

## SINTASSI E MORFOLOGIA NELL'ITALIANO L2 SCRITTO DI STUDENTI UNIVERSITARI: FENOMENI DI INTERFERENZA LINGUISTICA

Giovanni Favata  
Scuola di Dottorato  
Università per Stranieri di Siena  
g.favata@studenti.unistrasi.it

### Abstract

This article aims to illustrate crosslinguistic interference phenomena noticed within texts written by foreign students. The data has been collected in various Italian universities. Before analysing our written data, we will summarize previous studies on linguistic interference during acquisition of Italian as a second language. Our analysis is divided in two parts: in the first section, we will underline linguistic interference at the syntactic level, and in the second one we will consider linguistic interference at the morphology level. After the analysis, we will share some considerations about second language teaching.

### Keywords

Italian as a Second Language, Linguistic Interference, Syntax, Morphology.

### 1. Introduzione

A partire dagli anni Cinquanta del Novecento, la L1 era considerata il fattore centrale per l'apprendimento di una L2. In ambito comportamentista, infatti, alla L1 si dava grande enfasi (Pastor Cesteros 2004: 111), dato che si supposeva che nell'apprendere la L2 entrassero in gioco le abitudini linguistiche ormai acquisite tramite la L1: tutti i fenomeni di interferenza, negativi e positivi, quindi, venivano attribuiti alla L1. Successivamente, invece, è emerso che l'incidenza della L1 era in realtà molto bassa, fatto che ha indotto gli studiosi a dare un peso maggiore ai fattori innati e universali<sup>1</sup>. Più recentemente, si è fatto strada nuovamente il pensiero che attribuisce un peso maggiore al ruolo della L1 "sia in ottica cognitiva sia in approcci generativi ispirati alla Grammatica Universale" (Chini 2005: 54-55).

Secondo Giacalone Ramat (1998: 23), infatti, "chi apprende una lingua compie numerose operazioni cognitive, alcune delle quali consistono nel ripensare le categorie che un individuo ha appreso dalla prima lingua". Riuscire ad osservare i fenomeni di transfer positivo, tuttavia, risulta difficile, pertanto, la ricerca si è maggiormente concentrata su quei fattori devianti rispetto alla varietà nativa della lingua target (Chini 2005: 55).

In questo contributo, ci prefiggiamo di inserirci nel dibattito sugli studi relativi all'interferenza linguistica, attraverso l'osservazione dei reali comportamenti linguistici di apprendenti iniziali dell'italiano come L2, concentrando la nostra attenzione su quei fenomeni che si registrano nella sintassi e nella morfologia di testi scritti da studenti universitari in mobilità internazionale in Italia<sup>2</sup>.

---

<sup>1</sup> La ricerca è stata condotta nell'ambito del filone dei *Morpheme Studies* di Roger Brown, attraverso lo studio di dati longitudinali: per studiare l'acquisizione di alcuni fonemi inglesi, è stato osservato il comportamento linguistico di tre bambini seguiti per quattro anni (cfr. Chini 2005: 54, 88).

<sup>2</sup> I testi di cui disponiamo sono stati precedentemente utilizzati nell'ambito di un progetto di ricerca dottorale, durante il quale si è cercato di descrivere l'espressione delle categorie funzionali Temporalità-Aspetto-Modalità (TAM) nell'italiano L2 di studenti internazionali. La suddetta ricerca è stata condotta da chi scrive nel triennio 2018/19-2020/21 presso l'Università per Stranieri di Siena.

I dati, longitudinali e trasversali, sono stati raccolti personalmente da chi scrive, senza dare agli informanti l'opportunità di usare strumenti tecnologici né materiale didattico. In tutto abbiamo raggiunto poco più di trecento informanti frequentanti i corsi di italiano L2 di livello A1 e A2 nei seguenti atenei italiani: Università della Valle d'Aosta, Università degli Studi di Torino, Università degli Studi di Udine, Università Ca' Foscari Venezia, Università degli Studi di Pisa, Università per Stranieri di Siena, Sapienza - Università di Roma e Università degli Studi di Napoli "Federico II"<sup>3</sup>.

## 2. L'apparato teorico di riferimento

I risultati di alcune ricerche suggeriscono che l'acquisizione di lingue seconde avviene attraverso principi comuni che sono indipendenti dalle L1 degli apprendenti (Giacalone Ramat 1998: 23; Grandi 2015 [2003]: 115). Di conseguenza, se nelle prime fasi non emergono fenomeni di interferenza linguistica, essi si manifestano "piuttosto in varietà più avanzate, e spesso in maniera sottile, attraverso le scelte operate nella costruzione del testo" (Giacalone Ramat 1998: 26). È importante, tuttavia, sottolineare che, in ogni caso, l'interferenza può facilitare o rallentare l'apprendimento in base alle caratteristiche della L1 che vengono incorporate nell'interlingua (Pastor Cesteros 2004: 111).

Già dagli studi sull'interlingua condotti da Selinker (1972: 214-215) era emerso il ruolo di transfer svolto dalla L1 sul sistema *in fieri*. Inoltre, dalla ricerca acquisizionale è emerso che la L1 dell'apprendente influenza i livelli di strutturazione della nuova lingua secondo la seguente scala (Chini 2005: 56):

fonologia > lessico > sintassi > morfologia.

Nell'apprendimento di una lingua seconda, dunque, l'interferenza da L1 colpisce maggiormente la fonologia e il lessico. Per quanto riguarda gli altri due livelli di strutturazione della lingua presenti nella scala, e di cui ci occupiamo in questo contributo, secondo Martari (2017: 30), relativamente alla sintassi, piuttosto che parlare di fenomeni interferenziali, sarebbe più corretto parlare di dominio di fenomeni di carattere universale; sembra un pensiero condiviso, invece, il fatto che l'interferenza difficilmente possa toccare la morfologia della L2 (cfr. Pallotti 2012 [1998]: 63).

## 3. L'analisi dei dati

Alla luce del quadro teorico sopra esposto, condurremo separatamente una doppia analisi dei dati di cui disponiamo: inizieremo dall'ordine dei costituenti della frase, per focalizzarci, successivamente, sugli aspetti di natura morfologica.

