocativo (cfr. Cojocar 2003: 33). L'ordine canonico in romeno è lo stesso del russo, ovvero SVO.

Infine, nelle lingue del terzo gruppo (serbo, slovacco e sloveno) la marca del caso, come in russo, varia a seconda dei tratti di numero, genere e animatezza. Inoltre in queste lingue le marche dell'accusativo sono morfologicamente molto simili – se non identiche – a quelle del russo: l'accusativo femminile singolare è marcato da *-u* nella serie di nomi con nominativo in *-a*; l'accusativo singolare dei nomi femminili con nominativo in consonante, dei nomi neutri e maschili inanimati è uguale al nominativo; l'accusativo singolare dei maschili animati è marcato da *-a*, forma identica al genitivo. Mentre in slovacco, come in russo, l'accusativo plurale dei nomi inanimati è uguale al nominativo e quello degli animati è identico al genitivo, in serbo e in sloveno i nomi maschili plurali sono marcati dal morfema



accusativo *-e* indipendentemente dall'animatezza (Derbyshire 1993: 301-302). Lo sloveno, inoltre, presenta anche il duale, le cui marche all'accusativo sono: *-i* (forma identica al nominativo) per i nomi femminili neutri, *-a* (anch'essa identica al nominativo) per i maschili inanimati, *-ov/-ev* per i maschili animati (Kacin 1972: 26-35). L'ordine canonico in tutte e tre le lingue è SVO e, come in russo, sono ammesse tutte le sei possibili permutazioni di soggetto, oggetto e verbo per ragioni pragmatico-discorsive.

#### 4.4 La raccolta dei dati

I 21 apprendenti sono stati sottoposti a un'intervista semi-strutturata suddivisa in quattro *task* messi a punto per elicitarle le strutture oggetto della nostra indagine.<sup>12</sup>

Il primo *task* di presentazione ha lo scopo di raccogliere i dati di natura sociolinguistica presentati nelle Tabelle 2, 3 e 4. Il secondo e terzo *task* consistono rispettivamente nella narrazione della fiaba *Krasnaja Šapočka* (Cappuccetto Rosso) e nella ricerca di sottili differenze tra due immagini apparentemente identiche. Qui l'obiettivo è far sì che gli apprendenti producano strutture con il caso in un contesto di reggenza (preposizione-nome) o di accordo (aggettivo-nome). L'ultimo *task* incoraggia la produzione di frasi che richiedono la marca di caso in posizione non-canonica. Agli apprendenti viene annunciata una festa in cui diversi personaggi (un dottore, un musicista, un'infermiera, ecc.) hanno portato qualcosa (una torta, delle bibite, uno strumento musicale, ecc.); in seguito ogni apprendente visualizza una coppia d'immagini, raffiguranti l'una il personaggio e l'altra l'oggetto da questi portato; infine, per ogni coppia d'immagini l'apprendente riceve sempre la medesima consegna: "racconta chi ha portato cosa e comincia dall'immagine più a sinistra". Tale immagine raffigura a volte il personaggio e altre volte l'oggetto portato, pertanto ci si aspetta che l'apprendente produca sia frasi canoniche SVO (es. *vrač.NOM prinēs trubu.ACC* 'il medico ha portato la tromba') sia frasi non-canoniche OVS (es. *vodku.ACC prinesla medsestra.NOM* 'la vodka l'ha portata l'infermiera').

Le interviste sono state registrate, trascritte e analizzate. Escludendo le numerose desinenze ambigue, il numero totale di marche di accusativo prodotte dagli apprendenti è 313.<sup>13</sup>

12 Per questi *task* ci siamo ispirati a Di Biase (2007) e Pallotti et al. (2010).

13 Una parte dei dati presentati in questa sede è stata utilizzata negli studi di Artoni (2020) e Magnani (2020).

## 5. *Analisi*

Nell'ambito della TP il progresso dell'apprendente può essere valutato in due modi diversi, e per certi aspetti anche complementari: (a) l'emersione delle strutture, e (b) l'accuratezza della produzione.

L'emersione è il criterio che la TP utilizza per determinare l'acquisizione di una struttura e il raggiungimento di uno stadio di sviluppo (categoriale, sintagmatico, frasale). Viene definita come “the first systematic use of a structure, so that the point in time can be located when a learner has – in principle – grasped the learning task” (Pienemann 1984: 191). Dunque, in teoria, secondo questa definizione basterebbe la minima evidenza di una struttura nella produzione dell'apprendente (anche con forme devianti rispetto alla lingua obiettivo) per stabilire se ha raggiunto un certo stadio. In pratica, però, stabilire che cosa si intenda per uso sistematico è una questione complessa. Pallotti (2007: 375) propone che si debba considerare la produzione di almeno due coppie minime morfologiche, o di una costruzione creativa, o di tre paia di lessemi corretti. Questo però vale se si analizza lo sviluppo morfologico in tutti i suoi tratti (numero, genere ecc.) nelle diverse categorie lessicali (nomi, verbi ecc.), ma nel nostro studio ci concentriamo solo sul caso, e in particolare sull'accusativo. Perciò in questa sede ci è sufficiente considerare una singola struttura, purché ne sia appurata la produzione spontanea e non formulaica.<sup>14</sup>

L'accuratezza determina invece il consolidamento di una struttura acquisita, e viene calcolata come il numero assoluto compreso tra 0 e 1, esito della divisione tra il numero di forme corrette nella lingua obiettivo e le occorrenze totali prodotte.

