

INTERFERENZE DELL'INGLESE IN APPRENDENTI DI ITALIANO L2

Maria Silvia Rati¹ Serena Stilo²

1. INTRODUZIONE

Nei contributi più recenti sulla didattica dell'italiano come L2³ si fa spesso riferimento al concetto di terza lingua (L3), che tuttavia non è utilizzato da tutti nella stessa accezione: alcuni intendono per L3 una lingua già padroneggiata – oltre alla lingua madre – dall'apprendente di una L2⁴; altri si servono della stessa etichetta con riferimento a una lingua che si impara quando è già stata appresa un'altra L2 (o altre L2: nell'accezione considerata si parla anche di LX, in quanto, a seconda del numero di lingue già padroneggiate dall'apprendente, si può trattare di L3, L4, L5 ecc.).

Qui si ci si avvarrà del concetto di L3 nel primo dei due significati considerati, cioè quello di 'lingua che fa già parte del repertorio linguistico dell'apprendente che sta acquisendo una L2', e che, pertanto, può entrare come terza componente nel processo che porta dalla L1 alla L2. Spesso tale L3 è l'inglese (cfr. Bardel, 2000, Giacalone Ramat, 2003: 33), e già in alcuni studi è stato ipotizzato che la conoscenza pregressa di questa lingua da parte dell'apprendente di una L2 possa assumere, in certi casi, un'utilità didattica⁵.

Così, per esempio, si esprime Balybina a proposito del processo di apprendimento del russo come L2 da parte di studenti di madrelingua italiana: «Gli studenti affermano che durante l'esperienza didattica in alcuni casi grammaticali hanno trovato utile ricorrere alla conoscenza della lingua inglese. Ad esempio tutti i verbi russi con prefissi presentano una maggiore difficoltà di comprensione per gli studenti italiani che attingono alla sola madrelingua. Invece la lingua inglese aiuta a comprendere al meglio il significato del prefisso incorporato nel verbo» (Balybina, 2017: 6); o ancora: «Tale approccio risulta utile in alcuni casi specifici, dove la deduzione semantico-sintattica avviene non dalla lingua madre, ma dalla terza lingua» (Balybina, 2017: 9).

¹ Università per stranieri "Dante Alighieri" di Reggio Calabria.

² Scuola Superiore di Orientamento e Alta Formazione in Lingua e Cultura italiana per stranieri dell'Università per Stranieri "Dante Alighieri" di Reggio Calabria. Il paragrafo 1 è stato scritto da Maria Silvia Rati; i paragrafi successivi da Serena Stilo.

³ Si userà l'acronimo L2 per indicare, secondo una consuetudine diffusa in glottodidattica, una lingua non materna, appresa in un secondo momento.

⁴ Tale accezione è presente, per esempio, in Balybina, che, a proposito di un esperimento per l'apprendimento del russo da parte di studenti di madrelingua italiana, afferma: «La particolarità di questa esperienza didattica consiste anche nell'impiego di una terza lingua (L3), in questo caso l'inglese, che tutti gli studenti partecipanti padroneggiano a livello sufficientemente alto, e anche il tedesco padroneggiato a livello soddisfacente dai partecipanti» (Balybina, 2017: 4).

⁵ Komorowska (1975: 90) osserva che, nell'apprendimento di una lingua, un sistema linguistico appreso in precedenza – per quanto possa generare difficoltà derivanti dal trasferimento delle abilità già acquisite al nuovo materiale linguistico – può rappresentare un fattore benefico, in grado di rendere più agevole il processo di insegnamento-apprendimento.

Simili le conclusioni a cui giunge Quadrio, in questo caso a proposito di apprendenti dell'italiano come L2: «sembra saggio tenere conto nell'insegnamento di una lingua come l'italiano del fatto che gli apprendenti conoscono già altre lingue straniere e concentrare l'attenzione anche sugli elementi positivi del transfer linguistico» (Quadrio, 2016: 2).

Normalmente il transfer incide in modo negativo sull'apprendimento della L2, come nei casi che verranno esaminati nei paragrafi che seguono, nei quali la L3 non è utilizzata intenzionalmente all'interno di una strategia didattica, ma affiora involontariamente nelle produzioni degli apprendenti configurandosi come un'interferenza (per un caso analogo cfr. Milowska-Samul, 2014, che si sofferma sugli errori risultanti dal contatto dell'inglese e dell'italiano nei madrelingua polacchi, riconducendoli alla categoria dei falsi amici⁶).

Tuttavia, l'analisi delle modalità con cui si manifesta tale interferenza può costituire una base di partenza per far leva in modo più consapevole e mirato a livello didattico sugli aspetti contrastivi delle due lingue. Con il presente contributo ci proponiamo, pertanto, di ricavare dall'analisi delle interferenze presenti in un *corpus* di elaborati scritti da apprendenti di italiano L2 (prevalentemente russi, ungheresi e ucraini) alcune indicazioni per cercare di sfruttare in modo didatticamente utile il transfer dall'inglese.