Per ovvie questioni di spazio, sarà necessario effettuare una selezione degli esempi utili da presentare per sostenere le nostre tesi. Forniremo, quindi, soltanto alcuni testi, cercando tuttavia di scegliere quelli prodotti da apprendenti sia con L1 affine sia con L1 non affine all'italiano<sup>4</sup>.

Precisiamo che tutti i testi sono stati da noi trascritti con precisione filologica: abbiamo, infatti, lasciato i segni di interpunzione, gli accenti, gli apostrofi, le cassature e i tratti non uniformi alla

<sup>3</sup> Ci sembra doveroso esprimere il nostro ringraziamento a tutti gli studenti che hanno partecipato alla nostra indagine, ai referenti dei corsi di italiano L2 e ai docenti che ci hanno accolto in aula. Diversamente dai dati raccolti a Torino, che sono stati acquisiti nei corsi tenuti da chi scrive, negli altri atenei ci siamo recati alla fine del corso, tranne ad Aosta, dove siamo andati all'inizio di un corso per apprendenti con livello A2 raggiunto prima dell'arrivo in Italia.

<sup>4</sup> Elenchiamo qui di seguito, in ordine alfabetico, le famiglie linguistiche a cui appartengono le L1 dei nostri informanti: altaiche, austroasiatiche, baltiche, cartveliche, dravidiche, germaniche, indoarie, iraniche, mande, nipponiche, romanze, semitiche, sinotibetane, slavoniche, ugrofinniche. Abbiamo avuto, inoltre, informanti con L1 isolate: armeno, basco e greco.

norma della lingua italiana, così come li abbiamo ritrovati negli elaborati scritti dagli informanti. Per ragioni legate alla privacy, eventuali nomi propri presenti nei testi saranno indicati con la sola lettera maiuscola seguita da un asterisco. Sempre per motivi di spazio, invece, saremo costretti a effettuare dei tagli che indicheremo con [...]. Nei dati longitudinali, inoltre, indicheremo tra parentesi dopo quante ore di lezione il testo è stato prodotto.

### 3.1 Interferenze sintattiche

Dagli studi acquisizionali, non vengono segnalati numerosi casi di ordine dei costituenti diverso rispetto a quello canonico dell'italiano, anche se Banfi (2001 [1993]: 67) sostiene che “il componente sintattico è, nelle interlingue, al pari del componente fonologico, il livello potenzialmente più soggetto a fenomeni di interferenza tra il sistema della lingua di partenza e quello della lingua di arrivo”. Qualche caso di ordine sintattico differente rispetto alla norma della L2 riguarda il sintagma nominale (Andorno, Bernini, Giacalone Ramat, Valentini 2017 [2003]: 123).

I nostri dati ci permettono di affermare che la L1 degli apprendenti esercita una forte influenza sul livello d'analisi della sintassi anche negli informanti che si trovano nelle fasi iniziali del loro apprendimento. Nei testi di cui disponiamo, infatti, è possibile rilevare diversi comportamenti linguistici in apprendenti la cui L1 segue un ordine sintattico differente dall'italiano. Negli esempi che seguono, si nota come gli apprendenti anteppongano il genitivo al nome:

L1 turco

#### **Che cosa hai fatto la scorsa estate? (40h)**

*Sono andato a Musla con la mia famiglia. Abbiamo visitato mia madre di sorella. Mi piaciuto di città e piazza storica. Abbiamo nuotato il mare. [...]*

L1 hindi

#### **Che cosa hai fatto ieri?**

*Ieri Io ho andato nell mi amici casa. Per giocare una gioca di computer e guardare una serie a televisione. A dopo ho andato a mia casa. [...]*

Il turco e l'hindi, lingue di tipo SOV, seguono un ordine degli elementi a sinistra, ossia posizionano gli elementi Modificatori a sinistra della Testa. Pertanto, anche nella costruzione della frase in italiano, gli apprendenti tendono ad appoggiarsi alle regole sintattiche della loro L1. Ritroviamo lo stesso comportamento anche nei sintagmi aggettivali. In questi casi, come nei precedenti appena citati, l'ordine degli elementi è profondamente influenzato dalla L1, che vuole il Modificatore anteposto alla Testa:

L1 turco

#### **Che cosa hai fatto lo scorso fine settimana? (40h)**

*Fine settimana mi sono sveglito alle undici. Fatto colazione e mi sono vestito. Miei amiche hanno andate in parco Valentino. il tempo molto freddo. in seguito Ho tornato a casa. Cenato Turca cucino. Ho guardato la tv e ho dormito.*

L1 armeno

#### **Che cosa fai durante il giorno a Venezia?**

*[...] Generalmente io mangio la cena a casa.*

*Mi piace guardare i miei preferiti programmi alla sera. A mezzanotte faccio a letto e dormo.*

Sicuramente dovuto a influsso interlinguistico da altre lingue straniere è lo stesso comportamento ritrovato nei testi di apprendenti la cui L1 ha un ordine degli elementi Testa-Modificatore:

L1 francese

**Che cosa fai ogni giorno a Torino? (10h)**

*Primo mi sveglio e vado a fare la colazione. Poi mi lavo e mettere i miei vestiti. Dopo vado all'università per studiare la psicologia. Tutti i miei corsi sono in italiano. Allora ogni giorno imparo sempre più l'italiano. Poi pranzo con le miei amici e cuciniamo internazionali alimenti. Dopo per la sera vado alle erasmus feste. [...]*

Nella L1 della studentessa, il francese, sebbene sia previsto l'ordine Modificatore-Testa, per i sintagmi utilizzati nel testo prevede un ordine sintattico Testa-Modificatore, come l'italiano. Di conseguenza, riteniamo che in questo caso tale comportamento linguistico non atteso sia da attribuire alla conoscenza dell'inglese, lingua presente nel repertorio linguistico dell'apprendente.