Tenendo conto di questi due diversi modi di valutazione del progresso linguistico, riassumiamo i risultati del nostro studio trasversale nelle Tabelle 6, 7 e 8, indicando per ciascun gruppo di apprendenti (a) il numero (num.) di marche dell'accusativo corrette (cifre positive) e scorrette (nominativo *default* o altri casi – cifre negative) in ogni struttura divisa per stadio; (b) il relativo grado di accuratezza (ratio); (c) lo stadio raggiunto (ombreggiatura grigia).

<sup>14</sup> Abbiamo escluso dalla nostra analisi le occorrenze di accusativo utilizzate in formule legate alla presentazione e alla descrizione di comportamenti abituali (ad es. *menja.ACC zovut Matteo* ‘Mi chiamo Matteo’).

Tab. 6. Distribuzione delle marche di accusativo tra gli apprendenti del gruppo 1

STADIO	2 CATEGORIALE		3 SINTAGMATICO				4 FRASALE		
	STRUTTURA num.	V <sub>NACC</sub>		A <sub>ACC</sub> N <sub>ACC</sub>		P <sub>NACC</sub>		TOP <sub>POGG-ACC</sub> V	
		ratio	num.	ratio	num.	ratio	num.	ratio	num.
AA		3 -11	0,21	0 /		1 -2	0,33	-3	0
CI		5 -12	0,29	3 1		1 1	1	-4	0
AE		5 -4	0,56	0 /		0 /		-4	0
EL		7 -5	0,58	0 /		1 1	1	-4	0
CR		10 -2	0,83	4 1		0 /		4 -1	0,8
MT		10 -2	0,83	1 1		0 /		3 -1	0,75
AN		8 1		1 1		1 1	1	5	1

V<sub>NACC</sub> = nome accusativo in posizione postverbale  
A<sub>ACC</sub> N<sub>ACC</sub> = accordo accusativo aggettivo-nome  
P<sub>NACC</sub> = nome accusativo retto da preposizione  
TOP<sub>POGG-ACC</sub> V = nome accusativo in posizione preverbale (topic)

Tab. 7. Distribuzione delle marche di accusativo tra gli apprendenti del gruppo 2

STADIO	2 CATEGORIALE		3 SINTAGMATICO				4 FRASALE		
	STRUTTURA num.	V <sub>NACC</sub>		A <sub>ACC</sub> N <sub>ACC</sub>		P <sub>NACC</sub>		TO <sub>POGG-ACC</sub> V	
		ratio	num.	ratio	num.	ratio	num.	ratio	num.
MU		0 /		0 /		0 /		0 /	
DN		13 -2	0,87	2 / 1		3 / 1		-5 / 0	
LK		11 -2	0,85	1 / 1		0 /		-5 / 0	
BD		8 -1	0,89	2 / 1		0 /		6 / 1	
CH		7 -2	0,78	4 / 1		0 /		11 -1	0,92
NA		10 / 1		0 /		0 /		7 / 1	
BB		13 / 1		2 / 1		2 / 1		9 / 1	

V<sub>NACC</sub> = nome accusativo in posizione postverbale  
A<sub>ACC</sub> N<sub>ACC</sub> = accordo accusativo aggettivo-nome  
P<sub>NACC</sub> = nome accusativo retto da preposizione  
TO<sub>POGG-ACC</sub> V = nome accusativo in posizione preverbale (topic)

Tab. 8. Distribuzione delle marche di accusativo tra gli apprendenti del gruppo 3

STADIO	2 CATEGORIALE		3 SINTAGMATICO				4 FRASALE		
	STRUTTURA num.	V N <sub>ACC</sub>		A <sub>ACC</sub> N <sub>ACC</sub>		P N <sub>ACC</sub>		TOP <sub>POGG-ACC</sub> V	
		ratio	num.	ratio	num.	ratio	num.	ratio	num.
JO		13	1	0	/	0	/	-4	0
MIR		12	-1	0,92	2	-1	0,67	1	1
BE		8	1	0	/	0	/	0	1
KA		10	-1	0,91	0	/	0	/	4
PA		11	1	2	-1	0,67	7	1	5
DA		15	-1	0,94	2	1	3	1	7
DO		13	1	3	1	8	1	10	1

V N<sub>ACC</sub> = nome accusativo in posizione postverbale  
A<sub>ACC</sub> N<sub>ACC</sub> = accordo accusativo aggettivo-nome  
P N<sub>ACC</sub> = nome accusativo retto da preposizione  
TOP<sub>POGG-ACC</sub> V = nome accusativo in posizione preverbale (topic)