2. TRANSFER E INTERFERENZA DALL'INGLESE

Non si può ignorare la conoscenza di altre lingue straniere da parte dello studente che studia una lingua target e si deve essere consapevoli che essa provoca una serie di sovrapposizioni dei codici linguistici durante la fase dell'interlingua prima di arrivare a una certa competenza di questa lingua target: tale sovrapposizione di codici genera la tendenza a trasporre parole e costrutti da una lingua a un'altra (Calvi, 1982: 9); se, poi, nell'apprendente si trovano in contatto più sistemi linguistici, «il groviglio di interferenze diventa ancora più complicato» (Milowska-Samul, 2014: 197).

Weinreich definisce l'interferenza come «la deviazione dalla norma che appare nel parlare delle persone [...] dovuta alla conoscenza di più di una lingua»⁷. Kellerman e Sharwood (1986: 21) 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». Nel contesto dell'apprendimento di una L2, il transfer è inteso come trasferimento di abilità acquisite prima al nuovo materiale linguistico (cfr. Milowska-Samul, 2014: 195 e bibliografia ivi indicata). Nel caso che si prenderà qui in esame, questa tendenza si manifesta nel formulare delle ipotesi sulla L2 immaginando che in essa si possano incontrare aspetti di similarità con un'altra lingua straniera già acquisita (L3), che in questo contesto di indagine risulta essere l'inglese per tutti gli apprendenti presi in esame. Per quel che concerne l'affinità tra la lingua italiana e la lingua inglese, va considerato che le lingue indoeuropee d'Europa sono manifestazione di un tipo di organizzazione linguistica relativamente unitaria detta *Standard Average European* (cfr. Giacalone Ramat, 2003: 32 n), e che, comunque, l'interferenza sembra manifestarsi a prescindere dalla vicinanza tipologica (Calvi, 1982: 12). Nell'apprendente l'interferenza può essere conscia o inconscia, cioè consciamente lo studente ipotizza alcune soluzioni linguistiche, ma inconsciamente può non considerare che le caratteristiche delle lingue possono differire, e quindi ripiegare sull'esempio della lingua straniera già conosciuta⁸.

⁶ Milowska-Samul, 2014: 197.

⁷ Weinreich, 1970: 1.

⁸ Ceruti, 2012: 7.

Di fronte alla tendenza a ricorrere alla lingua inglese da parte degli apprendenti dell'italiano come L2, occorre considerare anche che, indipendentemente dal livello di padronanza che si può avere dell'inglese, l'esposizione a questa lingua coinvolge qualunque individuo nel quotidiano, in quanto, com'è fin troppo ovvio sottolineare, l'uso di anglicismi viene oggi sollecitato da tutto ciò che ci circonda. Moltissime lingue sono interessate da un processo di anglicizzazione, e, di conseguenza, la tendenza degli apprendenti a servirsi di strutture linguistiche proprie dell'inglese potrebbe in parte derivare anche dal fatto che molti anglicismi hanno ormai acquisito lo status di internazionalismi e sono comunemente usati sia in italiano, sia nelle L1 degli apprendenti.

Non è poi da trascurare il fatto che molti studenti che frequentano i corsi di italiano come L2 in Italia utilizzino quotidianamente la lingua inglese all'esterno dell'ambiente didattico, per cui per loro può risultare quasi istintivo farla emergere anche all'interno di esso. In generale, il fatto di trovarsi nel Paese in cui si parla la lingua che si sta studiando può portare più facilmente a essere condizionati dalla lingua straniera già studiata, rispetto a quando si studia la L2 nel proprio paese di origine (cfr. Ostinelli, 2015).

Questo contributo si focalizzerà, come si è detto, su interferenze dovute a transfer di strutture dal sistema linguistico dell'inglese a quello dell'italiano durante l'acquisizione dell'italiano come L2. Com'è noto, il transfer può essere di due tipi: positivo, se si verifica quando gli elementi della L1 o di altre lingue studiate interferiscono nell'apprendimento della lingua meta, rendendolo più facile, o negativo, se si verifica quando l'uso di vocaboli o regole della L1 o di altre lingue studiate porta a commettere errori nella lingua meta (cfr. Ceruti, 2012: 6). Di fronte a fenomeni del tipo qui esaminato, si potrebbe ritenere che essi consistano in transfer negativi, perché se si presentano con una certa frequenza e abitudine possono deviare l'acquisizione corretta delle strutture, a volte amplificando le difficoltà di acquisizione da parte degli apprendenti di L2 (cfr. Odlin, 1989). Ma, visto da un'altra prospettiva, il transfer può avere un'influenza positiva, cioè facilitante, *in primis* perché, come varie ricerche hanno dimostrato (cfr. Diadori, 2014: 5), la conoscenza di un altro sistema linguistico, oltre a quello della lingua di origine, genera nel discente una maggiore apertura mentale, gli permette di sviluppare strategie linguistico-cognitive date dal confronto tra vari sistemi comunicativi e, quindi, facilita l'apprendimento successivo di altre lingue. Infatti, grazie alla conoscenza di più lingue, l'apprendente possiede già una vasta rete di connessioni concettuali, e questo allena la mente e la abitua a essere flessibile e a muoversi tra meccanismi linguistici differenti. Inoltre, l'interferenza può rappresentare una strategia di facilitazione nel momento in cui le strutture desunte da un'altra lingua straniera già appresa consentono all'apprendente di arrivare più facilmente all'obiettivo linguistico.