Vi sono casi in cui gli apprendenti riescono a gestire meglio tale tendenza ad anteporre il Modificatore alla Testa, come lo dimostrano le cassature presenti nei testi, seguite dalle dovute correzioni:

L1 turco

**Che cosa farai quando ritornerai nel tuo Paese? (40h)**

*Quando tornerò in TURCHIA Io andarò all'Università.*

*~~Me e amiche mangiero Io mangierò turca cucina~~*

*Ogni mattina con i miei amici mangeranno al Ristorante specialite Turca. Io ascolterò al ~~nero mare~~ mar nero. Tornerò a casa guiderò la macchina. Io studierò ~~Biostatistica Esame~~ per Esame di Biostatistica*

Vogliamo segnalare, tuttavia, che ordini sintattici differenti dalla norma possono anche interessare il verbo. Si tratta, però, di casi molto particolari:

L1 bulgaro

**Che cosa hai fatto lo scorso fine settimana? (40h)**

*~~Stud~~ ho studiato per test Italiano, ma non tutti i giorni, perché a Torino ha Mercato per Natale e con miei amici siamo stati.*

*Noi ~~abbiamo~~ mangiato arancini siciliani e anche canoli. Sera noi ~~abbiamo~~ siamo andati in bar. In Bar ho ballata, ho bevuto e poi sono tornato a casa*

L1 turco

**Perché hai deciso di studiare a Napoli?**

*Perché Italia ha tutti Kulturisk. Io vogliono Italiano lernen. Mi piace Italianesk mangiare*

Nel testo prodotto dall'apprendente bulgara, ritroviamo una frase in cui tutti i complementi sono posizionati a sinistra del verbo, lasciando a quest'ultimo la posizione finale della frase. Ancora più interessante, dal punto di vista interlinguistico, è il testo prodotto dall'apprendente turcofono. In esso, infatti, la posizione finale del verbo non sembra dovuta a influenza da L1, ma dal tedesco, altra presente nel suo repertorio. Lo studente in questione, infatti, aveva precedentemente soggiornato per motivi di studio in Germania, fatto testimoniato anche dalla selezione del lessico effettuata (ted. *lernen*, imparare). La ricchezza del repertorio linguistico di tale apprendente, inoltre, ci permette di notare come anche l'ortografia possa essere toccata da fenomeni di interferenza. Lo studente ha appunto dichiarato di aver vissuto per molti anni anche in Norvegia e di parlare il norvegese, lingua che ha lasciato traccia nel lessico utilizzato con *cluster* consonantici non presenti nell'italiano (*Kulturisk*, *Italianesk*). Quest'ultimo esempio, quindi, ci permette di sostenere che nella fase di costruzione di un nuovo sistema linguistico intervengono, giocando un ruolo importante, tutte le lingue presenti nel repertorio dell'apprendente.

Altri casi interessanti a proposito dell'ordine dei costituenti possono riguardare la posizione delle preposizioni e dell'avverbio di negazione. L'apprendente norvegese che ha prodotto il testo sottostante ha seguito, infatti, l'ordine dei costituenti tipico della sua L1 e dell'inglese, in cui la preposizione *med/with*, in una frase come quella scritta in italiano, può occupare la posizione finale:

L1 norvegese

**Parla della tua esperienza Erasmus a Torino! (40h)**

*La mia esperienza Erasmus a Torino è stato fantastico! Sono felice perché io posso essere qua a Torino, e vedere e vivere in questa città bellissima!! Torino è vicino alla montagna e tutti i persone a Torino Io ho incontrato e persone buoni.*

*Mi piace i persone i vivere con, mi piace la mia casa ~~mi~~ e mi piace ~~la~~ il centro, mi piace tutti i strada a queste città.*

Per quanto riguarda la negazione, in generale, non sembra che per l'acquisizione di questo ordine sintattico ci siano problemi. In italiano, per quel che concerne la negazione del verbo, abbiamo un ordine Modificatore-Testa: l'avverbio è, quindi, preposto al verbo. Questo fenomeno è considerato come un tratto di resistenza del tipo romanzo: "la posizione preverbale della negazione è infatti tipologicamente conforme all'ordine latino SOV, ma contrasta con l'ordine sintattico SVO assunto dall'italiano" (Andorno, Bernini, Giacalone Ramat, Valentini 2017 [2003]: 117). a parte l'alternanza tra *no/non*, per quel che concerne l'ordine dei costituenti, la negazione precede sempre ciò che deve essere negato. Sono stati registrati soltanto pochi casi con ordine inverso (Andorno, Bernini, Giacalone Ramat, Valentini 2017 [2003]: 139). Tali risultati coincidono pienamente con i nostri, anche se ci sembra opportuno segnalare qualche esempio in cui abbiamo rilevato un ordine sintattico differente:

L1 indonesiano

**Parla della tua infanzia!**

*Quando ho stato piccola, ~~ho avevo una viaggi~~ ho abitato a B\*, una città piccola in Indonesia con la mia famiglia.*

*Ho ~~semp~~ studiato sempre per l'olympia della scienza, ma ho giocato badminton molto.*

*Ho non L'inverno in Indonesia, solo l'été (summer?). Allora, la mia infanzia ha stato piaggi (beaches?).*

Il testo è stato prodotto da una studentessa indonesiana con un repertorio linguistico molto ricco, quindi, ci risulta difficile poter individuare quale idioma abbia influenzato tale comportamento linguistico<sup>5</sup>.

Sino ad ora ci siamo occupati di fenomeni sintattici non coincidenti con la norma della lingua italiana. Parlando infatti dell'ordine sintattico dell'italiano, si preferisce parlare di ordine SVO, definito ordine non marcato, sebbene siano ammessi altri ordini, per questioni pragmatiche, sia semplicemente con un'intonazione della voce sia con la ripresa di alcuni elementi della frase attraverso l'uso di un pronome (e. g. le dislocazioni a destra e a sinistra) (cfr. Chini 2010: 60-61). Quando si ricorre a un ordine diverso, si è in presenza delle cosiddette *allosentences*, "cioè varianti di frase che ricorrono in contesti discorsivi diversi" (Andorno 2000: 20).

