

Contatto linguistico e influenza translinguistica

Un'indagine in una scuola internazionale a Napoli

Patrizia Giuliano

Università degli Studi di Napoli Federico II, Italia

Salvatore Musto

Università degli Studi di Napoli Federico II, Italia

Abstract The paper investigates the oral linguistic productions of children of different ages in an international school based in Naples, in which English is used as the main language of communication for all the subjects taught. Spanish is also used but for a lesser number of hours. The purpose of this paper is to identify the possible crosslinguistic influence across languages that students master with reference to some syntactic and morphological phenomena.

Keywords Translinguistic influence. First language. L2 and L3 acquisition. Syntactic transfer. Morphological transfer.

Sommario 1 Introduzione. – 2 Contatto tra lingue e transfer. – 2.1 Percezione. – 2.2 Rete di relazioni. – 2.3 Dalla rete di relazioni all'attivazione simultanea. – 3 Quale ruolo per l'italiano L1 nell'inglese L2? – 4 Quale ruolo per l'italiano L1 nello spagnolo L3? – 5 Quale ruolo per l'inglese L2 nello spagnolo L3? – 6 Apporti del nostro studio.

1 Introduzione

Nel presente studio ci siamo posti l'obiettivo di osservare il transfer translinguistico nell'interlingua di bambini che apprendono due lingue straniere in ambito scolastico. Si tratta di soggetti italiani che sono esposti all'inglese

come L2 e allo spagnolo come L3 sin dai 3 anni di età. L'intero corpus di dati è stato raccolto presso la scuola «Ascoltando I Bambini», Scuola Paritaria Secondaria di I° Grado, Primaria e dell'Infanzia, sita in Massa di Somma (Napoli). Tale scuola propone l'insegnamento di dieci ore di inglese a settimana e tre o quattro¹ di spagnolo, dalla scuola dall'infanzia fino alle scuole medie. Alla scuola dell'infanzia, l'insegnamento dell'inglese è proposto sotto forma ludica, anche grazie al programma educativo linguistico *The Adventures of Hocus & Lotus* (Taeschner 2002). Alla scuola primaria, le dieci ore di inglese vengono suddivise fra lo studio della lingua e piccoli progetti condotti nella L2, i quali comprendono lo studio di matematica, storia, geografia e letteratura; ad essi si affianca il *Progetto Biblioteca*, che prevede la lettura a casa e in classe di un libro in inglese a settimana scelto fra quelli presenti nella biblioteca della scuola. I docenti sono in parte italiani in parte madrelingua.

Per studiare l'influenza translinguistica ci siamo serviti di alcuni task narrativi, esclusivamente di tipo orale, consistenti in storie illustrate senza testo scritto e cartoni animati muti.² Alle interviste in L2 e L3 sono stati presenti due intervistatori: il primo ha spiegato la consegna ai bambini, in italiano, per assicurarsi la piena comprensione della stessa, il secondo si è, invece, finto, all'occorrenza, italiano, inglese o spagnolo ed è stato colui a cui il bambino ha raccontato i contenuti somministrati. Il numero totale di intervistati è di 42 soggetti. Ognuno di loro è stato intervistato per un totale di tre volte: in L1 (italiano), L2 (inglese) e L3 (spagnolo). L'ordine in cui sono state somministrate le interviste è stato sistematicamente invertito di parlante in parlante.

Ai bambini è stato somministrato, alla prima intervista, anche un questionario (con l'aiuto dei docenti per i più piccoli) al fine di conoscere le loro preferenze rispetto alla L2 e alla L3, alle loro attività scolastiche ed extrascolastiche. Le storie *Horse story* e *Cat story* (cf. Appendice) sono compiti eseguiti *in absentia*, cioè le immagini sono state messe a disposizione del bambino per tutto il tempo che desiderava ma, al momento di raccontare la storia, le vignette sono state sottratte. In modo simile, i bambini hanno guardato i cartoni animati per poi in seguito narrarne il contenuto completo (così *Reksio*) o segmento per segmento (così *The Finite Story*, che è divisa in 30 video sequenze). La storia di Meyer è invece narrata continuando ad avere a disposizione i supporti.