Notiamo quattro principali tendenze. In primo luogo, il gruppo slavo mostra un vantaggio netto sugli altri due gruppi in termini di emersione. Infatti in Tabella 8 l'ombreggiatura grigia mostra che 6 apprendenti su 7 hanno raggiunto l'ultimo stadio (alcuni dei 6 anche dopo solo mezzo anno di studio del russo – cfr. Tabella 5 in § 4.2) contro 4 apprendenti su 7 nel secondo gruppo (Tabella 7) e 3 su 7 nel gruppo di italofoeni (Tabella 6). In secondo luogo, mentre nel gruppo di italofoeni l'accuratezza cresce tra gli apprendenti avanzati, negli altri due gruppi è alta in tutti gli apprendenti, anche in quelli che non hanno ancora raggiunto l'ultimo stadio. In terzo luogo, notiamo che, complessivamente, gli apprendenti che non marcano l'accusativo nella topicalizzazione dell'oggetto (stadio 4) non sono tutti italofoeni, ma provengono anche dal gruppo di L1 non slave con il caso (DN e LK, rispettivamente romeno L1 e georgiano L1) e dal gruppo slavo (JO, serbo L1). Se bastasse avere il caso accusativo nella L1 per trasferirlo in L2 ci aspetteremmo che almeno LK e JO lo marcessero uniformemente sull'oggetto in russo (escludiamo DN perché, come detto nel § 4.3, il romeno non distingue tra nominativo e accusativo sui nomi). E in realtà tutte e due lo fanno quando l'oggetto è postverbale (es. *vrač.NOM prinēs trubu. ACC* 'il medico ha portato la tromba'). Senonché, nelle frasi con oggetto preverbale, entrambe le apprendenti mostrano gli stessi problemi degli italofoeni, cioè lasciano l'oggetto non marcato al nominativo di *default*, come testimoniato dagli enunciati *gruša.NOM prinēl medsestra.NOM* 'la pera ha portato l'infermiera',<sup>15</sup> prodotto da JO, e *vilka.NOM prinesla balerina.NOM* 'la forchetta ha portato la ballerina', prodotto da LK. Ciò dimostra che non si tratta né di mancata conoscenza di una forma linguistica né di distanza tipologica della L1,<sup>16</sup> bensì di un problema più generale di elaborazione cognitiva – e quindi appunto universale, a prescindere dalla L1 di partenza. Infine, in tutti e tre i gruppi, nessun apprendente ha raggiunto lo stadio 3 sintagmatico senza avere prodotto almeno una struttura dello stadio 2 cate-

15 La forma creativa *prinēl* (invece della forma standard *prinēs*), che presenta la sovraestensione del morfema del passato maschile *-l*, evidenzia come in questo enunciato l'assenza di marcatura morfologica non riguarda solo il caso dei nomi, ma anche l'accordo di genere tra il soggetto *gruša.FEM* (o *medsestra.FEM*?) e il verbo *prinēl.MASC*.

16 E non si tratta nemmeno di un caso di tema sospeso (o *nominativus pendens*, o più in generale "anacoluto"), che richiederebbe un'autonomia del resto della frase dal punto di vista sia sintattico (per esempio attraverso un pronome che satura la funzione di oggetto) sia prosodico (per esempio con una pausa tra l'elemento dislocato a sinistra e la stringa successiva) – entrambe condizioni non rilevate in tutti i nostri esempi di oggetti topicalizzati lasciati al nominativo.

goriale. Ci sono invece alcuni apprendenti che hanno raggiunto lo stadio 4 frasale senza produrre strutture dello stadio 3 sintagmatico (AE nel primo gruppo, NA nel secondo, BE e KA nel terzo hanno tutti 0 per entrambe le strutture dello stadio 3). Questo però è dovuto non tanto a una reale mancanza di produzione di tali strutture, quanto ai limiti di un'analisi condotta solo sul caso accusativo: infatti tutti questi apprendenti producono correttamente strutture di reggenza preposizione-nome con altri casi (per es. il prepositivo), e danno così prova, complessivamente, di aver raggiunto anche lo stadio 3 sintagmatico. Dunque tutti – a prescindere dalla L1 di partenza – confermano l'implicazionalità delle sequenze di sviluppo ipotizzate dalla TP.

Per rafforzare la validità di questi risultati, riportiamo anche qualche evidenza statistica avvalendoci del test H di Kurskal-Wallis (un metodo non parametrico adatto a gruppi piccoli, come quelli del nostro studio) e analizzando i dati con il software SPSS. Considerando N il numero di casi prodotti per struttura, la Tabella 9 mostra l'accuratezza nella media dei ranghi in ciascuno dei tre gruppi (indicati con le cifre: 1 per gli italofoeni, 2 per i parlanti di una lingua con caso, 3 per i parlanti di lingue slave), a seconda della struttura presa in considerazione (ovvero V<sub>NACC</sub> – accusativo postverbale – allo stadio categoriale, A<sub>ACC</sub> N<sub>ACC</sub> – accordo tra aggettivo e nome – e P<sub>NACC</sub> – accusativo retto da preposizione – allo stadio sintagmatico e TOP<sub>OGG-ACC</sub> V – accusativo preverbale – allo stadio frasale). In pratica, più il rango della media si avvicina a N totale della struttura, più l'accuratezza del gruppo preso in considerazione sarà elevata.