In realtà, vi sono dei casi in cui, nonostante vi sia un ordine sintattico differente, non sia necessaria un'intonazione diversa rispetto a quella utilizzata nelle frasi con quello che abbiamo definito ordine canonico. Ci riferiamo a quegli enunciati di tipo VS, chiamati *enunciati tetici*, che differiscono dagli enunciati con ordine SV, detti *enunciati categorici* (Andorno, Bernini, Giacalone Ramat, Valentini 2017 [2003]: 119):

	TOPIC	COMMENT
Enunciato tetico:		<i>Ha telefonato tua sorella</i>
Enunciato categorico:	<i>Tua sorella</i>	<i>ha telefonato</i>

**Tab. 1**

<sup>5</sup> La studentessa ha dichiarato di conoscere tre lingue ufficiali dell'Indonesia (madura, java, betawi) e altre lingue di cui ha inserito il livello del Quadro Comune Europeo (inglese C1, francese B2, arabo A1, giapponese A1, turco A1). Per quanto riguarda il turco, si tratta di una lingua presente nel suo repertorio linguistico perché prima di raggiungere Roma aveva svolto un periodo di mobilità internazionale di sei mesi a Istanbul.

Dall'analisi della tabella emerge che l'enunciato tetico è di tipo senza topic, il suo contenuto, pertanto è esclusivamente rematico, a differenza di quanto accade nell'enunciato categorico, di tipo *topic-comment*.

È ancora oggetto di discussione riuscire a definire quali siano i verbi che permettono enunciati con struttura VS, ma sembra che ne siano esclusi i verbi transitivi, per i quali, però, sono ammesse invece forme marcate quali le dislocazioni. Si parla, infatti di ordine VS e non di VSO, perché, escludendo i verbi transitivi, si esclude automaticamente l'oggetto diretto (Telve 2018 [2008]: 53).

Secondo Ferrari (2016 [2012]: 45-46), nell'enunciato tetico il soggetto posposto diventa soggetto focale. Ferrari, inoltre, precisa che con certi verbi, tra cui, ad esempio, il verbo "telefonare", il soggetto posposto può essere considerato nella sua posizione basica, ossia canonica. Una tale affermazione, dunque, ci permette di sostenere che bisognerebbe fare attenzione a considerare come basico soltanto l'ordine SVO per la lingua italiana.

Tra i verbi che possono permettere un ordine sintattico diverso abbiamo sicuramente "arrivare", "venire", "iniziare" e "finire" e, nei nostri dati, abbiamo rilevato delle frasi con soggetto posposto ad alcuni dei suddetti verbi:

L1 spagnolo

### **Che cosa fai ogni giorno a Torino? (10h)**

*La mia vita a Torino è proprio semplice. Mi sveglio a le otto ogni mattina e faccio la colazione. Mi piace sempre prendere un caffè con i bicotti. Poi vado in palestra fino a le dieci e faccio la doccia. Vado a casa e cucino pasta, la mangio e poi mi preparo per andare a l'Università. Per arrivare lì prendo il pullman oppure il tram perché sono così comodi. Quando finiscono le lezioni vado a casa un'altra volta e studio oppure leggo un pò. [...]*

L1 spagnolo

### **Che cosa hai fatto nel fine settimana? (20h)**

*Questo fine settimana ho fatto più cose. Venerdì è arrivato a Torino il mio amico M\*. Per la sera siamo andato a casa di amici. En questa casa abbiamo bebuto birra e vino bianco così anche vino rosso. [...]*

Essendo facilitati dalla L1, anche se ancora principianti, gli apprendenti ispanofoni hanno prodotto delle frasi con ordine diverso rispetto a quello insegnato, ma che, come abbiamo visto sopra, è da considerare come ordine canonico.

Come sostiene sempre Ferrari (2016 [2012]: 46), la basicità di questo ordine è dimostrata dall'assenza di enfasi nel costrutto, enfasi che potrebbe comparire come elemento in più, ma si tratta pur sempre di un'enfasi che in un testo scritto come il nostro non potrebbe essere rilevata.

Ad ogni modo, è utile precisare che i costrutti che trovano coincidenza nella lingua target emergono spontaneamente grazie alla somiglianza fra le due lingue, L1 e L2, proprio perché tale ordine dei costituenti è ammesso in entrambe le lingue.

## **3.2 Interferenze morfologiche**

L'argomento relativo all'interferenza negli aspetti morfologici è stato da sempre oggetto di un dibattito molto acceso in cui i linguisti hanno sostenuto delle tesi fortemente contrastanti. Se, da un lato, secondo Banfi (2001 [1993]: 50), la morfologia presente nell'interlingua degli apprendenti, proprio perché non toccata dall'interferenza dalla L1, è interessante per studiare le formazioni autonome sviluppate da questi ultimi, dall'altro lato, Weinreich (2008 [1953]: 43-45) considera come "recise" e "premature" le dichiarazioni fatte dai linguisti che sostengono che i sistemi morfologici di due lingue sono reciprocamente impenetrabili.

Dai nostri dati longitudinali, tuttavia, è possibile osservare fenomeni di interferenza linguistica anche nel livello della morfologia in diversi momenti del processo di apprendimento. Tali fenomeni interessano sia la morfologia nominale sia la morfologia verbale.

Iniziando dalla morfologia nominale, gli esempi che seguono mostrano la forte influenza che la L1 esercita nel declinare nomi e aggettivi. In tutti i casi, notiamo la marca -s del plurale:

L1 portoghese

**Che cosa fai ogni giorno a Torino? (10h)**

*Tutti il giorni mi sveglio alle deci e preparo le mie cosas per andare alla Università.*

*Asculto la lezione e dopo vado a casa pranzare. Fino, vado con mi amici visitare la città e beber una birra.*

*Doppo la cena, mi ascughio e vado a dormire.*

L1 spagnolo

**Che cosa hai fatto lo scorso fine settimana? (20h)**

*Il sabato mi sono sveglio a mezzogiorno. Mi sono vesto e dopo ho andato con un'amica a mangiare. Mi amica si chama Elena.*

*Dopo avete andato a visitare il Monte Cappuccini. I è molto bello!*

*Dopo io ho andato a la mia casa e lei ha visitato a une amice italianas. [...]*

L1 inglese

**Presentati (40h)**

*Biongiorno! Mi chiamo W\* e vivo a United Kingdom, Ingleterra.*

*Sono ventidue annos. Studio in Ingleterra a Leeds university. Mi studio Letterature e linguistica. [...]*