3. PRESENZA DEL FENOMENO IN UN CORPUS DI ELABORATI SCRITTI DELLA SCUOLA SUPERIORE DI LINGUA E CULTURA ITALIANA PER STRANIERI DELL' UNIVERSITÀ "DANTE ALIGHIERI" DI REGGIO CALABRIA

Lo spunto per decidere di condurre uno studio che avesse come terreno di indagine la produzione scritta è nato da iniziali osservazioni realizzate in classe durante attività di didattica ordinaria, prettamente orali, nelle quali si è avuto modo di notare che gli apprendenti manifestavano interferenze dalla lingua inglese, perlopiù di carattere fonetico. In seguito, attraverso la somministrazione di prove scritte su traccia, relative ai contenuti previsti dai livelli scelti, si è avuto modo di riscontrare questi fenomeni di interferenza anche nello scritto.

Il *corpus* è formato da 100 elaborati prodotti nel contesto dei Corsi di Lingua e Cultura Italiana che si sono svolti presso la Scuola superiore di lingua e cultura italiana per stranieri dell'Università "Dante Alighieri" di Reggio Calabria⁹ nei mesi di maggio, giugno e luglio 2019. I livelli linguistici considerati sono quelli medio-bassi: A2-B1, secondo il QCER. Allo scopo di incrociare maggiori dati, come strumento diagnostico, sono stati impiegati tre tipi diversi di task scritti, ed ogni prova prevedeva per il livello A2 da 50 a 70 parole, invece per quello B1 da 100 a 150.

I corsi A2 erano tutti mensili (per un totale di 80 ore), mentre quelli B1 bimestrali (92 ore per ogni mese). Ogni gruppo-classe, diviso per livelli, era costituito da circa 15 studenti. I Paesi di appartenenza degli apprendenti sono Argentina (20 studenti), Azerbaigian (4), Bielorussia (15), Brasile (25), Bulgaria (10), Cina (5), Francia (27), Georgia (4), Germania (6), Kazakistan (16), Macedonia (16), Montenegro (6), Polonia (6), Russia (80), Serbia (10), Slovacchia (5), Spagna (10), Svezia (3), Turchia (12), Ucraina (23), Ungheria (87). 30 studenti di madrelingua anglofona, che costituiscono il gruppo di controllo, provengono invece dagli USA (25) e dall'Australia (5).

Per quanto riguarda il *background* dei soggetti analizzati nel campione (di età compresa tra i 18 e i 40 anni), essi possedevano una competenza medio-alta della lingua inglese, dichiarata da loro stessi in un questionario somministrato a priori, relativo alle loro competenze linguistiche pregresse, acquisite in scuole o accademie o università dei loro Paesi. Per essere certi che l'interferenza fosse da attribuire all'inglese si è provveduto a fare anche un riscontro degli errori con le L1 degli scriventi (alcuni casi saranno discussi nel par. 6), per escludere che ciò fosse dovuto a delle similarità con le rispettive lingue madri, identificabili nelle nazionalità elencate precedentemente.

Ai fini della nostra analisi, il fatto di poterci avvalere di un numero congruo di testi era essenziale per valutare se la presenza dei transfer, già emersa nel corso di interazioni orali, fosse da considerarsi un fenomeno occasionale oppure si verificasse con una certa sistematicità. Da quello che si è potuto constatare, le interferenze non rappresentano fenomeni isolati, ma, come emergerà dai dati sulla frequenza che riporteremo nel par. 5, si ripetono in un buon numero di produzioni.

Nel *corpus* si osservano, oltre ad alcuni prestiti linguistici e all'uso di convenzioni ortografiche tipiche dell'inglese (per es. l'iniziale maiuscola con i mesi e con gli aggettivi che fanno riferimento alle nazionalità¹⁰), interferenze morfo-sintattiche (per es. *avere una doccia*), grafiche (per es. *telephonato*) e lessicali (per es. *classe*), alcune delle quali rientrano nella categoria dei falsi amici, nell'accezione presa in considerazione da Milkowska-Samul (2014: 197): per esempio *accommodazione*, dall'inglese *accommodation*, al posto del vocabolo italiano *alloggio*¹¹.

Non solo in ambito lessicale (ma anche morfosintattico e, come si è visto sopra, ortografico), alcune tipologie di interferenze presenti nel nostro *corpus* coincidono con quelle rilevate nei *corpora* analizzati in Calvi (1982) e Milkowska-Samul (2014): tali corrispondenze offrono un'importante conferma in merito alla possibilità di interpretare questi tratti come risultato dell'influenza dell'inglese.