Questi dati statistici confermano in modo più robusto quanto già discusso sopra: e cioè che per quanto riguarda la marca dell'oggetto, sia postverbale che preverbale, i due gruppi di apprendenti provenienti da L1 con il caso sono decisamente più accurati degli italofoeni, senza caso nella L1, i quali mostrano un rango della media inferiore a 7. In particolare, l'accuratezza è maggiore nel gruppo slavo che nel gruppo di apprendenti provenienti da L1 non slave con il caso (14,86 vs 11,00 con l'oggetto postverbale e 13,86 vs 10,75 con l'oggetto preverbale).

Sono invece meno chiare le cifre che riguardano le strutture dello stadio sintagmatico, ovvero l'accordo aggettivo-nome e la reggenza preposizione-nome: nel primo caso gli italofoeni sembrerebbero più accurati degli apprendenti con L1 slava (8,00 insieme agli apprendenti non slavi con il caso nella L1 vs 4,75 nel gruppo slavo), nel secondo sarebbero i meno

accurati di tutti (4,75 vs 8,00 negli altri due gruppi). Ma qui entra in gioco la significatività statistica del risultato, che illustriamo in Tabella 10.<sup>17</sup>

*Tab. 9. Test di Kruskal-Wallis: Ranghi della media per struttura prodotta e gruppo di apprendenti*

STRUTTURA	GRUPPO	N	RANGO DELLA MEDIA
V NACC	1	7	5,71
	2	6	11,00
	3	7	14,86
	Tot	20	
AACC NACC	1	4	8,00
	2	5	8,00
	3	4	4,75
	Tot	13	
P NACC	1	4	4,75
	2	2	6,00
	3	4	6,00
	Tot	10	
TOPOGG-ACC V	1	7	6,93
	2	6	10,75
	3	7	13,86
	Tot	20	

*Tab. 10. Statistiche del test di Kruskal-Wallis per struttura prodotta*

	V NACC	AACC NACC	P NACC	TOPOGG-ACC V
H di Kruskal-Wallis	8,797	4,909	1,500	5,776
Grado di libertà	2	2	2	2
Significatività asintotica	0,012	0,086	0,472	0,056

<sup>17</sup> Trattandosi di uno studio esplorativo con un campione assai ridotto di casi, si è deciso di non applicare la correzione per test multipli, che confermerebbe con più solidità la significatività dei risultati nel caso di una mole di dati decisamente maggiore.



Con grado di libertà<sup>18</sup> pari a 2 e livello di probabilità  $\alpha = 0,95$ , l'ipotesi viene rifiutata per significatività asintotica  $p > 0,1$ . Dunque la differenza di accuratezza nei tre gruppi è statisticamente significativa solo per la marca accusativa dell'oggetto, sia postverbale ( $\chi^2(2) = 8,797, p = 0,012$ ) che preverbale ( $\chi^2(2) = 5,776, p = 0,056$ ). Non è invece significativa per l'accordo aggettivo-nome, che è al limite del valore soglia ( $\chi^2(2) = 4,909, p = 0,086$ ) e perde ulteriormente di rappresentatività con N totale pari a 13. Né tantomeno lo è per la reggenza preposizione-nome, che è molto al di sopra del valore soglia ( $\chi^2(2) = 1,500, p = 0,472$ ), e ciò potrebbe dipendere non solo dallo scarso numero di contesti riscontrati (per P NACC, N = 10), ma anche dal fatto che la selezione di un caso specifico da parte di una preposizione è una questione più difficilmente inquadrabile in uno stadio di sviluppo puramente grammaticale, trattandosi di un'assegnazione di caso di natura lessicale (cfr. King 1995).

## 6. *Discussione e conclusione*

Quanto incide, dunque, la L1 di partenza sulla L2 d'arrivo? Una prima risposta che possiamo dare, alla luce dei risultati appena analizzati, è che incide moltissimo, in più direzioni. È così in termini di rapidità di emersione, perché la maggior parte degli apprendenti che ha raggiunto lo stadio frasale in russo L2 proviene da una L1 slava. Ed è così anche nei termini dell'accuratezza formale, perché le percentuali più alte in tal senso riguardano gli apprendenti che provengono da una L1 con il caso. Sembra dunque che non solo avere una L1 slava acceleri il processo di sviluppo grammaticale – soprattutto considerando che, in media, gli apprendenti con L1 slava della nostra ricerca studiano la lingua russa da meno anni rispetto agli apprendenti italofoeni (§ 4.2) – ma anche che avere una L1 con il caso aiuti a marcarlo più correttamente in russo L2. Il che, complessivamente, conferma quanto ci si aspetterebbe facendo affidamento al “buon senso” generale: più la L2 somiglia alla L1, più rapido sarà l'apprendimento e più accurata la produzione.