Gli esempi che seguono, tratti dai dati trasversali, inoltre, sono ancora più interessanti perché dimostrano che la morfologia della L2 può essere influenzata non soltanto dalla L1, ma anche da altre lingue a vario titolo presenti nel repertorio linguistico degli apprendenti: notiamo come per declinare il nome al plurale venga utilizzato sempre il morfema grammaticale -s, attinto dallo spagnolo, lingua presente nel repertorio linguistico delle due studentesse:

L1 svedese

**Che cosa fai ogni giorno a Napoli?**

*Durante mi normale giorno a Napoli, davanti la colazione io prefere correre far la spaggia el mar a Nisida.*

*Io studio en la biblioteca. Io stare con gli amicas.*

L1 svedese

**Che cosa farai quando tornerai nel tuo Paese?**

*Stare con mi familia e con gli amicas.*

Molto interessanti sono gli esempi relativi all'interferenza linguistica che colpisce la morfologia verbale. Negli esempi che qui di seguito forniamo, infatti, si può notare come la L1 eserciti una forte influenza sulla coniugazione dei verbi utilizzati dai nostri informanti. I testi mostrano fenomeni di interferenza linguistica nelle voci verbali utili per esprimere il presente, il passato perfetto, il passato imperfetto e il futuro. Cominciamo la nostra analisi prendendo come esempi due testi, facenti parte rispettivamente dei dati longitudinali e trasversali:

L1 spagnolo

**Che cosa fai ogni giorno a Torino? (10h)**

*In la mattina tutti i giorno io lavoro con la computer in la Università. Poi io mangio mi colazione con gli amici.*

*Cuando retorno a casa io guardo la televisione con mi frattelo. Poi io corro 4 km e mangio mi cena. In la sera io leggeo un libro. Mi piace molto leggere e ascoltar la musica. I 23:00 io duermo molto bene. Ogni giorni io chiamo a mi familia e parlamos molto.*

L1 francese

**Che cosa fai ogni giorno a Siena?**

*Mi sveglio alle 7. Preparo la colazione, pane e marmellata e tè al limone. Va a piedi all'università di stranieri per studiare l'italiano. Sono in A2. Mango alla menza nel centro. Ritorno alla casa per studiare un po'. [...]*

In entrambi i testi, è possibile notare il morfema spagnolo *-amos* e il morfema francese *-e*, per la formazione del presente indicativo. Nel testo dell'apprendente con L1 spagnolo, inoltre, possiamo altresì rilevare il morfema dell'infinito spagnolo *-ar*, molto ricorrente, insieme al morfema *-er*, nei testi degli ispanofoni.

Vediamo adesso alcuni esempi di fenomeni interlinguistici che riguardano la morfologia dei tempi che indicano l'aspetto perfettivo e imperfettivo. Iniziamo con il passato prossimo:

L1 portoghese

**Che cosa hai fatto ieri?**

*Ieri, io ho studiato per il esame di italiano.*

*È molto importanti conoscere la lingua italiana qui, perchè non tutti parlano inglese.*

L'apprendente lusofono, in mobilità a Roma, per costruire il participio passato, ha usato il morfema *-do* attingendo dalla sua L1.

Con studenti universitari internazionali che vantano un repertorio linguistico molto ricco, l'interlingua assume un'identità molto diversa rispetto ad apprendenti nel cui repertorio è presente soltanto la propria L1. Le altre conoscenze linguistiche, infatti, svolgono un ruolo molto interessante e permettono all'apprendente di sviluppare strategie che non si ritrovano nell'interlingua dei loro stessi conazionali con cui condividono la L1.

A sostegno della nostra tesi, vogliamo mostrare sinotticamente due testi prodotti da due apprendenti, rispettivamente di L1 spagnolo (in Erasmus a Torino) e L1 tedesco (in Erasmus a Roma):

L1 spagnolo	L1 tedesco LS spagnolo, inglese e polacco
<p><b>Che cosa hai fatto ieri? (20h)</b> [...] <i>Alle 18h sono andata alla lezione d'italiano. È ritornato a casa e ho fatto la doccia e per finire sono andata al letto. Ma prima ho studiato un po' d'italiano.</i></p>	<p><b>Parla della tua infanzia!</b> <del>Nacito</del> <i>È nascito in Germania, a una piccola città vicina di Francoforte. Ho giocato molto con mi amici calcio e con il computador. <del>Ho es</del> In estato e sempre ho viaggiato in Polonia per andare al mare. Era un tempo bello.</i></p>

**Tab. 2**

Pur essendo prodotti da apprendenti con diversa L1, entrambi i testi possiedono delle caratteristiche che li accomunano: nella selezione dell'ausiliare, sebbene la studentessa ispanofona utilizzi l'ausiliare "essere" correttamente coniugato, in un caso usa la terza persona *\*è ritornato*, per questioni foniche molto vicino allo spagnolo *he volvido*. Lo stesso costrutto si ritrova nel testo dell'apprendente tedescofono che scrive *\*è nascito*, anche in questo caso fonicamente molto vicino allo spagnolo *he nacido*.

Dalla disamina dei suddetti testi, si può notare come gli apprendenti siano soliti utilizzare l'ausiliare "è", in luogo di "ho", perché fonologicamente identico all'ausiliare spagnolo *he*, come lo testimonia anche il testo che segue, in cui un apprendente ispanofono usa *\*he*, in luogo di *ho*:

L1 spagnolo

**Perché hai deciso di venire a studiare in Italia? Perché hai scelto Torino? (20h)**

*Io voglio studiare in Italia perchè credo che è una città molto bella e un paese troppo interessante per visitare. La sua cultura è bella e posso visitare molte città Europeas perchè e vichino a tutti.*

*Io he scelto Torino perchè è la città più grande in Italia e per quale motivo la sua università e bonna per studiare. Finalmente, per la qual cosa io voglio apprendere Italiano.*



L'interferenza, inoltre, si nota anche nell'estensione del suddetto ausiliare ad altre persone diverse dalla prima singolare:

L1 spagnolo

**Che cosa fai il fine settimana?**

[...]

~~Quindi~~ e dopo un troppo di birre X\* e io sonno molto embriagato.

Quindi noi è mangato un po ...