1 Le ore di spagnolo aumentano a quattro alle scuole medie.

2 I compiti somministrati sono due racconti sotto forma di vignette senza testo chiamati *Cat story* e *Horse story* (cf. Appendice); *Frog, where are you?*, un libro illustrato del 1969 di M. Mayer; il cartone animato *Reksio*, tratto dalla serie polacca di L. Marszałek; un video clip composto di 30 sequenze chiamato *The Finite Story* (Dimroth 2006).

2 Contatto tra lingue e transfer

Nella ricerca sull'acquisizione di lingue, è comunemente ammesso che la LM (lingua materna) influisce sull'elaborazione delle conoscenze in LT (lingua target) dando luogo a fenomeni di *transfer* o interferenza ovvero di trasferimento di strutture, forme e/o concetti da una lingua all'altra (Poulisse, Bongaert 1994; Williams, Hammarberg 1998; De Angelis 2005; Bardel, Lindqvist 2007; Falk et al. 2015).

Seguendo la definizione proposta da Jarvis, Pavlenko (2010), si può definire «interferenza» l'influenza che la conoscenza di una lingua da parte di una persona ha sulla sua conoscenza o sull'uso di un'altra lingua. Questa potenziale influenza è una tra le caratteristiche che maggiormente concorrono a distinguere il fenomeno dell'acquisizione di una seconda lingua dall'acquisizione di una lingua nativa. Si può pertanto considerare il transfer non come un trasferimento diretto di strutture linguistiche da una lingua ad un'altra, o di diretto influsso di una lingua su un'altra (influenza), quanto piuttosto come un fenomeno molto complesso che dipende dalla percezione che l'apprendente ha delle somiglianze e differenze tra le lingue. Ai termini di *transfer* e *interferenza* si è aggiunta l'espressione, più neutra, di *influenza translinguistica*.

Tre sono i fattori che possono contribuire a spiegare il processo acquisizionale di una lingua:

1. Percezione
2. Rete relazionale
3. Attivazione simultanea

2.1 Percezione

L'idea che la similarità linguistica sia un fattore cruciale nell'influenza translinguistica non è nuova. La distanza percepita (psicotipologia) va però distinta dalla distanza tipologica effettiva (Kellerman 1983; Jarvis, Pavlenko, 2010; Bardel, Lindqvist, 2007). Non a caso, Weinreich (1953) mise in evidenza che spesso i soggetti bilingui stabiliscono equivalenze là dove non sussiste equivalenza. Per arrivare ad una comprensione dei fenomeni cognitivi che intervengono nell'ambito della psicotipologia, è necessario:

1. identificare le forme e le strutture che l'apprendente individua come simili o dissimili;
2. spiegare il motivo per cui ciò accade.

Alcuni studi su soggetti plurilingui dimostrano anche che un individuo può ispirarsi ad una lingua non nativa che conosce ma che non è tipologicamente vicina alla TL, piuttosto che ad una lingua pure non nativa e tipologicamente più vicina alla TL. In altre parole: ogni apprendente stabilisce delle 'relazioni'.

2.2 Rete di relazioni

Greimas (1966) parte dal concetto di struttura come rete relazionale, intendendola come una mera relazione tra elementi, per arrivare ad affermare che gli oggetti del mondo non sono conoscibili di per sé, ma unicamente per mezzo delle loro proprietà e che la condizione per la quale tali proprietà acquisiscono valore, permettendo in tal modo la determinazione degli oggetti, è la necessità di metterle in relazione le une con le altre. Tali relazioni, chiamate elementari (contraddizione, contrarietà, complementarietà), permettono di individuare la differenza tra i valori partendo dalla somiglianza fissata a priori da una relazione mutua; si tratta perciò di un gioco dialettico di somiglianze e differenze che rende possibili le condizioni minime della comprensione e della produzione del significato.

