

Ruben BENATTI
(Università degli Studi di Szeged)

**L’Italiano come L3 di studenti
universitari rumeni: *transfer*
dall’inglese e effetto di *psychotypology***

Abstract: : (Italian as L3 of Romanian university students: *transfer* from English and *psychotypology* effect) The purpose of this paper is to analyse how Romanian university students learn Italian as a third language. L3 acquisition is a relatively recent field of study since acquisitional linguistics has often paid little attention to the influence of other languages known by students. Although Romanian learners can rely heavily on their L1, which is typologically close to Italian, English and other languages still have a strong influence. Various studies (Safont and Portoles, 2015; Cenoz, 2013) have shown both the differences in the acquisition of L2 and L3, and the advantages of bilinguals compared to monolinguals in learning a language. In this paper, in particular, we will consider the transfer from English (and possibly from other languages) to Italian both from the perspective of error analysis, and the concept of *psychotypology* (Kellerman, 1983). This term indicates how the learner perceives the typological difference between L1 and L2. Kellerman considers it one of the main factors in the phenomenon of linguistic transfer and the definition of the concept of *transferability*. Consequently, this paper will attempt both to highlight the most frequent errors of Romanian learners that can be ascribed to the interference of English most of all and possibly other languages, and, via questionnaire, the influence of the effect of *psychotypology* in assessing how much the mindful perception of a learner can influence the transfer phenomenon.

Keywords: *linguistic transfer, language acquisition, third language, psychotypology, error analysis.*

Riassunto: Lo scopo di questo contributo è analizzare l'apprendimento dell'italiano come terza lingua da parte di studenti universitari rumeni. L'acquisizione L3 è un campo di studi relativamente recente, dal momento che la linguistica acquisizionale ha spesso prestato poca attenzione all'influenza delle altre lingue conosciute dagli apprendenti. Nonostante gli informanti in oggetto potessero affidarsi molto alla propria L1, tipologicamente vicina all'italiano, le influenze dell'inglese e di altre lingue sono comunque presenti. Vari studi (Safont e Portoles, 2015; Cenoz, 2013) hanno dimostrato sia le differenze nell'acquisizione di L2 e L3, sia i vantaggi dei bilingui rispetto ai monolingui nell'apprendimento di una lingua. In questo lavoro in particolare si prenderà in considerazione il *transfer* verso l'italiano dall'inglese (ed eventualmente da altre lingue), da una parte nell'ottica dell'analisi degli errori, dall'altra del concetto di *psychotypology* (Kellerman, 1983). Questo termine indica il modo in cui l'apprendente percepisce la tipologia di L2 e la sua distanza dalla L1: Kellerman lo considera uno dei fattori centrali nel fenomeno del *transfer* linguistico e nella definizione del concetto di *transferability*. Alla luce di queste premesse, questo contributo tenterà sia di evidenziare gli errori più frequenti degli apprendenti rumeni che siano imputabili all'interferenza dell'inglese (soprattutto) e eventualmente di altre lingue, sia (tramite questionario) la rilevanza della *psychotypology*, per valutare quanto la percezione consapevole dell'apprendente possa influenzare il *transfer*.

Parole chiave: *transfer linguistico, acquisizione di una seconda lingua, terza lingua, psychotypology, analisi degli errori.*

1. Introduzione

L'oggetto di questo contributo è l'apprendimento dell'italiano come terza lingua da parte di studenti universitari rumeni. L'acquisizione L3 è un campo di studi relativamente recente: nonostante i primi lavori risalgano agli anni Sessanta (come Vildomec, 1963), si trattava di lavori sporadici e in qualche modo "pionieristici". Un notevole aumento di interesse è cominciato negli anni '80 e soprattutto '90, ma è solo negli ultimi 20 anni che la L3 è stata trattata con la stessa attenzione della L2. Ci si è proposti di osservare come è percepito l'effetto di *psychotypology* (Kellerman, 1978) dagli apprendenti, quali siano gli errori più frequenti e quali siano i fenomeni di transfer dall'inglese, dal rumeno ed eventualmente da altre lingue. Infatti, nonostante gli informanti in oggetto potessero affidarsi molto alla propria L1, strettamente imparentata con l'italiano, alcuni fenomeni di possibile transfer dall'inglese sono comunque presenti. Per indagare la percezione "conscia" degli informanti è stato somministrato loro un breve questionario. Oltre alla percezione della vicinanza tipologica, può essere influente l'insieme di pratiche di apprendimento, più o meno inconsce, attivate durante l'apprendimento dell'inglese (prima lingua imparata da tutti gli apprendenti considerati, dopo la L1), aspetto che viene menzionato da alcuni studenti nelle risposte al questionario.

2. Il campo di studi: l'acquisizione di una L3/Ln

Per un certo periodo di tempo si è ritenuto che i meccanismi delle lingue successive alla seconda fossero praticamente gli stessi anche per le lingue successive. In realtà, l'acquisizione di L3 ha peculiarità proprie, dovute tra le altre cose all'influenza della L2 acquisita in precedenza (Safont e Portoles, 2015).