⁹ La Scuola Superiore di Orientamento e Alta Formazione in Lingua e Cultura italiana per stranieri dell'Università per Stranieri "Dante Alighieri" di Reggio Calabria organizza durante tutto l'anno corsi di lingua e cultura italiana rivolti a studenti stranieri. Le finalità e i programmi dei corsi corrispondono a quelli dei 6 livelli del QCER (A1-A2-B1-B2-C1-C2).

¹⁰ Cfr. Milkowska-Samul, 2014: 198.

¹¹ «Nei casi di incertezza ricorrere a un falso amico è spesso la soluzione più immediata», soprattutto per chi ha un'imperfetta padronanza nella lingua (Giovannardi, Gualdo, 2008: 51).

Tra i più comuni fenomeni di interferenza dall'inglese che si osservano all'interno degli elaborati, si segnalano i seguenti (l'elenco completo si trova nelle tabelle riportate in seguito, vedi Tabelle 1 e 2):

- collocazioni marcate del verbo avere: *avere una doccia, avere colazione, avere una passeggiata* (dall'inglese *have a shower, have breakfast, have a walk*);
- uso dei verbi preposizionali *chiedere per qualcuno/qualcosa, aspettare per qualcuno/qualcosa, pensare di qualcosa* (sul modello dei verbi inglesi *ask for, wait for, think of*);
- forme verbali che costituiscono calchi semantici, come *visitare qualcuno* nel senso di *andare a trovare qualcuno* (dall'inglese *to visit someone*) e *prendere foto* nel senso di *scattare foto* (traduzione letterale dall'inglese *to take pictures*)¹²;
- uso dell'espressione *estate vacanze* (dalla traduzione letterale dell'inglese *summer holidays*).

Non si prenderà, invece, in considerazione l'assenza della doppia negazione in casi come *io sono mai stato* (*I've never been*): nonostante non sia da escludere che l'omissione del *non* in presenza di *mai* possa avvenire per influsso della sintassi inglese¹³, gli studi sull'acquisizione dell'italiano come L2 hanno dimostrato come l'uso della doppia negazione si apprenda tardi nelle interlingue¹⁴, salvo i casi in cui la doppia negazione non sia presente nella L1 del parlante.

Di chiara impronta inglese risultano, inoltre, i seguenti tratti: l'abuso dei possessivi (*io ho preso mia borsa, mio cappotto e miei occhiali prima di uscire*)¹⁵; l'eccessiva tendenza alla nominalizzazione¹⁶ (per es.: *ho fatto riservazione*); la preferenza per l'ordine determinante-determinato nelle sequenze aggettivo e nome (per es.: *piacevoli e amichevoli persone*); l'avverbio *sempre* che ricalca il modello inglese per quanto riguarda la posizione degli avverbi di frequenza (*Io sempre esco nella sera*); l'omissione di articoli determinativi. Nel sistema pronominale l'interferenza dell'inglese si manifesta nella ricorrenza dei pronomi personali soggetto (*Noi ci siamo incontrati al bar e noi siamo andati al mare insieme*)¹⁷. Nella sintassi verbale si notano numerosi costrutti contaminati dalla lingua inglese: l'uso dell'ausiliare *avere* nei tempi composti; l'uso della cosiddetta forma di durata (*duration form*) con i tempi verbali del *present perfect* (*Ho conosciuto Dariia per tre mesi*) e del *present perfect continuous* (*sono stato vivendo*) per descrivere la durata di uno stato o di un'azione che, iniziati nel passato, sono tuttora in corso.

Nelle tabelle che seguono si descrivono le interferenze rilevate, distinte in morfo-sintattiche (Tabella 1), grafiche e lessicali (Tabella 2).

¹² Cfr. Milkowska-Samul, 2014: 200.

¹³ «La negazione costituisce un altro campo in cui si sviluppano spesso interferenze visto che le regole grammaticali dell'inglese e dell'italiano divergono notevolmente in questo caso» (Milkowska-Samul, 2014: 199).

¹⁴ Cfr. Giacalone Ramat, 2003: 142.

¹⁵ Cfr. Calvi (1982: 16); Milkowska-Samul (2014: 199), che, nel rilevare l'assenza di questo fenomeno negli apprendenti polacchi, ritiene che ad "aiutarli" sia, in questo caso, la lingua materna, meno propensa all'uso dei possessivi rispetto all'inglese.

¹⁶ «La nominalizzazione può essere definita come il fenomeno che consiste nell'utilizzare in un contesto nominale del materiale linguistico che originariamente non lo è» (Jezek, 2011: 126).

¹⁷ Il tratto è rilevato anche da Milkowska-Samul (2014: 199) negli apprendenti polacchi.