Ispirato da Greimas, Adamczewski, Delmas (1982, 37) suggeriscono che una grammatica è costituita da un insieme di relazioni e dalle operazioni effettuate su di esse: quindi, saper parlare o comprendere una lingua significa essere capaci di riconoscere tali relazioni e di servirsene in un gioco d'operazioni metalinguistiche al fine di comprenderne le potenzialità strutturali e le implicazioni semantiche. Sono tali relazioni e non gli operatori a determinare un effetto espressivo piuttosto che un altro, ed il valore di un operatore in un sistema può anche trovare un suo corrispettivo in un altro sistema; ciò non determina però necessariamente una coincidenza di valore tra i due operatori, perché a loro volta essi sono messi in relazione ad altri operatori non necessariamente presenti in entrambi i sistemi, o semplicemente cambieranno valore in base al diverso tipo di relazione instaurata dal parlante.

2.3 Dalla rete di relazioni all'attivazione simultanea

La gran parte degli studi condotti fino ad oggi hanno essenzialmente considerato la L1 come sorgente di transfer e, in senso più largo, di influenza translinguistica. Studi recenti sull'acquisizione di una terza lingua (L3) stanno invece dimostrando che la fonte dell'influenza translinguistica può essere ugualmente esercitata da qualsiasi altra lingua appresa in precedenza.

Si può pertanto sostenere che:

1. una precedente esposizione ad altre lingue non native influenza le scelte formali dell'apprendente in LT;
2. apprendenti con la stessa L1 ma lingue non native differenti sviluppano spesso in maniera diversa le loro conoscenze in L3;
3. i sistemi linguistici antecedenti possono influenzare tanto la produzione in LT in un momento specifico del percorso di apprendimento della stessa quanto la maniera stessa in cui la LT si sviluppa.

Diversi studi su soggetti multilingui hanno dimostrato che una o anche più di una delle lingue di background restano attivate nel corso della produzione linguistica dei soggetti, nonostante solo una lingua sia selezionata come lingua principale della situazione comunicativa (Paradis 1997; Grosjean 2001). La comprensione che attualmente si ha di ciò che può o non può essere trasferito da una lingua non nativa ad un'altra non nativa, e quindi del modo in cui esse interagiscono nel corso del processo acquisizionale, è ancora limitata. L'esplorazione di tale area di ricerca sembra però essere molto promettente sia per la comprensione dei fenomeni di interferenza a livello cognitivo, sia per la possibilità che tali studi possono offrire per la didattica di una nuova LS ai soggetti bi- o plurilingui.

3 Quale ruolo per l'italiano L1 nell'inglese L2?

Valuteremo in primo luogo il ruolo che l'italiano L1 sembra ricoprire nelle produzioni linguistiche in inglese L2 dei nostri informatori.

L'analisi dei dati mostra, nella fattispecie, che l'inglese gioca un ruolo:

- preponderante nella sintassi e a livello concettuale;
- pressoché nullo nella morfologia.

Quanto alla sintassi, sono stati indagati i domini che seguono:

- transitività vs intransitività;
- inaccusatività e struttura informativa;
- sintassi della negazione;
- parametro *prodrop*.

Forniamo di seguito stralci dalle produzioni linguistiche analizzate. Nell'esempio (1), i piccoli locutori rendono transitivo *look* e intransitivo *climb* (cf. anche es. 2), *hit* (es. 3) e *go* (es. 4), invertendo in tal modo le caratteristiche argomentali dei vari verbi, a cui vengono attribuite quelle proprie dei verbi italiani corrispondenti. Il transfer dall'italiano sembra ugualmente spiegare la postposizione del soggetto in *&arriv # a cat ## one day # &arriv # a dog* (es. 1) e *arrived the fireman* (es. 2), ovvero con un verbo che in italiano è chiaramente inaccusativo; il posizionamento preverbale del soggetto in *the firemen arrived* (es. 2) dimostra tuttavia l'interazione tra la struttura informativa di tale struttura (*the firemen* è qui in topic e non in fuoco come negli stralci precedenti) e la posizione preverbale del soggetto (lo stesso *firemen*). La struttura informativa con *a bird* in fuoco spiega l'ordine V + S in *in a trees live a bird* (es. 1).³

³ Per una discussione tra struttura dell'informazione, sintassi e interlingua, Klein, Perdue 1992.