Ciò che ormai sembra assodato da anni di ricerche è la maggiore facilità con cui i bilingui apprendono lingue straniere rispetto ai monolingui (Cabrelli e Iverson, 2018; Cenoz, 2013; Cenoz e Hoffman, 2003; tra gli altri). I bilingui sviluppano strategie di apprendimento che favoriscono l'apprendimento di lingue successive; assodato appare anche il fatto che chi apprende una Ln si affiderà, oltre alla L1, anche alle altre lingue che ha appreso in precedenza. Questo avviene principalmente quando sono in gioco lingue strettamente imparentate, ma anche nel caso di lingue tipologicamente distanti i bilingui/multilingui possono comprendere più facilmente, a livello più o meno conscio, come "funzionano" le lingue. Essi quindi sviluppano con più facilità anche la capacità di fare riflessioni metalinguistiche. Ovviamente, altri fattori intervengono nel processo come l'attitudine, la motivazione e il livello socio-culturale (Aronin e Hufeissen, 2009; Cenoz, 2004).

Alcuni studi si sono focalizzati sullo sviluppo linguistico dei bambini trilingui (Barnes, 2005), mentre la maggior parte dei genitori e degli educatori osserva che i bambini identificano le lingue che usano con differenti situazioni e interlocutori. Introdurre una terza lingua straniera come materia scolastica sin dalla più giovane età

non ha effetti negativi né sulla prima e seconda lingua, né sullo sviluppo cognitivo del bambino, anche se non necessariamente implicherà che la terza lingua venga appresa meglio rispetto a soggetti introdotti più tardi a questo insegnamento.

In riferimento a quanto detto fino a questo punto, si deve introdurre il concetto di *multicompetence*, termine coniato da Vivian Cook (1992) per fare riferimento alla conoscenza di due o più lingue da parte dello stesso parlante. L'introduzione di questo concetto fu una spaccatura per diversi aspetti: a differenza degli approcci precedenti (Weinreich, 1953) le lingue non sono considerate come entità separate ma come parte di un sistema più complesso. La nozione di *multicompetence* è stata in un certo senso la reazione a quella di *interlanguage* di Selinker (1972), provocando inoltre un cambiamento nella visione del transfer linguistico. Esso era visto come l'impatto della prima lingua sulla seconda, ma in seguito creerebbe la consapevolezza che l'influenza cross-linguistica è in realtà multidirezionale: durante l'acquisizione le lingue si influenzano reciprocamente, non solo nella direzione L1-->L2. I cambiamenti in uno dei sistemi linguistici conosciuti dal parlante possono avere ripercussioni sugli altri. Dunque la/le competenza/e linguistica/he del parlante sono continuamente soggette a processi di crescita e declino.

La connessione tra multicompetence e acquisizione di L3/Ln non solo è intuitiva, ma fondamentale perché porta inevitabilmente a prevedere che per ogni lingua acquisita si inneschi la possibilità di cambiamento sia nel supersistema sia nei vari sottosistemi.

3. Transfer linguistico

Prima di affrontare il concetto di PT, su cui è in parte incentrato questo lavoro, occorre definire il concetto di *transfer* a cui la PT è strettamente legata. In pedagogia e nelle scienze cognitive si utilizza questo termine per indicare la capacità di trasferire conoscenze e abilità da un'attività ad un'altra. Perkins e Salomon (1988) affrontano il transfer e i modi di sfruttarlo nell'insegnamento in senso generale, non esclusivamente riguardo alle lingue straniere. I due studiosi utilizzano i termini *hugging* e *bridging* per definire i processi di transfer. *Hugging* “means teaching so as to better meet the resemblance conditions for low road transfer” (Perkins e Salomon, 1988:28), cioè il trasferimento di conoscenze e abilità in attività diverse ma simili. Al contrario *bridging* “means teaching so as to meet better conditions for high road transfer” (Perkins e Salomon, 1988:28), cioè il transfer di conoscenze e abilità tra attività distanti.

Spostandoci nel campo specifico dell'acquisizione/apprendimento/insegnamento delle lingue, il transfer è da sempre considerato uno dei più frequenti modi tramite il quale gli apprendenti possono acquisire alcune caratteristiche della lingua obiettivo. E' disponibile una vastissima letteratura sul fatto che la L1 giochi un ruolo fondamentale nel processo di acquisizione di L2 (Ellis, 2008; Kecske e Papp, 2000; Kellerman, 1979; Pavlenko, 1999, fra i tanti). Jarvis e Pavlenko (2008) distinguono le variabili che possono essere trasferite in due categorie: *learner-based* (personalità, età e attitudine) e *language-based* (come la distanza tipologica, le caratteristiche morfosintattiche,

ecc.). Le più vecchie radici del concetto di *language transfer* risalgono a Wilhelm von Humboldt (1767-1835), che formulò l'ipotesi della dipendenza di L2 da L1. Affermò inoltre che la connessione tra linguaggio e pensiero è talmente legata alla lingua nativa da rendere impossibile l'apprendimento di una L2 a livello di un madrelingua (a meno che il processo di apprendimento non cominci nei primi anni di età). Condon (1973) attribuì il concetto di transfer alla percezione degli apprendenti, considerando la “percezione” come una delle principali variabili che contribuiscono al processo di transfer. Condon la considerava come un “filtraggio” di informazioni su L2 che agisce ancora prima che queste siano nella memoria, operando una selezione più o meno consapevole. Kellerman e Sharwood (1986) propongono una distinzione tra *interferenza*, intesa come il risultato puramente linguistico dovuto all'influenza di un'altra lingua, e *transfer*, che indica il processo psicologico che precede l'interferenza. Il transfer può essere negativo, se causa errori dovuti all'influsso della L1 o di altre lingue, positivo in caso contrario, vale a dire se aiuta l'apprendente ad acquisire le strutture della lingua obiettivo (quando il transfer non avviene dalla L1 ma da un'altra lingua conosciuta, si preferisce parlare di *cross linguistic influence* (Serratrice, 2013). Inoltre il transfer può essere:

- (1) *Transfer interlinguistico*: si verifica quando la L1 influenza l'apprendimento della lingua meta. (2) *Transfer intralinguistico*: si verifica per un percorso didattico errato *interno* alla lingua meta. Ciò dipende da ipergeneralizzazioni o interpretazioni errate delle regole della lingua meta.