Molto più interessante, nel quadro degli studi acquisizionali, è l'esempio che segue, in cui troviamo un'interferenza dalla L1 esercitata sulla morfologia per coniugare un verbo al passato remoto:

L1 portoghese (brasiliiana)

**Parla della tua infanzia!**

Sono nato in G\*. Al 3 anni mi famiglia e io andiamo a C\* e io abito a C\* allora. Siemre studiei in colégio progresso.

Il testo dimostra che la L1 può influenzare le scelte delle strutture da utilizzare nelle produzioni nella L2. L'importanza del suddetto testo è dovuta alla presenza del passato remoto, che, secondo gli studi acquisizionali non emerge nell'italiano L2 di apprendenti principianti, tanto è vero che tale tempo verbale non compare nella sequenza acquisizionale del sistema verbale rilevata (Banfi, Bernini 2017 [2003]: 90), per la quale, tra l'altro, è stato più volte ribadito il suo valore implicazionale (Bosisio 2012: 111; Diadori, Troncarelli, Palermo 2015: 128).

Relativamente al passato imperfettivo, nei testi prodotti dagli informanti ispanofoni si rilevano numerosi fenomeni di interferenza morfologica:

L1 spagnolo

**Che cosa hai fatto ieri? (20h)**

Ieri ~~me~~ e ~~mangiato piu ta~~ pranzado piu tarde por che la sera prima abbiamo andato con mi amici a una festa che ha finito piu tarde. I ho studiato tutto il pomeriggio per mi essamene di italiano che ho finito diecci minuti fa. Anche ieri e andato per la casa di una amicca chi ritornaba a su paese oggi e Io mi piacciava salutarla prima a su ritorno

L1 spagnolo

**Parla della tua infanzia! (40h)**

Alla mia infanzia Io ero un bambino a cui piaceba giocare con i suoi amici, viaggiare e praticare diversi sport come il calcio, nuotare, il basket... Ero anche un ragazzo meno studioso che attualmente ma a cui piaceba molto leggere e vedere pelicule al cinema. Come a tutti i bambini non mi piaceba molto andare alla scuola ma in definitiva ho avuto ~~na~~ un'infanzia felice.

Negli ispanofoni tali fenomeni sono molto ricorrenti e permangono anche sino alla fine del corso di lingua. La forte vicinanza avvertita tra la L1 e la L2 non permette agli apprendenti di esercitare un controllo neppure nella fase di stesura di un testo scritto, durante il quale si ha più tempo per riflettere, diversamente da quanto potrebbe accadere durante una produzione orale.

Fenomeni di interferenza linguistica emergono anche nell'espressione del futuro. Nel coniugare i verbi, infatti, gli apprendenti utilizzano morfemi propri della loro L1:

L1 portoghese

**Che cosa farai quando tornerai nel tuo Paese?**

Quando torno in mio paese (Brasile) vado travare mi padre e madre, i tornare a mia città. Vado trovare gli amici dell'Università e parlare di mio viaggio.

Poi troverei mia nona chi hai 93 anni.

L1 spagnolo

**Che cosa farai quando ritornerai nel tuo Paese? (40h)**

*Quando ritornerò al mio Paese, Spagna, ho tanto per fare. Prima andare con miei amici per cerare e di festa e dopo cominzerò il secondo semestre e dobberé studiare piu' que qui a l'università.*

Di notevole interesse è il fenomeno di interferenza rilevato nel testo prodotto da un'apprendente rumenofona, nel quale è presente un morfema grammaticale appartenente al francese:

L1 rumeno

**Che cosa farai quando tornerai nel tuo Paese?**

*Io ~~va~~drò a vedere la mia famiglia e miei amici e chercchai un pousto di lavoro.*

La rilevanza di questo fenomeno va ricercato nel concetto di percezione della distanza che un apprendente avverte tra la sua L1 e la lingua target. La lingua rumena, infatti, pur facendo parte del gruppo delle lingue romanze, gode di uno statuto particolare perché è una lingua appartenente altresì alla “lega balcanica”<sup>6</sup>. La studentessa rumena, infatti, pur avendo una L1 romanza, non percepisce la stessa vicinanza avvertita da altri parlanti di lingue romanze; di conseguenza, nel coniugare il verbo al futuro, la stessa attinge dal suo repertorio dei mezzi morfologici di un'altra lingua che sente più vicina alla L2 rispetto alla sua L1, ossia il morfema francese *-ai* (fr. *je chercherai*).

#### 4. Interventi didattici

Occupandoci di apprendimento linguistico in contesto guidato, reputiamo opportuno fare alcune riflessioni di carattere glottodidattico, facendo però riferimento soltanto ai due livelli di strutturazione della lingua di cui ci siamo occupati, ossia la sintassi e la morfologia. In contesto guidato vengono a mancare tutte quelle situazioni di incertezza che caratterizzano invece il contesto di acquisizione spontanea<sup>7</sup>, pertanto la figura del docente diventa necessaria per facilitare l'assimilazione della lingua, perché fa sì che l'interlingua degli apprendenti possa avvicinarsi sempre più alla varietà nativa.

In particolar modo, la questione relativa all'aggettivo nella lingua italiana è un argomento molto delicato dato che si può trovare prima e dopo il sostantivo, alcune volte anche con variazione semantica. Secondo Squartini (2006: 80-81), nell'insegnamento bisognerebbe porre attenzione e fornire esempi con aggettivo che segue il nome visto che l'ordine basico dell'italiano è Testa-Modificatore. Fornire esempi con un ordine diverso potrebbe condurre gli apprendenti a costruire una regola scorretta nella propria grammatica mentale. Anche in questo caso, tuttavia, siamo obbligati a precisare che non tutti i linguisti concordano su questo aspetto relativo all'ordine dei costituenti allorquando ci si riferisce all'aggettivo. Rastelli (2020: 63-67), infatti, sostiene che la posizione dell'aggettivo postnominale non è quella realmente pensata da un apprendente. Altrimenti detto, ogni parlante ha la tendenza a pensare che la posizione naturale dell'aggettivo sia sempre prenominale e che la sua funzione sia quella di specificare il nome. Inoltre, sempre sul problema relativo alla

<sup>6</sup> Si tratta di lingue che non sono imparentate, o imparentate alla lontana, ma che condividono dei tratti che non possono essere spiegati sulla base dell'origine che hanno in comune (Graffi, Scalise 2013 [2002]: 58-59). Il rumeno, ad esempio, ha delle caratteristiche che le altre lingue romanze non possiedono, ma che condivide con l'albanese e il bulgaro. Questi tratti, detti *balcanismi*, sono il frutto di un intenso e lungo contatto fra le lingue (Schlösser 2005: 115-117).