Quanto a *no get up* (es. 2) e *not find the dog* (es. 4) si può ipotizzare un transfer dalla L1 di tipo morfo-sintattico, poiché al posizionamento preverbale del negatore si unisce la scelta del morfema negativo *no*.⁴

Per ciò che concerne il parametro del soggetto nullo, esso viene applicato, in modo evidente, sia ai casi in cui l'inglese richiederebbe un *dummy subject* (cf. *was night* in es. 5), sia a casi di continuità topicale (cf. il simbolo Ø nei vari esempi).⁵

(1) **Giorgio 3a elementare**

1. the dog look the cat
2. in a trees # live # <the> [/] # <a> [/] # <a> [/] # a bird ##
one day # <a bird> [/] # the bird # go # and &arriv # a cat ## one day #
&arriv # a dog ##
3. a cat climb # <in> [/] # in the tree ## <and> [/] # <and> [/] # and the
dog # climb <the> [/] ## on the tree

(2) **Agnese 5a elementare**

1. there are a bird and a cat # the cat climb on the tree e: m: but arrived
a dog [...]
2. When Mr. Blue get up # Ø look the fire
3. But Mr. Green no get up
4. So arrived the firemen on the house of Mr. Blue and Red # So Mr. Green,
Mr. Blue and Mr. Red is very happy because the firemen arrived

(3) **Daniela 3a media**

- after #the horse # jump out the fence # and he: hit at the legs

(4) **Francesco 3a media**

1. the dog and child not find the frog
2. the child and the dog go at home
3. Ø are in the lake # and # <the boy> [/] # the boy said at the dog wait a
minute <I> [/] # I hear # the frog and Ø search e: # on the tree <and> [/]
and Ø search the frog and his family # and Ø takes the frog and Ø say
goodbye at this family

(5) **Carolina 5a elementare**

1. when Ø was night the frog keep away
2. the child search and Ø search the frog but Ø don't found <his> [/] his
frog [...]

⁴ Una lunga tradizione di studi sulla negazione ha tuttavia dimostrato che la struttura *no + V* può anche corrispondere ad una strategia morfo-sintattica di semplificazione adottata tanto da apprendenti adulti di L2, con differenti L1, quanto da bambini anglofoni (per una panoramica su tali studi, Giuliano, 2004).

⁵ I numeri progressivi negli esempi (1., 2., 3. ecc.) fanno riferimento alle vignette in sequenza.

Per ciò che concerne l'influenza dell'italiano in inglese a livello concettuale, sono stati individuati sia calchi semantici che calchi strutturali.

(6) **Daniela 3a media**

1. After they: look in a forest if there is the frog and the boy say to the dog to stay silence
2. there is a dog e: [...] it goes to: call a boy

4 **Quale ruolo per l'italiano L1 nello spagnolo L3?**

Quanto al rapporto tra italiano L1 e spagnolo L3, la prima lingua agisce soprattutto da serbatoio lessicale (parole contenuto e parole funzionali) e morfologico. Le strutture sintattiche simili tra i due opacizzano invece le possibili interferenze translinguistiche. Di seguito uno stralcio di intervista:

(7) **Andrea 3a media**

1. allora el caballo estaba en un recinto y la: se avvicinò al caballo una caba
2. # y después se allontanò se fue # el caballo quereba ir donde estaba la caba la baja para saltar el e: el recinto
3. <ello> [//] el caballo se hace: mal # y: después la: caba #
<lo: ayudò: a:> [//] ## lo ayudó porque ello e: se hizo cioè mal

5 **Quale ruolo per l'inglese L2 nello spagnolo L3?**

L'inglese L2 svolge un ruolo in spagnolo L3 malgrado la maggiore distanza tipologica e genetica, oltre che fonologica, dallo spagnolo rispetto all'italiano L1. Tale ruolo si evidenzia non tanto a livello lessicale (cf. tuttavia *frogita*) quanto piuttosto, e inaspettatamente, rispetto a 'parole funzionali' quali articoli, congiunzioni, morfologia verbale (forme non finite) nonché l'ausiliare *have*. Quanto agli infiniti in luogo delle forme finite, essi potrebbero essere attribuiti ad un livello interlinguistico basico (Giacalone Ramat 2003); tuttavia è molto raro che i parlanti romanzi che apprendono un'altra lingua romanza non provino a rendere finite almeno alcune delle forme prodotte (Klein, Perdue 1992): da qui la nostra idea che le forme verbali per lo più isolanti dell'inglese influenzino la resa morfologica in spagnolo L3.