Esso interessa tutti i livelli linguistici e può essere positivo o negativo a seconda che favorisca o ostacoli l'acquisizione di una lingua¹. Lungi da essere un errore, ciò è una strategia necessaria, poiché gli apprendenti si appoggiano sempre alle conoscenze linguistiche precedenti. Senza transfer non c'è acquisizione. Ciò è tanto più vero quanto maggiore è l'età degli apprendenti: mentre i bambini più giovani possono acquisire una LS con minimi rimandi alla L1, per adolescenti e adulti essi sono indispensabili. Il transfer positivo si verifica quando i sistemi della L1 e della LT sono analoghi (ad es.: quando le lingue sono storicamente /geneticamente imparentate). Nel caso di transfer negativo si hanno interferenze provenienti dalla L1 e dovute a divergenze strutturali tra la L1 e la Lingua target (LT). Il transfer avviene ovviamente più facilmente in lingue tipologicamente vicine e con un'origine comune. Topoliceanu (2011) trattando proprio l'acquisizione dell'italiano da parte dei rumeni, afferma che

L'influenza delle prima lingua sull'apprendimento di una LS/L2 si manifesta a più livelli e genera l'adozione di strategie di acquisizione che si basano su tre fattori:

¹ Il termine transfer viene utilizzato a volte anche per riferirsi al cosiddetto *transfer di insegnamento*, vale a dire il “risultato di elementi identificabili delle procedure di insegnamento [ovvero errori] dovuti all'applicazione indebita di regole e strutture di L2 su cui l'insegnante insiste” (Chini 2000, 45).

- a) la congruenza che consiste nell'identificare elementi e strutture analoghe ai vari livelli del sistema linguistico delle due lingue;
- b) la corrispondenza che consiste nel mettere in relazione forme e regole della LS/L2 con forme e regole della L1 (e viceversa);
- c) la differenza che consiste nell'identificare nella LS/L2 elementi e strutture estranee alla L1. (Topoliceanu 2011: 245).

Con il passare degli anni gli studi sul transfer linguistico si sono allargati a tutti gli aspetti della lingua, dalla fonetica alla sintassi fino alla semantica, alla testualità e alle competenze pragmatiche e culturali. Per quanto riguarda l'acquisizione di lingue successive alla seconda, possiamo menzionare almeno tre importanti teorie sul transfer, rilevanti per questo contributo:

1. Il *CEM* (*Cumulative Enhancement Model*, Fynn et al., 2004): questa ipotesi suggerisce che tutte le lingue precedentemente apprese possono essere fonte di transfer nell'acquisizione di L3;

2. il *LSFH* (*Last System First Hypothesis*, Falk e Bardel, 2010): secondo questa ipotesi, una L2 è favorita come fonte di transfer in maniera relativamente indipendente dalla somiglianza tipologica o dall'origine comune delle due lingue coinvolte;

3. infine, il *TPM* (*Typological Primacy Model*, Rothman 2011, 2013): secondo questo modello l'effetto di *psychotypology* fondamentale per determinare se elementi e/o strutture della L1 o della L2 saranno trasferiti nella L3 durante il processo di acquisizione.

Sono stati portati all'attenzione molti fattori che porrebbero limitazioni al verificarsi del transfer. Queste variabili, secondo Jarvis (2000), sarebbero l'età, la personalità, la motivazione, il background linguistico, sociale e culturale, tipo e quantità di input linguistico a cui si è esposti, tipo di task che si devono compiere in L2, la distanza tipologica e strutturale tra L1 e L2 e infine la prototipicità e marcatezza delle caratteristiche linguistiche.

Nel paragrafo seguente vedremo che anche la vicinanza percepita tra le lingue da parte degli apprendenti può avere un ruolo importante nell'acquisizione di L3. Questa influenza, come detto nel par. 1, è stata definita *psychotypology*.

4. L'effetto di *psychotypology* (PT)

Il concetto di transfer è strettamente legato a quello di *psychotypology* (da ora in avanti PT). Sono ormai passati più di quattro decadi da quando Kellerman (1978) introdusse tale concetto, inteso come la vicinanza percepita tra L1 e L2 dagli apprendenti. Questa vicinanza potrebbe determinare, almeno in parte, il fenomeno di transfer linguistico, in particolare di quello positivo. In altre parole, non sarebbe rilevante solo l'effettivo grado di vicinanza o distanza tra le lingue, ma quanto somiglianti le percepisce l'apprendente. Questo implica che il transfer da una lingua all'altra può essere influenzato anche dall'intuizione del discente, in altri termini dalla