Ma quanto *interferisce* realmente la L1 con la L2? Dipende dalle circostanze. E dipende anche da come interpretiamo il macro-fenomeno dell'interferenza: si tratta di trasferimento diretto di elementi della L1 o indiretto di strategie d'elaborazione? Riguarda le strutture o le forme linguistiche? Una

18 Il grado di libertà corrisponde a K (numero di gruppi a confronto) – 1.

seconda risposta, dunque, deve tenere conto di molte altre variabili oltre la L1 di partenza. Tra queste, abbiamo visto, è di cruciale importanza il livello di competenza dell'apprendente, o più specificamente lo stadio di sviluppo. Nel nostro studio, infatti, tutti gli apprendenti che si trovano a stadi iniziali fanno errori simili con la marca di caso, ricadendo sul nominativo di *default*, indipendentemente dalla L1 di partenza. Sembra dunque che il vantaggio di avere una L1 con il caso non stia nel trasferimento "in blocco" di questa categoria in russo L2, ma nella possibilità, eventualmente, di trasferirla – in termini sia di emersione sia di accuratezza – nel rispetto delle sequenze universali di sviluppo. Pertanto, né strutturalmente come categoria morfo-sintattica, né formalmente come desinenza morfo-fonologica la presenza del caso in L1 garantisce il suo uso corretto in L2. Il che, complessivamente, ci aiuta a superare la classica visione dell'apprendimento linguistico secondo cui (quasi) tutto il processo acquisizionale dipende fortemente dalla L1 di partenza.

I risultati del presente studio possono inoltre illuminare alcuni aspetti legati alla didattica del russo come lingua straniera, suggerendo all'insegnante nuove prospettive d'identificazione con lo studente-apprendente. Innanzitutto abbiamo visto che l'interferenza della L1, per quanto notevole, è solo uno dei tanti e complessi fattori di variazione nel processo di apprendimento di una L2. Al di là di questi fattori di variazione, però, esistono dei percorsi universali, cognitivamente fondati. Il vantaggio di studiare l'interferenza della L1 nell'ambito di una teoria di *processing* come la TP sta proprio nell'enfasi che questa teoria dà all'aspetto universale delle sequenze d'apprendimento – e dunque a ciò che l'apprendente impara gradualmente a fare – anziché focalizzarsi sugli errori in L2, trovando l'interferenza della L1 dappertutto e colpevolizzandola inutilmente: a stadi iniziali d'interlingua, certi errori sono comuni a tutti gli apprendenti e non dipendono dalla L1; mentre le strutture più complesse possono essere imparate da tutti gli apprendenti, anche da chi parte da una L1 molto diversa dalla L2.

Inoltre, gli stadi implicazionali della TP applicati alle strutture delle singole lingue possono essere interpretati in chiave didattica, offrendo importanti indicazioni sulla costruzione di un sillabo scientificamente fondato. Infatti, l'Ipotesi di Insegnabilità di Pienemann (1989) suggerisce che l'insegnamento delle strutture grammaticali risulta efficace solo se rispetta le sequenze in cui tali strutture sono apprese. In questo senso, il nostro studio può offrire alcuni spunti di riflessione su possibili interventi

correttivi nella manualistica tradizionale, che non di rado nel panorama italiano desta insoddisfazione tra i docenti di lingua russa in relazione al sillabo grammaticale. Per esempio, ci si domanda spesso se la sequenza in cui sono presentati i casi sia sensata: è meglio (più efficace) insegnare prima il prepositivo o l'accusativo? Prima il genitivo o il dativo? Ma a tutt'oggi scarseggiano le riflessioni sulle motivazioni che stanno alla base di una sequenza o di un'altra (salvo alcune eccezioni, tra cui per es. Balychina 2007 e Ferro 2011): c'entra la trasparenza nel rapporto forma-funzione? La regolarità delle forme? Oppure la frequenza nell'*input*? Nel tentativo di dirimere la questione – che rimane comunque complessa – la Teoria della Processabilità può indicarci una nuova strada da percorrere, che sposta l'attenzione da una sequenza di *forme* diverse da imparare a una sequenza di *strutture* diverse da imparare. Infatti abbiamo visto che uno stesso caso può ricorrere in strutture che appartengono a diversi stadi d'apprendimento (l'accusativo è categoriale, sintagmatico e frasale), mentre casi diversi possono ricorrere in strutture dello stesso stadio (lo strumentale con le preposizioni e il prepositivo emergono entrambi allo stadio sintagmatico). Perché dunque non provare a riorganizzare il sillabo di un manuale partendo dalle strutture invece che dai casi?

Infine, da questo studio possiamo ricavare un'ultima considerazione, utile tanto all'insegnante quanto all'apprendente: il consolidamento delle strutture in L2 richiede pratica costante, e la pratica costante richiede *input* linguistico. Questo è tanto più cruciale quanto più lo scarto tra L1 e L2 incide, come abbiamo visto, sull'accuratezza formale. Un apprendente italofono dovrà quindi cercare più occasioni possibili di immersione nel russo L2, sentendo e praticando attivamente la lingua: solo così potrà lavorare proficuamente sull'accuratezza nella marca di caso e automatizzare le strutture che la richiedono.