<sup>7</sup> Raffaele Simone (1988: 92) definisce il contesto di acquisizione naturale come *contesto turbato*, che “assume quindi la tipica caratterizzazione di un ‘filtro’, che lascia passare alcuni tratti della struttura linguistica, inibendo il passaggio ad altri. È proprio su questa ipotesi che si basa l'idea, molto diffusa negli studi interlinguistici, secondo cui alcuni meccanismi interlinguistici sono più ‘naturali’ di altri, o ne ‘precedono’ altri: ciò che è più ‘naturale’ o che ‘precede’ è semplicemente ciò che è riuscito a superare il filtro del contesto turbato, e che quindi ha, per così dire, una maggiore speranza di vita nell'organizzazione della lingua”.

posizione dell'aggettivo in italiano, lo studioso sostiene che non è vero che processare un aggettivo posizionato prima del nome sia difficile perché non facilmente riscontrabile nella varietà di lingua dei parlanti nativi; anzi, dopo aver consultato diversi corpora dell'italiano di nativi, alcuni aggettivi (e.g. alto, diverso, grande e numeroso) sono più frequenti in posizione prenominali.

Relativamente alla morfologia, invece, è utile specificare la differenza tra ciò che avviene in contesto spontaneo e quello che accade in contesto guidato. Relativamente allo sviluppo temporale, è emerso che, in contesto spontaneo, per esprimere le relazioni temporali, gli apprendenti utilizzano tre mezzi che possono essere così riassunti (Giacalone Ramat 1993: 369): indicazione delle azioni secondo il loro ordine cronologico (principio discorsivo universale); uso di mezzi lessicali (es. avverbi); mezzi morfologici, che, ricordiamo, iniziano ad emergere tardi.

Alla luce di questi ultimi tre assunti, tuttavia, nella nostra pratica didattica, abbiamo tenuto come principio guida le parole di Bettoni (2008: 68):

Insistiamo però sulle strutture grammaticali che può imparare secondo lo stadio di sviluppo cui è arrivato, e rendiamolo consapevole delle regole grammaticali tenendo conto delle sue esigenze e delle sue caratteristiche personali, soprattutto di età e di livello di istruzione.

Pertanto, contrariamente a quanto si legge negli studi di Klein (1994: 229) in cui si sconsiglia l'insegnamento della morfologia agli apprendenti principianti, la didattica dell'italiano L2 dovrebbe essere incentrata sull'uso della morfologia nominale e soprattutto verbale dato che è grazie ad essa che si possono ottenere numerose informazioni: “dalla persona al numero, dal tempo al modo, dall'aspetto alla diatesi” (D'Achille 2015 [2003]: 134).

Se in contesto spontaneo è l'apprendente che deve notare lo scambio di informazioni che vi è tra nome, aggettivo, articoli, verbi, ecc., in contesto guidato il docente potrà sin da subito far notare questa particolarità dell'italiano, iniziando ovviamente dai tratti più semplici per continuare a potenziare le competenze metalinguistiche già sviluppate e per svilupparne di nuove (Bettoni 2008: 65), guidando gradualmente l'apprendente verso questo aspetto fondamentale della lingua italiana, sempre rispettando le indicazioni che vengono date in merito dalla linguistica acquisizionale (Chini 2010: 118).

## 5. Conclusioni

Avere una L1 di partenza affine alla L2 è sicuramente un vantaggio che permette di progredire facilmente e velocemente nel processo di assimilazione della nuova lingua. Se, da un lato, i nostri dati confermano quanto appena affermato, dall'altro, non si possono certo nascondere i numerosi fenomeni di interferenza dal sistema linguistico primario. Inoltre, se dai primi studi sull'acquisizione dell'italiano come L2 è emerso che l'influenza della L1 è presente soprattutto nelle fasi avanzate dell'apprendimento, mentre le fasi iniziali sono accomunate dalle stesse tappe del percorso di acquisizione indifferentemente dalla L1 (Bosisio 2012: 111), dai dati a nostra disposizione, invece, abbiamo potuto constatare che la L1 e le altre conoscenze linguistiche possono influenzare la L2 sin dai primi stadi dell'apprendimento.

Per concludere, dunque, possiamo sostenere che con apprendenti che vantano un variegato repertorio linguistico, il processo di assimilazione e di costruzione della L2 segue un percorso del tutto differente da quanto accade in apprendenti monolingui: nei soggetti con un repertorio plurilingue, infatti, giocano un ruolo importante anche le altre lingue conosciute, che diventano dei punti di riferimento oltre alla L1.

Inoltre, l'apprendimento dell'italiano come lingua seconda da parte di apprendenti con una L1 tipologicamente lontana è stato uno dei primi oggetti di studio dei linguisti acquisizionali italiani (cfr. Giacalone Ramat 1990: 16; Banfi 1990: 39). Proprio perché si tratta di un punto di partenza che causa rallentamento del processo di assimilazione del nuovo sistema linguistico, l'attenzione è stata

focalizzata quasi esclusivamente sulle differenze sostanziali che pongono a distanza le due lingue in questione, la L1 e la L2.

In questo contributo, alla luce dei numerosi dati presentati, possiamo sostenere che le interlingue degli apprendenti universitari stranieri hanno caratteristiche fundamentalmente differenti rispetto a quelle di informanti con uguale L1, ma appartenenti a profili di apprendenti diversi.