lontananza percepita fra le due lingue in questione. In lavori successivi l'autore approfondisce questi concetti. Kellerman (1979), ad esempio, afferma che i processi di transfer sono soggetti a una serie di variabili, tra cui appunto la PT che rappresenterebbe la consapevolezza delle correlazioni tipologiche presenti fra lingue diverse. Questa consapevolezza non sarebbe fissa ma variabile, venendo revisionata durante il processo di apprendimento man mano che gli apprendenti acquisiscono maggiori informazioni sulla lingua target. L'interferenza può essere consci o inconscia. Consciamente, lo studente può ipotizzare perché non ha appreso o ha dimenticato l'uso corretto. Inconsciamente, lo studente può non considerare che le caratteristiche delle lingue possono differire, o può conoscere le regole corrette senza saperle mettere in pratica e quindi ripiegare sull'esempio della propria lingua madre. Le interferenze si possono manifestare a vari livelli. Gli effetti di PT si possono notare in vari aspetti dell'apprendimento di L2, ad esempio nel trasferimento di elementi lessicali e nell'organizzazione del lessico mentale della lingua straniera (Ecke, 2001; Herwig, 2001).

Secondo Kellerman e Sharwood (1986) la percezione di una maggiore o minore vicinanza si sviluppa in tre tappe fondamentali. In un primo momento, l'apprendente di livello basico tende ad applicare regole e strutture di L1. Se ha riscontri positivi riguardo alle affinità, la sua percezione della distanza sarà molto bassa. In una fase successiva, raggiunto un livello intermedio, l'alunno perde fiducia nel transfer: entra in gioco la percezione di distanza, poiché si notano maggiormente le differenze. Nel terzo momento, infine, proseguendo con lo studio della LS, lo studente riacquista fiducia nelle affinità linguistiche tra la propria lingua e la lingua meta, poiché consolida le competenze linguistiche e si mostra più propenso al transfer. Allo stesso tempo, però, emerge una tendenza ad adagiarsi e a far fossilizzare certi errori, il che rispecchia il perdurare di determinate fuorvianze linguistiche nelle diverse fasi dell'interlingua. Davanti allo sforzo che implica migliorare la competenza nella lingua meta, le conoscenze acquisite fanno propendere per il transfer, strategia di gran lunga più comoda (Calvi, 2007).

Il profilo psicotipologico degli apprendenti di L2 sembra altamente interconnesso con la loro attitudine. Ad esempio, secondo Baker (1992), le attitudini si collocano sul piano cognitivo e affettivo e predispongono una persona ad agire in un determinato modo. La connessione tra attitudini e azioni, comunque, non è forte: esse sono apprese e non ereditarie o innate. Sono inoltre modificabili dall'esperienza. La complessità dell'attitudine è stata confermata in studi di vario tipo, condotti da ricercatori provenienti da discipline differenti (Csizér e Dörnyei, 2005; Masgoret e Gardner 2003, tra gli altri). La maggior parte dei ricercatori concorda sul fatto che le “attitudini positive” verso la L2, i suoi parlanti e la sua cultura favorirebbero l'apprendimento, mentre una “attitudine negativa” potrebbe impedirlo o quantomeno rallentarlo. Spesso si ritiene che sia difficile definire esattamente il ruolo della PT se si studiano grandi gruppi di apprendenti. Per questo motivo essa è stata analizzata principalmente in studi di caso (Bardel e Lindqvist, 2007).

5. Il corpus

L'italiano è prevalentemente acquisito come terza o successiva lingua, generalmente dopo almeno alcuni anni di studio dell'inglese. In studi come De Angelis (2005; 2007) è stato portato all'attenzione il fatto che gli apprendenti non sempre riescono a "controllare" i confini tra due lingue, specie se (psico)tipologicamente vicine. Gli apprendenti considerati in questa ricerca sono 12 studenti universitari rumeni (7 femmine e 5 maschi) che hanno seguito corsi di italiano al Politecnico di Milano, all'Università di Padova e all'Università del Piemonte Orientale, tra il 2013 e il 2018. L'età è compresa tra i 20 e i 24 anni, dunque riguardo a questo parametro il gruppo è omogeneo. Si trattava di studenti frequentanti diverse facoltà: Lettere e Filosofia, Ingegneria, Architettura e Informatica. Tutti hanno studiato l'inglese come L2 e l'italiano come L3, tranne un informante che ha dichiarato di avere anche studiato per breve tempo lo spagnolo prima di dedicarsi all'italiano. Ad ognuno di loro è stato somministrato un questionario, per valutare la percezione consci dell'influenza del rumeno e dell'inglese sull'italiano.

6. Questionario.

Il questionario mirava a evidenziare un eventuale effetto PT percepito dagli apprendenti. Dunque la parte "consapevole" dell'influenza della L1 e dell'inglese sugli apprendenti. Le domande da 1 a 4 richiedevano una risposta in scala Likert¹. Le domande 5 e 6 erano a risposta aperta.