Daniele Artoni  
Università di Verona  
Lungadige Porta Vittoria, 41 - 37129 Verona  
daniele.artoni@univr.it

Marco Magnani  
Università di Trento  
Via Tommaso Gar, 14 - 38122 Trento  
m.magnani@unitn.it

## Bibliografia

- Artoni, Daniele. 2020. *Case in Russian as a Foreign Language. Description, Acquisition, Teaching*. Zagreb: FF press.
- Balychina, Tat'jana M. 2007. *Metodika prepodavanija russkogo jazyka kak nerodnogo (novogo)*. [Metodologia della didattica del russo come lingua straniera (nuova)] Moskva: Izdatel'stvo Rossijskogo Universiteta Družby Narodov.
- Bates, Elizabeth & MacWhinney, Brian. 1987. Competition, variation, and language learning. In MacWhinney, Brian (ed.), *Mechanisms of language acquisition*, 157–193. New Jersey: Erlbaum.
- Bar-Shalom, Eva G. & Zaretsky, Elena. 2008. Selective attrition in Russian-English bilingual children: Preservation of grammatical aspect. *International journal of bilingualism* (12). 281–302. (<https://doi.org/10.1177/1367006908098572>)
- Bettoni, Camilla. 2001. *Imparare un'altra lingua. Lezioni di linguistica applicata*. Roma/Bari: Laterza.
- Bettoni, Camilla & Di Biase, Bruno. 2015. Processability Theory: Theoretical bases and universal schedules. In Bettoni, Camilla & Di Biase, Bruno (eds.), *Grammatical Development in Second Languages. Exploring the boundaries of Processability Theory*, 19–79. Amsterdam: EuroSLA.
- Bock, Kathryn & Levelt, Willem J.M. 1994. Language production. Grammatical encoding. In Gernsbacher, Morton A. (ed.), *Handbook of Psycholinguistics*, 945–984. New York: Academic Press.
- Bresnan, Joan. 2001. *Lexical-Functional Syntax*. Oxford: Blackwell.
- Brown, Roger. 1973. *A first language: The early stages*. Harvard: Harvard University Press. (<https://doi.org/10.4159/harvard.9780674732469>)
- Cardinaletti, Anna & Starke, Michal. 1999. The Typology of Structural Deficiency. A Case Study of the Three Classes of Pronouns. In van Riemsdijk, Henk (ed.), *Clitics in the Languages of Europe*, 145–233. Berlin: Mouton-De Gruyter.
- Cejtlin, Stella N. 1998. U-shaped development pri usvoenii rebenkom rodnogo jazyka (analiz slučaev mnimogo regressa) [Lo sviluppo *U-shaped* nell'acquisizione della lingua materna del bambino (analisi dei casi di regressione immaginaria)]. *Materialy XXVII mežvuzovskoj naučno-metodičeskoj konferencii prepodavatelej i aspirantov. Vypusk 13*, 76–80. St. Petersburg: University of St Petersburg.
- Cejtlin, Stella N. 2000. *Jazyk i rebenok: Lingvistika detskoj reči* [Lingua e bambino: La linguistica del linguaggio infantile]. Moscow: Vlados.

- Chomsky, Noam. 1957. *Syntactic Structures*. The Hague: Mouton. (<https://doi.org/10.1515/9783112316009>)
- Cojocaru, Dana. 2003. *Romanian Grammar*. Durham: SEELRC.
- Corder, Stephen P. 1974. Error Analysis. *Language Teaching* (8)4. 201–218.
- Cummins, Jim. 1984. *Bilingualism and Special Education: Issues in Assessment and Pedagogy*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Dalrymple, Mary. 2001. *Syntax and Semantics: Lexical Functional Grammar*. San Diego: Academic Press. (<https://doi.org/10.1163/9781849500104>)
- Derbyshire, William W. 1993. *A Basic Reference Grammar of Slovene*. Indiana: Slavica.
- Di Biase, Bruno. 2007. *A Processability Approach to the Acquisition of Italian as a Second Language: Theory and Applications*. PhD dissertation. Canberra.
- Dulay, Heidi C. & Burt, Marina K. 1973. Should we teach children syntax?. *Language Learning* (23)2. 245–257. (<https://doi.org/10.1111/j.1467-1770.1973.tb00659.x>)
- Ellis, Rod. 1994. *The study of second language acquisition*. Oxford: OUP.
- Ellis, Rod. 2003. *Task-based Language Learning and Teaching*. Oxford: OUP.
- Eubank, Lynn. 1996. Negation in early German-English interlanguage: more valueless features in the L2 initial state. *Second Language Research* (12)1. 73–106. (<https://doi.org/10.1177/026765839601200104>)
- Ferrari, Stefania & Nuzzo, Elena. 2010. La valutazione delle competenze orali in italiano L2: una verifica sperimentale dell'affidabilità dei criteri suggeriti dal QCER. In Lugarini, Edoardo (a cura di), *Valutare le competenze linguistiche*, 279–293. Milano: FrancoAngeli.
- Ferro, Maria C. 2011. *C'è caso e caso. I casi della lingua russa per studenti italiani principianti della classe di mediazione (Cl. 12)*. Roma: Aracne.
- Gass, Susan M. 1996. Second language acquisition and linguistic theory: the role of language transfer. In Ritchie, William & Bhatia, Tej (eds.), *Handbook of second language acquisition*, 317–345. San Diego-New York: Academic Press. (<https://doi.org/10.1016/b978-012589042-7/50012-8>)
- Gass, Susan M. & Selinker, Larry. 1992. *Language Transfer in Language Learning*. Amsterdam: Benjamins. (<https://doi.org/10.1075/lald.5>)
- Gregg, Kevin R. 2003. SLA Theory: Construction and Assessment. In Doughty, Catherine, Long, Michael H. (eds.), *Handbook of second language acquisition*, 830–865. New York: Basil Blackwell. (<https://doi.org/10.1002/9780470756492.ch23>)