Tabella 1. *Interferenze morfo-sintattiche*

	COSTRUZIONI UTILIZZATE IN ITALIANO L2	POSSIBILE MODELLO INGLESE
[I]	«La maggior parte degli italiani sono piacevoli e amichevoli persone» (N. S. – Francia – A2)	Anteposizione dell'aggettivo al nome <i>Most Italians are <u>pleasant and friendly</u> people</i>
[II]	«Sono qui per estate vacanze » (K. P. – Ucraina – A2)	Uso del <i>compounding</i> inglese <i>I'm here on <u>summer holidays</u></i>
[III]	«Le casa forniture sono buone» (A. K. – Kazakistan – A2)	Uso del <i>compounding</i> inglese <i>The <u>house furniture</u> are good</i>
[IV]	« In ordine a evitare questo problema,...» (J. P. T. M. – Svezia – A2)	Uso della locuzione preposizionale <i>in ordine a</i> <i><u>In order to</u> avoid this problem,...</i>
[V]	«Io sempre esco nella sera » (A. D.M. - Argentina – A2)	Uso della preposizione articolata <i>in</i> con le parti del giorno e posizione avverbio di frequenza (<i>sempre/always</i>) tra soggetto e verbo. <i>I <u>always</u> go out <u>in the evening</u></i>
[VI]	« Ho una doccia tutti i giorni» (D. B. - Ucraina -A2)	Collocazione marcata di <i>to have</i> <i>I <u>have a shower</u> everyday</i>
[VII]	« Noi ci siamo incontrati al bar e noi siamo andati al mare insieme» (L.I P.H. - Spagna – A2)	Ricorrenza del pronome personale soggetto <i><u>We</u> met at the bar and <u>we</u> went to the beach together</i>
[VIII]	« Sono stato vivendo qui da maggio» (J. C.B. – Francia – A2)	Uso del <i>present perfect continuous</i> nella <i>duration form</i> . <i><u>I've been living</u> here since May.</i>
[IX]	«Io ho stato studiando la lingua italiana da quando ero all'Accademia» (E. B. – Russia – B1)	<i>Duration form</i> <i><u>I've been studying</u> Italian language since when I was in the Academy.</i>
[X]	«Ho cominciato studiando l'italiano a 18 anni» (K. G. – Bulgaria – B1)	Costruzione del verbo <i>start+gerundio</i> <i>I <u>started studying</u> Italian at 18 years old.</i>
[XI]	« Io penso io studierò italiano a Madrid.» (L. I. P. H. – Spagna - B1)	Uso del future con <i>will</i> , retto da verbi di opinione. <i><u>I think I will</u> study Italian in Madrid.</i>
[XII]	«Devo aspettare per la mia amica» (T. Z. – Serbia – B1)	Uso del verbo preposizionale <i>wait for</i> <i>I must <u>wait for</u> my friend.</i>
[XIII]	«Ricevo molte lettere che chiedono per aiuto.» (M. S. - Bielorussia – B1)	Uso del verbo preposizionale <i>ask for</i> <i>I receive a lot of letters <u>asking for</u> help.</i>
[XIV]	“Ho pensato di qualcosa importante per me” (B. R.- Brasile . B1)	Uso del verbo preposizionale <i>think of</i> <i>“I've <u>thought of</u> something important to me”</i>
[XV]	«Ho frequentato tre lezioni per settimana. » (Z. S. – Russia – B1)	Uso della preposizione temporale <i>per</i> . <i>I attended three lessons <u>per week</u>.</i>
[XVI]	«Tornerò a Budapest in un mese » (Z. H. – Ungheria – B1)	Uso della preposizione temporale <i>in</i> con valore di futuro. <i>I'll be back to Budapest <u>in a month</u></i>