1. Quando cerchi di parlare o scrivere in italiano, quanto tendi a affidarti al rumeno? Perchè?
2. Quando cerchi di parlare o scrivere in italiano quanto ti sembra di affidarti all'inglese? Perchè?
3. Aver studiato inglese pensi ti abbia aiutato nell'apprendimento dell'italiano? Come e perchè?
4. Pensi che il rumeno sia stato più d'aiuto o più di intralcio? Come e perchè?
5. Fai qualche esempio di errore che commetti a causa dell'influenza del rumeno
6. Fai qualche esempio di errore che commetti a causa dell'influenza dell'inglese

Per quanto riguarda la prima domanda (tab.1), gli informanti confermano che è soprattutto ai livelli iniziali che l'effetto PT vale (dunque ci si affida) di più al rumeno soprattutto a livello lessicale (sempre riferendosi al livello consci). Le valutazioni 4 e 5 sono state date dagli apprendenti A2 e B1. Anche i commenti degli apprendenti avanzati confermano questa tendenza, rimarcata da diverse ricerche. A livello

¹ La scala di Likert è una scala di valori adoperata nelle ricerche basate su questionari, inventata dallo psicologo Rensis Likert. Si usa per misurare la valutazione degli informanti in risposta a una domanda o riguardo a un'affermazione. I partecipanti dunque esprimono il loro livello di accordo o disaccordo rispetto ad una scala simmetrica (da 1 a 5). La scala Likert è spesso utilizzata in psicologia, ma anche in alcuni ricerche linguistiche, nelle scienze sociali e nel marketing.

morfosintattico invece permangono, come si è visto nell'analisi degli errori, alcuni fenomeni di transfer più o meno consapevole anche a livelli più avanzati, forse anche per fenomeni di fossilizzazione, ad esempio nelle preposizioni.

Tab. 1. Quando cerchi di parlare o scrivere in italiano, quanto tendi a affidarti al rumeno (nelle percentuali il decimale periodico superiore allo 0,5% è stato arrotondato per eccesso)?

Valutazione	Quantità	Percentuale
5	2	16,7%
4	3	25%
3	5	41,7%
2	2	16,7%
1	0	0%

Anche per quanto riguarda l'inglese, gli apprendenti affermano che l'influenza è superiore ai livelli iniziali e soprattutto per il livello lessicale; dall'analisi degli errori invece pare presente, seppur inferiore al rumeno, anche ai livelli intermedi.

Tab. 2. Quando cerchi di parlare o scrivere in italiano quanto ti sembra di affidarti all'inglese (nelle percentuali il decimale periodico superiore allo 0,5% è stato arrotondato per eccesso)?

Valutazione	Quantità	Percentuale
5	1	8,3%
4	2	16,7%
3	4	33,3%
2	3	25%
1	2	16,7%

Per quanto riguarda la terza domanda (tab.3) quasi tutti gli apprendenti hanno affermato che aver studiato l'inglese li ha aiutati, soprattutto grazie alla maggiore consapevolezza metalinguistica e di metodologia di studio, confermando le ricerche svolte finora.

Tab. 3. Aver studiato inglese pensi ti abbia aiutato nell'apprendimento dell'italiano (nelle percentuali il decimale periodico superiore allo 0,5% è stato arrotondato per eccesso)?

Valutazione	Quantità	Percentuale
5	2	16,7%
4	7	58,3%
3	3	25%
2	0	0
1	0	0

Tab. 4. Pensi che il rumeno sia stato di intralcio (nelle percentuali il decimale periodico superiore allo 0,5% è stato arrotondato per eccesso)?

Valutazione	Quantità	Percentuale
5	2	16,7%
4	1	8,3%
3	3	25%
2	5	41,7%
1	1	8,3%

Per quanto riguarda le domande 5 e 6, gli informanti sono consapevoli dell'influenza del rumeno citando a livello lessicale ad esempio la parola *gara* che in italiano significa *stazione*. Dal punto di vista morfosintattico vengono citati i verbi transitivi e intransitivi, diversi in rumeno rispetto all'italiano e i casi in cui il genere del sostantivo non coincide (anche perché il rumeno possiede tre generi). Alcuni informanti, anche di livello non avanzato, hanno comunque affermato di non affidarsi molto al rumeno perché “ha una logica molto diversa dall'italiano”. Altri hanno segnalato la difficoltà nelle doppie.

Per quanto riguarda l'influenza dell'inglese, essa è molto meno sentita ma comunque presente: a livello lessicale nei termini come *educazione* vs. *education*. Un informante segnala che ai primi stadi dell'apprendimento metteva la lettera *c* dove non era necessaria, come nelle parole *destruzione* o *construzione*, invece dei corretti *distruzione* e *costruzione* (ma questo avviene per la verità anche in rumeno). Un altro informante afferma che tende a usare l'inglese in termini specifici del suo campo di lavoro e studio ad esempio *CEO* invece di *Amministratore delegato*.

7. Errori e transfer

La didattica di lingue tipologicamente e genealogicamente affini, come può essere l'italiano per parlanti di altre lingue romanze, può essere un'arma a doppio taglio: inizialmente l'apprendente tende ad avere un atteggiamento positivo e ottimista verso la lingua target, in quanto egli ha la percezione di poter comunicare con conoscenze linguistiche minime. Il processo di apprendimento dello studente, però, viene anche disturbato da queste affinità poiché, in contrapposizione ad un'elevata facilità comunicativa iniziale, si presenta una forte tendenza alla contaminazione e alla fossilizzazione degli errori nelle fasi successive. Tutto ciò porta ad un distanziamento da parte dell'apprendente.

7.1 Transfer dal rumeno

In questo paragrafo vedremo alcuni errori comuni degli apprendenti rumeni, presumibilmente dovuti all'influenza della L1.