Quello che rende differenti tali interlingue è il ricco repertorio linguistico dei suddetti apprendenti. La presenza di altre lingue, infatti, determina un percorso a sé di appropriazione della L2 che porta notevoli differenze anche tra interlingue di apprendenti universitari che condividono la stessa L1. In particolar modo, sono proprio le diverse lingue straniere che determinano l'avanzamento dello stadio di interlingua: la presenza di una lingua romanza nel repertorio linguistico facilita senza dubbio il processo di apprendimento, anche se vengono a svilupparsi notevoli fenomeni di interferenza causati dal continuo riferimento che gli apprendenti fanno a tali lingue straniere perché ne avvertono la notevole vicinanza con la L2; parimenti, anche la presenza di altre lingue diverse dalla L1 non affini all'italiano può determinare lo sviluppo di fenomeni di interferenza che rendono le interlingue profondamente differenti rispetto ad altri apprendenti con stessa L1.

### Riferimenti bibliografici

Andorno C., 2000, *Focalizzatori fra connessione e messa a fuoco. Il punto di vista delle varietà di apprendimento*, Milano, FrancoAngeli.

Andorno C., Bernini G., Giacalone Ramat A., Valentini A., 2017 [2003], “Sintassi”, in Giacalone Ramat A. (a cura di), *Verso l'italiano. Percorsi e strategie di acquisizione*, Roma, Carocci.

Banfi E., 2001 [1993], “L'italiano come L2”, in Banfi E. (a cura di), *L'altra Europa linguistica. Varietà di apprendimento e interlingue nell'Europa contemporanea*, Milano, La Nuova Italia, pp. 35-102.

Banfi E., 1990, “Infinito (ed altro) quale forma basica del verbo in micro-sistemi di apprendimento spontaneo di italiano-L2: osservazioni da materiali di sinofoni”, in Bernini G., Giacalone Ramat A. (a cura di), *La temporalità nell'acquisizione di lingue seconde*, Milano, FrancoAngeli, pp. 39-50.

Banfi E., Bernini G., 2017 [2003], “Il verbo”, in Giacalone Ramat A. (a cura di), *Verso l'italiano. Percorsi e strategie di acquisizione*, Roma, Carocci, pp. 70-115.

Bettoni C., 2008, “Quando e come insegnare grammatica”, in Grassi R., Bozzone Costa R., Ghezzi C. (a cura di), *Dagli studi sulle sequenze di acquisizione alla classe di italiano L2*, Perugia, Guerra, pp. 55-68.

Bosisio C., 2012, *Interlingua e profilo d'apprendente. Uno sguardo diacronico tra linguistica e glottodidattica*, Milano, Educatt.

Chini M., 2010, “Introduzione/Introduction”, in Chini M. (a cura di), *Topic, struttura dell'informazione e acquisizione linguistica. Topic, information structure and language acquisition*, Milano, FrancoAngeli, pp. 7-31.

Chini M., 2005, *Che cos'è la linguistica acquisizionale*, Roma, Carocci.

D'Achille P., 2015 [2003], *L'Italiano contemporaneo*, Bologna, il Mulino.

Diadori P., Palermo M., Troncarelli D., 2015, *Insegnare l'italiano come seconda lingua*, Roma, Carocci.

Ferrari A., 2016 [2012], *Tipi di frase e ordine delle parole*, Roma, Carocci.

Giacalone Ramat A., 1998, "L'acquisizione di lingue seconde nei progetti promossi dall'Università di Pavia", in Pavesi M., Bernini G. (a cura di), *L'apprendimento linguistico all'Università: le lingue speciali, Atti del Convegno tenutosi a Pavia il 28-29 ottobre 1996*, Roma, Bulzoni, pp. 15-27.

Giacalone Ramat A., 1993, "Italiano di stranieri", in Sobrero A.A. (a cura di), *Introduzione all'italiano contemporaneo. La variazione e gli usi*, Roma-Bari, Laterza, pp. 341-410.

Giacalone Ramat A., 1990, "Presentazione del progetto di Pavia sull'acquisizione di lingue seconde. Lo sviluppo di strutture temporali", in Bernini G., Giacalone Ramat A. (a cura di), *La temporalità nell'acquisizione di lingue seconde*, Milano, FrancoAngeli, pp. 13-38.

Graffi G., Scalise S., 2013 [2002], *Le lingue e il linguaggio. Introduzione alla linguistica*, Bologna, il Mulino.

Grandi N., 2015 [2003], *Fondamenti di tipologia linguistica*, Roma, Carocci.

Klein W., 1994, "Learning how to express temporality in a second language", in Giacalone Ramat A., Vedovelli M. (a cura di), *Italiano lingua seconda / lingua straniera, Atti del XXVI Congresso SLI*, n. 34, Roma, Bulzoni, pp. 227-248.

Martari Y., 2017, *L'acquisizione dell'italiano da parte di sinofoni. Un contributo alla linguistica educativa*, Bologna, Pàtron.

Pallotti G., 2012 [1998], *La seconda lingua*, Milano, Bompiani.

Pastor Cesteros S., 2004, *Aprendizaje de segundas lenguas. Lingüística aplicada a la enseñanza de idiomas*, San Vicente del Raspeig, Publicaciones de la Universidad de Alicante.

Rastelli S., 2020, "Riflettere sulla lingua serve ad impararla? Dipende da cosa si intende per 'lingua' e per 'imparare'", in Rastelli S., Bagna C. (a cura di), *Manifesto per l'insegnamento della lingua italiana agli studenti internazionali. Otto commenti*, Pisa, Pacini, pp. 49-72.

Schlösser R., 2005, *Le lingue romanze*, Bologna, il Mulino (traduzione it. di P. Maturi).

Selinker L., 1972, "Interlanguage", in *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, n. 10(3), pp. 209-241.

Simone R., 1988, "'Fragilità' della morfologia e 'contesti turbati'", in Giacalone Ramat A. (a cura di), *L'italiano tra le altre lingue: strategie di acquisizione*, Bologna, il Mulino, pp. 91-98.

Squartini M., 2006, "L'insegnante di fronte alle 'lingue' degli allievi", in Bosc F., Marellò C., Mosca S. (a cura di), *Saperi per insegnare, Formare insegnanti di italiano. Un'esperienza di collaborazione fra università e scuola*, Torino, Loescher, pp. 70-85.

Telve S., 2018 [2008], *L'italiano: frasi e testo*, Roma, Carocci.

Weinreich U., 2008 [1953], *Lingue in contatto*, Torino, UTET (traduzione it. di G. R. Cardona).