Tabella 2. *Interferenze grafiche e lessicali*

	PAROLE UTILIZZATE IN ITALIANO L2	POSSIBILE MODELLO INGLESE
[I]	«C'era uno studente intelligente e entusiastico » (S.G. – Russia – A2)	= enthusiastic (agg.) (ital = entusiasta)
[II]	«Vorrei dire che queste informazioni sono un po' incorrecti » (C. I. - Turchia – A2)	= incorrect (agg.) (ital = non corrette)
[III]	«La classe di italiano è alle 9» (I. C. – Slovacchia – A2)	= class (n.s.) (ital = lezione)
[IV]	«Mi piace studiare nuovi linguagi » (J. E. D. – Germania – A2)	= languages (n. p.) (ital = lingue)
[V]	«Non c'è comunicazione tra i Paesi» (S. H. - Argentina- A2)	= communication (n.s.) (ital = comunicazione)
[VI]	«Ho trovato una accommodazione comoda» (D.M. – Montenegro – B1)	= accommodation (n.s.) (ital = alloggio)
[VII]	«Ho fatto reservazione di appartamento» (X. Z. – Cina - B1)	= reservation (n. s.) (ital = prenotazione)
[VIII]	«Ho arrivato in Reggio in Settembre » (O. G. – Turchia - A2)	= September (n. s.) (ital = settembre)
[IX]	«Questa è la soluzione migliore per tutti» (A. L. - Ungheria – A2)	= solution (n.s.) (ital= soluzione)
[X]	«Vicino l'università c'è una grande farmacia » (D. A. -Ungheria – A2)	= pharmacy (n.s.) (ital = farmacia)
[XI]	«Ieri ho telephonato alla mia amica» (S. N. – Georgia – B1)	= to telephone (v.) (ital = telefonare)
[XII]	«Oggi ho scritto un texto in Italiano» (J. C. – Cina – B1)	= text (n.s.) (ital = testo)
[XIII]	«Mi piace lo style italiano» (M. A. F. –Argentina – A2)	= style (n.s.) (ital = stile)
[XIV]	«Ho trasformato il mio appartamento» (M. O. – Azerbaigian – A2)	= to transform (v.) (ital = trasformare)
[XV]	«Il mio Paese è nel centre di Europa» (A. T. B. – Ungheria – B1)	= centre (n.s.) (ital = centro)
[XVI]	«Lui spende tanto tempo giocando al PC» (A. B. - Brasile – B1)	= to spend (v.) (ital = trascorrere)
[XVII]	«La leggenda di Scilla e Cariddi suona fantastica» (T. Z.- Serbia – B1)	= to sound (v.) (ital = sembrare)
[XVIII]	«L' architettura italiana è molto interessante.» (T.A. B. – Ungheria – B1)	= architecture (n.s.) (ital = architettura)
[XIX]	«L'Italia è piena di dettagli particolari» (B. H. – Ungheria – B1)	= details (n. p.) (ital = dettagli)
[XX]	«È stata una fantastica avventura .» (B. S. D. – Argentina - B1)	= adventure (n.s.) (ital = avventura)
[XXI]	«Ho explorato tanti luoghi» (O. V. – Russia – B1)	= to explore (v.) (ital = esplorare)
[XXII]	«Il mare qui è relaxante » (S. A. – Ucraina – B1)	= relaxing (agg.) (ital = rilassante)
[XXIII]	«Ho mangiato il tipicale cibo» (I. N. U. - Turchia – B1)	= typical (agg.) (ital = tipico)
[XXIV]	«La gente ha le manneri educate qui» (G. C. D. S. - Brasile – B1)	= manners (n.s.) (ital = modi)

Focalizzando l'attenzione sulle interferenze lessicali, notiamo che alcune di esse appaiono spesso sotto forma di calchi formali, come ad esempio i verbi *spendere* (dal verbo inglese *to spend*) nel significato di 'trascorrere' o *suonare* (dal verbo inglese *sound*) nel significato di 'sembrare', perché per il livello medio-basso risulta difficile che gli studenti possano conoscere le varie accezioni in italiano, soprattutto quelle appartenenti ad un livello alto della lingua. A rafforzare la tesi che i fenomeni osservati possano essere interpretabili come interferenze dell'inglese contribuisce il fatto che alcuni tratti compaiono sia negli scriventi anglofoni che costituiscono il gruppo di controllo, sia in quelli con diversa L1:

Tabella 3. *Interferenze comuni a studenti anglofoni e non anglofoni*

Occorrenza	Studenti anglofoni	Studenti di diversa L1
Uso del verbo <i>to be</i> per esprimere l'età	«Io sono 24» (K. A. J. – USA – A2)	«Il prossimo mese sarò 20 anni» (K. B. - Bielorussia – A2)
Uso della <i>duration form</i>	«Io ho studiato italiano per un mese» (anziché studio italiano da un mese) (B. C. K. – USA – A2)	« Ho conosciuto Dariia per tre mesi» (anziché conosco Dariia da tre mesi) (D. V. - Kazakistan – A2)
Espressione verbale “ <i>prendere foto</i> ” dalla traduzione letterale di “ <i>to take pictures</i> ”	«Io prendo foto in vacanza» (J. G. – USA – A2)	« Ho preso tante foto sull'Etna» (S. A. – Macedonia – A2)
Uso particolare del verbo “ <i>to have</i> ” dalla traduzione letterale di “ <i>to have a walk</i> ”	«Ogni sera Juliette e il suo cane hanno una passeggiata al parco» (C. S. – USA – A2)	«Domani avrò una passeggiata sul lungomare con i miei amici» (A. A. Montenegro – B1)
Costruzione verbo “ <i>to like</i> ”	«Io piace Brad perché è un simpatico amico» (N. T. M. – Australia – A2)	«Io non piace rugby» (J. R. – Francia – A2)

Nella pagina che segue si riportano i grafici relativi alla frequenza dei fenomeni di interferenza all'interno del *corpus*.

4. VALUTAZIONE DELLE INTERFERENZE IN BASE ALLE DIVERSE L1 E POSSIBILI IPOTESI DIDATTICHE

Le motivazioni che ci hanno indotto a soffermarci sulle interferenze dall'inglese in apprendenti L2 con diversa L1 sono collegate anche alla volontà di ipotizzare alcune strategie a livello didattico. L'individuazione di transfer linguistici potrebbe, infatti, avere ricadute positive sulla dimensione dell'insegnamento dell'italiano L2. È noto come, nella glottodidattica odierna, gli errori o le interferenze non sono più considerati solo come incidenti di percorso o deviazioni dalla norma, ma anche come uno strumento utile per migliorare le *performance* degli studenti e favorire il loro apprendimento. Sulla base dei transfer che sono risultati più ricorrenti nei testi analizzati, si potrebbero quindi elaborare procedure e materiali didattici adeguati, valutandone ovviamente l'efficacia anche in base alle L1 dei discenti.