1. La *consecutio temporum* non è rigida come quella italiana
 - *abbiamo voluto che ognuno di noi venga alla festa e porta qualcosa, e si parlava di cosa faceva all'università*
 2. La doppia negazione, che in rumeno è accettata:
 - *lei ha un grande talento e neanche le migliori tenniste del mondo non la possono fermare*
 3. I pronomi *ci* e *ne* non hanno equivalente in rumeno e richiedono una competenza molto avanzata in italiano:
 - *vado a casa sua perchè mi diverto molto da lui*
 - *sono felice con lui perchè mi trovo bene con lui*
 4. In rumeno il pronomo *care* concide con i pronomi relativi *che, di cui (despre care)* e per il quale (*pentru care*). In rumeno il relativo non richiede l'uso dell'articolo dell'articolo determinativo e questa influenza spiega errori come
 - *La ragione per quale studio italiano è che ho parenti e amici in Italia*
 5. L'articolo crea ovviamente diversi problemi (in rumeno è enclitico e posposto al nome):
 - *avevo dimenticato di comprare i yogurt*
 - *il mio padre è molto alto*
- Di conseguenza, problemi si rilevano anche nell'articolo partitivo e nelle preposizioni articolate:
- mi ha chiesto quale dei queste è la mia preferita*
6. in rumeno il pronomo atono indiretto non ha forme distinte per il maschile e femminile. Si hanno quindi errori come questi (presenti peraltro ormai anche nell'italiano parlato)
 - *sono stato da lei, per portagli il regalo*
 7. I numeri che esprimono un concetto collettivo si accordano al plurale (qui forse potrebbe essere presente un doppio transfer da rumeno e inglese, es. *people*)

-senza religione la gente non potrebbero vivere

8. A differenza del congiuntivo italiano, quello rumeno ha solo due tempi: congiuntivo semplice e composto. Questo può creare problemi nel caso del periodo ipotetico. Il congiuntivo in rumeno va poi sempre sempre preceduto dalla congiunzione *să* o con la forma *ca să* e *ca* + avverbio /nome / pronom + *să*. Inoltre in rumeno il congiuntivo si usa sempre dopo i verbi come *a vrea* (volere) e *a trebui* (dovere).

9. Molti verbi che in italiano esigono il congiuntivo, in rumeno devono essere seguiti dall'indicativo (*penso che* + cong. = *cred că* + ind.)

- credo che l'informatica è sempre più importante oggi, si può guadagnare molto che è il sogno di tutti

Per la traduzione di una frase come *Se avessi giocato alla lotteria, ora sarei ricco* il rumeno prevede l'uso del condizionale presente nella protasi e del condizionale composto nell'apposito,

10. Ortografia: i nessi consonantici /gn/ e /gl/ vengono pronunciati in rumeno separando il suono /g/ da /n/ e /l/, quindi non con i fonemi /ɲ/ e /ʎ/: accade di veder scrivere parole con ortografia errata come *disegniare, montagnia, familia, scegle*, ecc.

- la telefono; la panorama

- tanti auto, tanti bici, i diti, e altre regolarizzazioni dei plurali irregolari per analogia;

7.2 Transfer dall'inglese

Per poter descrivere appropriatamente l'interlingua è necessario considerare anche le possibili interferenze di altre lingue straniere conosciute dell'apprendente. Dato che l'italiano rappresenta la seconda lingua straniera per tutti i partecipanti, è stata posta la massima attenzione alle possibili interreferenze con l'inglese, dichiarato la prima lingua straniera nell'ordine temporale di apprendimento. Da notare che, secondo alcuni ricercatori come Hammarberg (2001), il transfer dalla L2 sarebbe consapevole, in quanto il parlante vorrebbe evitare l'uso della L1 per non sembrare straniero; il transfer da L2 inoltre sarebbe facilitato dal fatto che la L2 è stata acquisita più recentemente. Altri invece propongono una sorta di *foreign language effect* (Meisel, 1983; Ringbom, 1987):¹ la mancanza di transfer da L1 sarebbe dovuta la fatto che i processi di acquisizione e le pratiche adottate dal parlante per acquisire L2 sarebbero simili a quelle di L3. (Dewaele, 1998).

A parte alcuni rari fenomeni di *code-switching* (in cui, anche nello scritto, si inserisce la parola in inglese di cui non si conosce l'equivalente in italiano) è presente la strategia della perifrasi quando l'apprendente non conosce o non riesce a recuperare la parola (es. *le cose per mangiare*, per indicare le posate; *il tavolo per stirare*, per indicare l'asse da stirare).

¹ Ringbom (1987) afferma inoltre che il transfer da L2 è più probabile se la L2 è stata appresa in contesto naturale.

Segnaliamo alcune influenze dall'inglese, lingua che tutti i partecipanti hanno iniziato a studiare molto prima dell'italiano:

- cose che appartengono all'università seguendo il modello del verbot to belong in);
- sognare con te;
- ieri ho avuto un argomento con lui (transfer lessicale);
- ci sono persone che si impiegano in management;
- ero interessato in ingegneria (dalla forma “I was interested in ...”);
- i miei genitori mi hanno iscritto per un corso di nuoto (dal “to sign up for...”);
- è una studentessa all'università Alba Iulia, studiando per diventare un dottore (tipico transfer sul gerundio);
- da parte di un informante che ha studiato anche spagnolo alcuni fenomeni di transfer, come aiutare a te, ho conosciuto a Roberta, oppure seguivo studiando.

8. Proposte didattiche

Da quanto detto finora, risulta facile comprendere che una conoscenza delle caratteristiche strutturali della L1 degli apprendenti risulterà sicuramente utile per l'insegnante.