- Gvozdev, Aleksandr N. 1961. *Voprosy izučenija detskoj reči* [Questioni sullo studio del linguaggio infantile]. Moscow: Rossijskaja Akademija Nauk.
- Gvozdev, Aleksandr N. 1945. *Formirovanie u rebenka grammatičeskogo stroja russkogo jazyka* [La formazione del sistema grammaticale della lingua russa nel bambino]. Moscow: Akademija pedagogičeskich nauk RSFSR.
- Haegeman, Liliane. 1994. *Introduction to Government and Binding Theory*. Oxford: Blackwell.
- Håkansson, Gisela & Pienemann, Manfred & Sayehli, Susan. 2002. Transfer and typological proximity in the context of second language processing, *Second Language Research* (18)3, 250–273. (<https://doi.org/10.1191/0267658302sr2060a>)
- James, Carl. 1980. *Contrastive Analysis*. London: Longman.
- Kacin, Anton. 1972. *Grammatica della lingua slovena*. Trieste-Trst: Goriska Mohorjeva.
- Kay, Martin. 1979. Functional Grammar. In Chiarello, Christine & Kingston, John & Sweetser, Eve E. & Collins, James & Kawasaki, Haruko & Manley-Buser, John & Marschak, Dorothy W. & O'Connor, Catherine & Shaul, David & Tobey, Marta & Thompson, Henry & Turner, Katherine (eds.), *Proceedings of the Fifth Annual Meeting of the Berkeley Linguistic Society*, 142–158. Berkeley: University of California. (<https://doi.org/10.3765/bls.v5i0.3262>)
- Kempe, Vera & MacWhinney, Brian. 1998. The acquisition of case marking by adult learners of Russian and German, *Studies in second language acquisition* (20)4, 543–587. (<https://doi.org/10.1017/s0272263198004045>)
- Kilborn, Kerry. 1989. Sentence processing in a second language: The timing of transfer. *Language and Speech* (32)1, 1–23. (<https://doi.org/10.1177/002383098903200101>)
- Kilborn, Kerry & Ito, Takehiko. 1989. Sentence processing strategies in adult bilinguals. In MacWhinney, Brian & Bates, Elizabeth (eds.), *Cross-linguistic studies of language processing*, 257–291. New York: Cambridge University Press.
- King, Tracy H. 1995. *Configuring Topic and Focus in Russian*. Stanford: CSLI Publications.
- Ladinskaya, Nina & Chrabaszcz, Anna & Lopukhina, Anastasiya. 2019. Acquisition of Russian Nominal Case Inflections by Monolingual Children: A Psycholinguistic Approach. *HSE Working Papers* (81), 1–12. (<https://doi.org/10.2139/ssrn.3471879>)