Grafico 1. *Frequenza delle interferenze morfosintattiche*

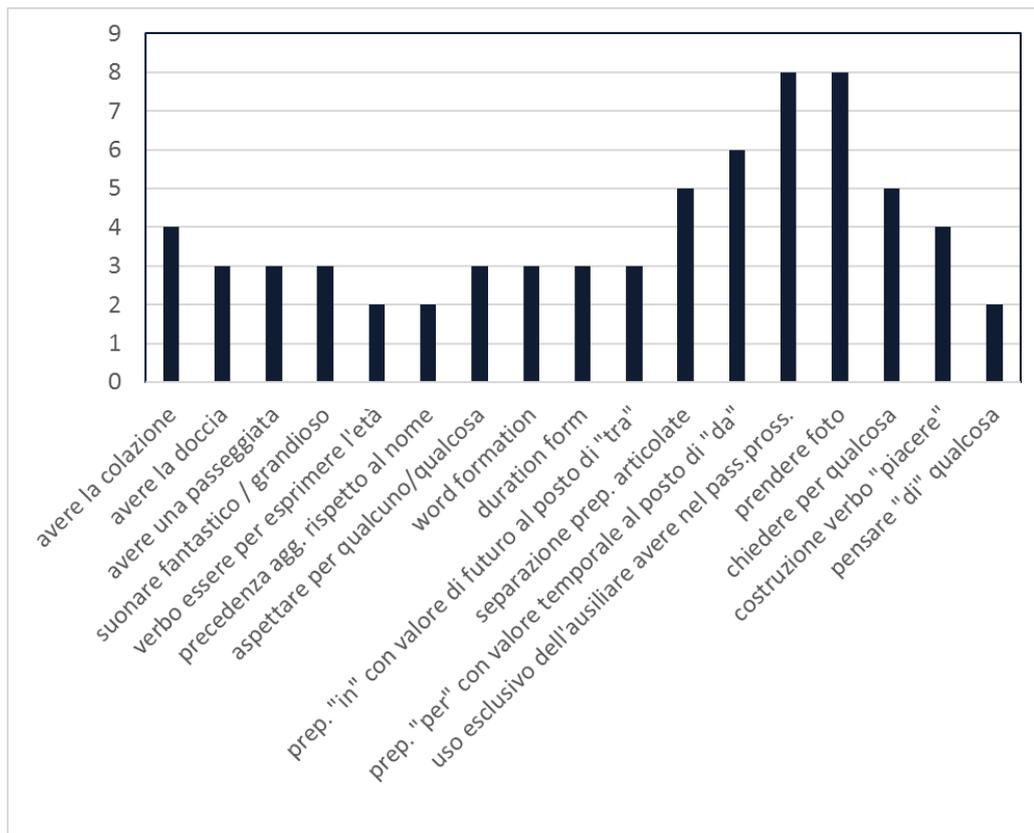
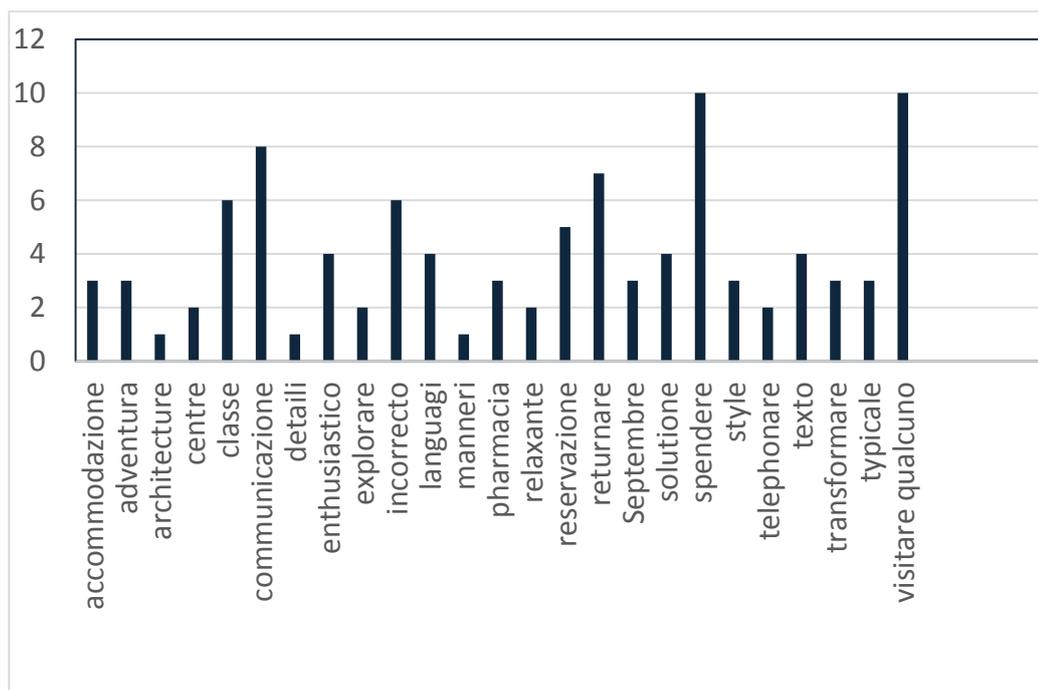