Per ciò che concerne l'influenza di *have*, essa traspare dalla pronuncia aspirata di *&has* (es. 10).

(8) **Diego 3a elementare**

1. the chico and perro e: <rana> [//] guardar the rana ##
2. the sico and the perro *dormir* and the rana scapar #

(9) **Alessandro 3a elementare**

1. El ciervo metter el bambino su la schiena e # lo buttar # in acqua ##

(10) **Andrea 3a media**

1. cuando ello se fue un gato e: # &has mirado los pája +/- los pequeños pájaros y: ello quereba salir para prender pienso [...]
2. la madre de los pequeños e: &has venuto # y: el gato se ne fue

(11) **Marco 3a elementare**

1. &siera una &vuolta # e: un &buambino #un puerro e una frogita #

Il fatto che le parole funzione possono provenire da altre lingue non native è la prova che tali lingue possono restare attive mentre si usa la nuova LT (Paradis 1997; Grosjean 2001). Il parlante sceglie la «lingua di base», che sarà la più attivata, mentre le altre restano meno sollecitate, come lungo un *continuum* di attivazione, in base al livello di competenza, all'interlocutore, all'argomento, alla situazione di interazione ecc.

6 Apporti del nostro studio

Il nostro studio dimostra che una distanza tipologica maggiore tra L2 e L3 (così per noi tra inglese e spagnolo) non impedisce il transfer dall'una all'altra. Apprendenti con la stessa L1 e la stessa lingua target ma L2 diverse possono, di conseguenza, sviluppare differenze nelle loro competenze sulla L3: la conoscenza di altre lingue non native deve rappresentare perciò una variabile cruciale nello studio dell'influenza translinguistica e dello sviluppo acquisizionale.

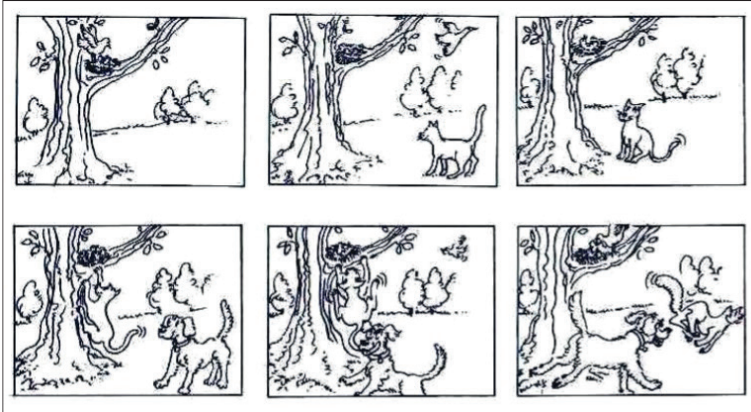
L'impostazione della didattica di una L3 potrebbe, a questo punto, vantaggiosamente sfruttare le interferenze effettive esistenti nelle interlingue degli apprendenti, in virtù delle conoscenze plurilinguistiche possedute, per constatarne gli errori possibili e agire su di essi, ma anche per facilitare il raffronto tra i vari sistemi linguistici conosciuti.