Tra le possibili attività didattiche tramite le quali si potrebbe sfruttare il transfer positivo e l'effetto di PT, si possono annoverare:

1. mostrare esempi di transfer positivo, ad esempio nell'uso delle preposizioni: un esempio in questo senso, legato al transfer tra italiano e spagnolo, si trova in Correale, 2017. L'autrice sottolinea come sia utile offrire un input che renda esplicite le somiglianze e le differenze tra due lingue favorendo il transfer positivo. Ciò è particolarmente utile nell'insegnamento del linguaggio figurato e della fraseologia, che andrebbe iniziato già ai primi stadi.

2. Stimolare gli studenti chiedendo loro di provare a immaginare esempi di transfer. Alcuni sottosistemi della L1, vengono in maniera sia consci che inconscia ricostruite in base al modello della L1, dunque un'esercitazione come questa può essere utile per abbandonare strategie di acquisizione che porterebbero a fossilizzazione.

3. Uso mirato contrastivamente del cosiddetto *teacher talk* CORSIVO; questo può aiutare gli apprendenti a notare le differenze in certi aspetti della L3 che si oppongono a L1 e/o L2. Per un'analisi del parlato dei docenti si veda ad esempio Pavarani (2012).

4. Uso mirato di dizionari bilingui, tenendo presente che essi sono spesso carenti per quanto riguarda le unità fraseologiche, dunque esse andranno integrate dall'insegnante.

5. Tecniche di traduzione mirata (contrastiva), soprattutto per i cosiddetti “falsi amici”. La traduzione contrastiva inoltre può essere anche un utile momento di verifica della “consapevolezza” metalinguistica degli apprendenti. Per la traduzione come mezzo nella didattica delle lingue si veda ad esempio Diadòri et al. (2007).

9. Ricerche future

In questa ricerca si è tentato di inquadrare l'influenza delle L1 e L2 nell'apprendimento di L3. Si è visto che, oltre ai fenomeni di transfer normalmente prevedibili, l'atteggiamento psicologico degli apprendenti, la percezione della lingua target e delle eventuali differenze e somiglianze (sia effettive che percepite) può giocare un ruolo di rilievo e va tenuta presente nell'impostazione, nelle metodologie e nei materiali considerati nella progettazione di un corso di lingua. Ulteriori ricerche successive saranno mirate a indagare più a fondo quali fattori rilevanti per l'apprendimento possano influire su PT e transfer positivo (attitudine, motivazione ecc.). L'obiettivo è svolgere una ricerca simile su altri apprendenti di L3, come i parlanti ungheresi residenti in Transilvania, cercando se possibile di applicare il modello presentato da Ringbom (1987) per i bilingui svedesi/finlandesi.

Bibliografia

- Aronin, Larissa., Huffeisen, Britta. 2009. *The Exploration of Multilingualism*. Amsterdam: John Benjamins.
- Baker, Colin. (1992). *Attitudes and language*. Clevedon, UK: Multilingual Matters
- Bardel, C., Lindqvist, Ch. 2007. *The Role of Proficiency and Psychotypology in Lexical Cross-Linguistic Influence. A Study of a Multilingual Learner of Italian L3*. In M. Chini, P. Desideri, M. E. Favilla, G. Pallotti (Eds.) *Proceedings of VI Congresso Internazionale dell'Associazione Italiana di Linguistica Applicata*. Napoli, 9-10/2/2006, 123-145.
- Barnes, Julia. 2005. *Early Trilingualism*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Cabrelli, J., Iverson, M. 2018. *Third Language Acquisition*. In C. Howe e K.L. Geeslin (a cura di), *Handbook of Spanish Linguistics*. Cambridge: Cambridge University Press, 737-757.
- Cenoz, Jasone. (2004). *Teaching English as a Third Language: the Effect of Attitude and Motivation*. In C. Hoffmann e J. Ytsma (a cura di), *Trilingualism in Family, School, and Community*. Clevedon: Multilingual Matters, 202-218.
- Cenoz, Jasone. 2013. *The Influence of Bilingualism on Third Language Acquisition: Focus on Multilingualism*. "Language Teaching", numero 46, 71-86.
- Cenoz, J., Hoffmann, C. 2003. *Acquiring a Third Language: what Role does Bilingualism Play?* in "The International Journal of Bilingualism", numero 7, 1-5.
- Chini, Marina. 2000. *Interlingua: modelli e processi di apprendimento*. In A. De Marco (a cura di). *Manuale di glottodidattica. Insegnare una lingua straniera*. Roma: Carocci. 45-64.
- Czizér, K., Dörnyei, Z. 2005. *The Internal Structure of Language Learning Motivation and Its Relationship with Language Choice and Language Effort*. "The Modern Language Journal", numero 89, 19-36.
- Condon, John. C. 1973. *Introduction to Intercultural Communication*. New Jersey: Rutger University.
- Correale, Maria. 2017. *Transfer positivi e negativi nell'apprendimento dell'italiano da parte di studenti ispanofoni: analisi sull'uso delle preposizioni*. Amsterdam: University of Amsterdam. Tesi di laurea.
- De Angelis, Gessica. 2005. *Interlanguage transfer of function words*, in "Language Learning", numero 55(3). 379-414.
- De Angelis, Gessica. (2007). *Third or additional language acquisition*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Ecke, Peter. 2001. *Lexical retrieval in a third language: evidence from errors and tip-of-the-tongue states*. In J. Cenoz, B. Huffeisen, U. Jessner (a cura di), *Cross-Linguistic Influence in Third Language Acquisition: Psycholinguistic Perspectives*, 90-114. Clevendon: Multilingual Matters.
- Dewaele, Jean-Marc. 1998. *Lexical Inventions: French Interlanguage as L2 versus L3*. "Applied Linguistics", numero 19(4), 471-490.
- Ellis, Rod. 2008. *The study of second language acquisition*. Oxford: Oxford University Press.