- Lado, Robert. 1957. *Linguistics across cultures*. Ann Arbor: University of Michigan Press.
- Levelt, Willelm J.M. 1989. *Speaking: From Intention to Articulation*. Cambridge MA: MIT Press. (<https://doi.org/10.7551/mitpress/6393.001.0001>)
- Levelt, Willelm J.M. & Roelofs, Ardie & Meyer, Antje S. 1999. A theory of lexical access in speech production, *Behavioral and Brain Sciences* (22), 1–38. (<https://doi.org/10.1017/s0140525x99001776>)
- MacWhinney, Brian. 1987. The competition model. In MacWhinney, Brian (ed.), *Mechanisms of language acquisition*, 249–308. London, New York: Routledge.
- MacWhinney, Brian. 1997. Second language acquisition and the Competition Model. In de Groot, Annette M.B. & Kroll, Judith F. (eds.), *Tutorials in bilingualism. Psycholinguistic perspectives*, 113–142. Mahwah: Erlbaum.
- Magnani, Marco. 2020. *Marked word orders in second languages. Learning syntax in L2 Russian and Italian*. Roma: Carocci.
- Mitchell, Rosamond & Myles, Florence. 1998. *Second Language Learning Theories*. London: Arnold. (<https://doi.org/10.4324/9780203770658>)
- Nash, Léa. 2017. The structural source of split ergativity and ergative case in Georgian. In Coon, Jessica & Massam, Diane & Travis, Lisa D. (eds.), *The Oxford handbook of ergativity*, 175–204. Oxford: OUP. (<https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780198739371.013.8>)
- Naumann, Karin. 1997. Svenska som främmande språk i Schweiz [Lo svedese come lingua straniera in Svizzera]. In Håkansson, Gisela & Lötmarker, Lena & Santesson, Lillemor & Svensson, Jan Viberg, Åke (eds.), *Svenskans beskrivning 22*, 318–334. Lund: Studentlitteratur.
- Pallotti, Gabriele. 1998. *La lingua seconda*. Milano: Bompiani.
- Pallotti, Gabriele. 2007. An operational definition of the emergence criterion. *Applied Linguistics* (28)3, 361–382. (<https://doi.org/10.1093/applin/amm018>)
- Pallotti, Gabriele & Ferrari, Stefania & Nuzzo, Elena & Bettoni, Camilla. 2010. Una procedura sistematica per osservare la variabilità nell'interlingua, *Studi Italiani di Linguistica Teorica e Applicata* (39)2, 215–241.
- Pienemann, Manfred. 1984. Psychological constraints on the teachability of languages, *Studies in second language acquisition* (6)2, 186–214. (<https://doi.org/10.1017/s0272263100005015>)
- Pienemann, Manfred. 1989. Is language teachable? Psycholinguistic experiments and hypotheses, *Applied Linguistics* (10)1, 52–79. (<https://doi.org/10.1093/applin/10.1.52>)

- Pienemann, Manfred. 1998. *Language Processing and Second Language Development: Processability Theory*. Amsterdam: Benjamins. (<https://doi.org/10.1075/sibil.15>)
- Pienemann, Manfred & Di Biase, Bruno & Kawaguchi, Satomi. 2005a. Extending Processability Theory. In Pienemann, Manfred (eds.), *Cross-linguistic Aspects of Processability Theory*, 199–251, Amsterdam: Benjamins. (<https://doi.org/10.1075/sibil.30.09pie>)
- Pienemann, Manfred & Di Biase, Bruno & Kawaguchi, Satomi & Håkansson, Gisela. 2005b. Processing constraints on L1 transfer. In J de Groot & Annette M.B. & Kroll, Judith F. (eds.), *Handbook of bilingualism: Psycholinguistic approaches*, 128–153. Oxford: OUP. (<https://doi.org/10.1075/sibil.30.05pie>)
- Polinsky, Maria. 2006. Incomplete acquisition: American Russian. *Journal of Slavic linguistics* 14(2), 192–265.
- Polinsky, Maria. 2008. Gender under incomplete acquisition: Heritage speakers knowledge of non-categorisation. *Heritage language journal* 6(1), 40–71. (<https://doi.org/10.46538/hlj.6.1.3>)
- Prabhu, Neiman S. 1987. *Second language pedagogy*. Oxford: OUP.
- Ruin, Inger. 1996. *Grammar and the Advanced Learner. On learning and teaching a second language*. Stockholm: Almqvist and Wiksell International.
- Schwartz, Mila & Minkov, Miriam. 2014. Russian Case System Acquisition among Russian–Hebrew Speaking Children, *Journal of Slavic Linguistics* 22(1), 51–92. (<https://doi.org/10.1353/jsl.2014.0005>)
- Sizova, Olga. 2009. *Poroždenie imennych form v reči detej doškol'nogo vozrasta. Vzaimodejstvie sintagmatičeskogo i paradigmatičeskogo aspektov* [La creazione delle forme nominali nel linguaggio del bambino in età prescolare. Interazione tra aspetti sintagmatici e paradigmatici] Ph.D. diss. St. Petersburg: University of St. Petersburg.
- Skinner, Burrhus F. 1957. *Verbal behavior*. New York: Appleton-Century-Crofts. (<https://doi.org/10.1037/11256-000>)
- Slobin, Dan. I. 1973. Cognitive prerequisites for the development of grammar. In Ferguson, Charles Albert & Slobin, Dan Isaac (eds.) *Studies of child language development*, 175–208. New York: Holt, Rinehart, and Winston.
- Timberlake, Alan. 2004. *A Reference Grammar of Russian*. Cambridge, CUP.
- Ufimceva, Anna A. 1974. *Tipy slovesnyh znakov* [Tipi di marche verbali]. Moscow: Nauka.



- Vanikka, Anne & Young-Scholten, Martha. 1996. Gradual development of L2 phrase structure, *Second Language Research* (12)1, 7–39. (<https://doi.org/10.1177/026765839601200102>)
- VanPatten, Bill & Smith, Megan & Benati, Alessandro. 2020. *Key Questions in Second Language Acquisition: An Introduction*. Cambridge: Cambridge University Press. (<https://doi.org/10.1017/9781108761529>)
- Vogt, Hans. 1974. L'ordre des mots en géorgien modern, *Bedi Kartlisa* 32, 48–56.