Simboli usati nelle trascrizioni

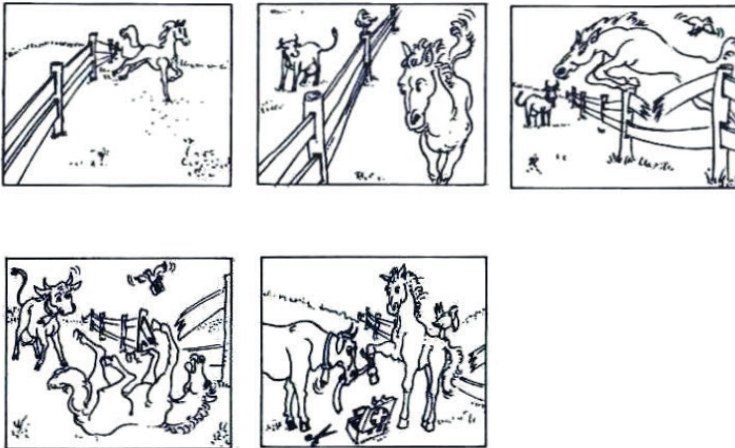
| | |
|--------|-----------------------|
| & | trascrizione fonetica |
| # | pausa |
| +// | auto-interruzione |
| <>[/] | ripetizione |
| <>[//] | auto-riformulazione |
| [...] | passaggio soppresso |

Appendice

La storia del gatto / Cat story



La storia del cavallo / Horse story



Bibliografia

- Adamczewski, H.; Delmas, C. (1982). *Grammaire linguistique de l'anglais*. Paris: A. Colin.
- Bardel, C.; Lindqvist, C. (2007). «The Role of Proficiency and Psychotypology in Lexical Cross-Linguistic Influence. A Study of a Multilingual Learner of Italian L3». Chini, M. et al. (a cura di), *Imparare una lingua: recenti sviluppi teorici e proposte applicative = Atti del VI Congresso AiTLA* (Napoli, 9-10 febbraio 2006). Perugia: Guerra, 123-45.
- De Angelis, G. (2005). «Interlanguage Transfer of Function Words». *Language Learning*, 55(3), 379-414. <https://doi.org/10.1111/j.0023-8333.2005.00310.x>.
- Dimroth, C. (2006). *The Finite Story*. Max Planck Institut for Psycholinguistics. <https://www.iris-database.org/iris/app/home/search?query=Finite+Story>.
- Falk, Y. et al. (2015). «The Role of L1 Explicit Metalinguistic Knowledge in L3 Oral Production at the Initial State». *Bilingualism: Language and Cognition*, 18(2), 227-35. <https://doi.org/10.1017/S1366728913000552>.
- Jarvis, S.; Pavlenko, A. (2010). *Crosslinguistic Influence in Language and Cognition*. London: Routledge.
- Kellerman, E. (1983). «Now You See It, Now You Don't». Gass, S.; Selinker, L. (eds), *Language Transfer in Language Learning*. Massachusetts: Newbury House, 112-34.
- Klein, W.; Perdue, C. (1992). *Utterance Structure*. Amsterdam: John Benjamins.
- Giacalone Ramat, A. (a cura di) (2003). *Verso l'Italiano*. Roma: Carocci.
- Giuliano, P. (2004). *L'Acquisition de la négation dans une langue étrangère. Un débat conclu?* Berna: Peter Lang.
- Greimas, A.J. (1966). *Sémantique structurale*. Paris: Larousse.
- Grosjean, F. (2001). «The Bilingual's Language Mode». Nicol, J. (ed.), *One Mind, Two Languages: Bilingual Language Processing*. Oxford: Blackwell, 1-22.
- Paradis, M. (1997). «The Cognitive Neuropsychology of Bilingualism». Kroll, J.K.; De Groot, A.M.B. (eds), *Tutorials in Bilingualism: Psycholinguistic Perspectives*. Hillsdale (NJ): Lawrence Erlbaum, 331-54.
- Poullisse, N.; Bongaerts, T. (1994). «First Language Use in Second Language Production». *Applied Linguistics*, 15(1), 36-56. <https://doi.org/10.1093/applin/15.1.36>.
- Taeschner, T. (2002). *Insegnare la lingua straniera con il Format. Un modello psicolinguistico per la scuola materna ed elementare*. Roma: Edizioni Anicia.
- Weinreich, U. (1953). *Languages in Contact*. The Hague: Mouton.
- Williams, S.; Hammarberg, B. (1998). «Language Switches in L3 Production: Implications for a Polyglot Speaking Model». *Applied Linguistics*, 19(3), 295-333. <https://doi.org/10.1093/applin/19.3.295>.