- Flynn, S., Foley, C., Vinnitskaya, I. 2004. *The Cumulative-Enhancement Model for Language Acquisition: Comparing Adults' and Children's Patterns of Development in First, Second, and Third Language Acquisition of Relative Clauses*. "International Journal of Multilingualism", numero 1(1), 3-16.
- Jarvis, S., Pavlenko, A. 2008. *Cross-linguistic influences in language and cognition*. New York/London : Routledge.
- Kecskes, I., Papp, T. 2000. *Metaphorical competence in trilingual language production*. In J. Cenoz e U. Jessner (a cura di), *English in Europe: the Acquisition of a Third Language*. Clevedon: Multilingual Matters, 99-120.
- Hammarberg, Björn. 2001. *Roles of L1 and L2 in L3 Production and Acquisition*. In J. Cenoz, B. Hufeisen e U. Jessner (a cura di), *Cross-linguistic Influence in Third Language Acquisition: Psycholinguistic Perspectives*. Clevedon: Multilingual Matters, 21-41.
- Herwig, Anna. 2001. *Plurilingual lexical organization: Evidence from lexical processing in L1-L2-L3-L4 translation*. In J. Cenoz, B. Hufeisen, U. Jessner (a cura di), *Cross-Linguistic influence in third language acquisition* (115-137). Tonawanda, NY: Multilingual Matters.
- Kellerman, Eric. 1978. *Giving Learners a Break: Native Language Intuition as a Source as a Source of Prediction about Transferability*. "Working Papers on Bilingualism". Numero 15: 59-92.
- Kellerman, Eric. 1979. *Transfer and non-transfer: where are we now?*. "Studies in Second Language Acquisition", numero 2: 37-57.
- Kellerman, E. Sharwood Smith, M. 1986. *Crosslinguistic Influence in Second Language Acquisition*. New York: Pergamon Press.
- Meisel, Jürgen. 1983. *Transfer as a Second Language Strategy*. "Language and Communication", 3, 11-46.
- Pavlenko, Aneta. 1999. *New approaches to concepts in bilingual memory*. "Bilingualism, Language, and Cognition" numero 2: 209-30.
- Masgoret, A. M., Gardner, R. C. 2003. *Attitudes, Motivation and Second Language Learning: a Meta-Analysis of Studies Conducted by Gardner and Associates*. "Language Learning", numero 53, 123-163.
- Perkins, D. N., Salomon, G. 1988. *Teaching for Transfer*. "Educational Leadership", numero 46 (1), 22-32.
- Richards, Jack C. 1992. *Longman Dictionary of Language teaching & Applied linguistics*. Beijing: Foreign Language Teaching and Research Press.
- Ringbom, Håkan. 1987. *Role of the First Language in Foreign Language Learning*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Rothman, Jason. 2011. *L3 syntactic transfer selectivity and typological determinacy: The Typological Primacy Model*. "Second Language Research", numero 27, 107-127.
- Rothman, Jason. 2013. *Cognitive economy, non-redundancy and typological primacy in L3 acquisition: Evidence from initial stages of L3 Romance*. In S. Baauw, F. Dirjköttingen & M. Pinto (a cura di.), *Romance languages and linguistic theory*, 217-247. Amsterdam: John Benjamins.
- Safont, M. P., Portoles, L. (2015). *Learning and Using Multiple Languages: Current Findings from Research on Multilingualism*. Newcastle: Cambridge Scholars Publishing.
- Selinker, Larry. (1972). *Interlanguage*. "International Review of Applied Linguistics", numero 10, 219-231.
- Schwartz, B., Sprouse, R. (1996). *L2 Cognitive States and the Full Transfer/Full Access Model*. "Second Language Research", numero 12, 40-72.
- Serratrice, Ludovica. 2013. *Cross-linguistic Influence in Bilingual Development Determinants and Mechanisms* in "Linguistic Approaches to Bilingualism". 3, 3-25.
- Topoliceanu, Harieta. 2011. *Italiano e rumeno a confronto: analisi di alcuni problemi di apprendimento dell'italiano da parte dei madrelingua rumeno*. "Philologica Jassyensis", An VII, 1 (13), 243-255.
- Vildomec, Viroboj. 1963. *Multilingualism: General Linguistics and Psychology of Speech*. Leiden: A W Sythoff.
- Weinreich, Uriel. 1953. *Languages in Contact*. New York: Linguistic Circle of New York.

Webografia

- Diadòri, P., Cotroneo, E., Pallecchi, F. (2007). *Quali studi sul parlato del docente di italiano L2*, in P. Diadòri (a cura di), *La Ditals risponde 5*, Perugia: Guerra Edizioni, 339-354. (Online in <http://www.amalelingue.it/wp-content/uploads/2014/06/il-parlato-dei-docenti-articolo.pdf>).
- Vignati, Antonella (2005). *La didattica della traduzione come strumento di approfondimento della competenza linguistica e culturale in italiano LS*, in “Supplemento alla rivista EL.LE”, 4. (Online in <https://www.itals.it/la-didattica-della-traduzione-come-strumento-di-approfondimento-della-competenza-linguistica-e>).