Grafico 2. *Frequenza delle interferenze grafiche e lessicali*



Si può notare, comunque, che nel *corpus* analizzato le interferenze dall'inglese appaiono anche in apprendenti che presentano una L1 affine all'italiano. Si consideri la seguente frase elaborata da una studentessa spagnola: «Noi ci siamo incontrati al bar e noi siamo andati al mare insieme», in cui si nota una ridondanza del pronome personale soggetto che, essendo lo spagnolo una lingua *pro-drop* come l'italiano, può essere attribuita all'influenza dell'inglese. L'uso ridondante del pronome soggetto si riscontra anche in un'altra frase prodotta da uno studente spagnolo: «*Io penso io studierò italiano a Madrid*», in cui si nota ancora una volta l'uso ridondante del pronome *io*, oltre alla costruzione del verbo *pensare* senza il *che*, usuale nel costrutto inglese corrispondente (mentre di norma, in spagnolo, il verbo *pensare* è seguito dalla congiunzione come in italiano: *Yo pienso que estudiaré...*). Inoltre, nell'elaborato di uno studente francese è presente la frase «*sono stato vivendo qui da maggio*»: lo studente, evidentemente, ipotizza che il *present perfect continuous*¹⁸ (di cui non vi è traccia nella sua L1) possa esistere anche in italiano, e produce un calco morfosintattico dall'inglese.

Per poter assegnare agli errori dei nostri apprendenti lo status di interferenze, per ogni L1 rappresentata nel *corpus* si è proceduto a un'analisi comparativa/contrastiva rispetto a L2 e L3 (per esempio in ambito morfosintattico), che appare particolarmente interessante, le tipologie di interferenze emerse ci hanno indotto a condurre confronti relativamente all'espressione del pronome soggetto, alle desinenze nei tempi verbali, all'uso dell'articolo, alla collocazione della negazione all'interno della frase, all'ordine delle parole nelle forme interrogative. Avendo a che fare, qui, con molte L1 diverse, non è possibile rendere conto di questa operazione per tutti i casi esaminati, ma ci limiteremo a riportare qualche esempio – anche sul versante delle interferenze grafiche e lessicali –, deducendo dai risultati delle comparazioni attuate alcuni possibili spunti didattici.

Per quanto riguarda la trasposizione della *duration form* dall'inglese all'italiano, uno dei casi rilevati si trova nell'elaborato di una studentessa russa: «*Io ho stato studiando la lingua italiana da quando ero all'Accademia*» (“studio italiano da quando ero all'Accademia”). L'uso erroneo della perifrasi verbale *ho stato studiando* si può interpretare come risultato di un “passaggio” che l'apprendente effettua sulla L3. Nella lingua russa non ci sono possibili costruzioni corrispondenti, in quanto non esistono né tempi composti (ad eccezione del futuro imperfettivo e delle forme passive perfettive) né forme progressive col gerundio e mancano anche i concetti di ausiliare e accordo. Il docente di italiano L2, partendo da usi della sintassi verbale inglese come questo, che gli studenti conoscono già, potrebbe lavorare sul modo diverso in cui l'italiano codifica l'aspetto verbale.

Sul versante grafico, si può osservare che forme come *texto*, *explorato*, *relaxante* sono state prodotte da studenti cinesi, russi e ucraini, i cui corrispettivi nelle loro lingue (cinese *wénběn* [文本] – russo *issledovat'* [ИССЛЕДОВАТЬ] – ucraino *doslidžuvaty* [Досліджувати]) sono totalmente lontani dai termini italiani *testo*, *esplorato*, *rilassante*. Sicuramente in questi casi i transfer risultano facilitanti, perché, pur inducendo una grafia imprecisa, le forme inglesi agevolano l'avvicinamento all'italiano. Inoltre, su questo fronte si possono far riflettere gli studenti in gruppo, abbinati in base alle similarità tra gli eventuali errori di interferenza commessi, mostrando loro, ad esempio, che di norma il grafema *x* in inglese, quando si trova all'interno di una parola, corrisponde ad una singola *-s* quando segue

¹⁸ Questo tempo verbale, che si costruisce con il presente del verbo *avere*, il participio passato del verbo *essere* e la forma *-ing* del verbo principale, rappresenta la forma continuativa del passato prossimo, che in italiano può essere tradotta anche con il presente indicativo. Essa viene utilizzata per indicare un'attività che è terminata in questo momento o poco prima o anche per descrivere azioni iniziate nel passato, ma che persistono nel presente.

un'altra consonante e a *-ss* quando si trova tra due vocali, come in *texto* → *testo*; *explorare* → *esplorare*; *relaxante* → *rilassante*.

Nel *corpus*, inoltre, si incontrano i grafemi *ct* e *pt* al posto della *t* intensa, come avviene in *architettura*, *incorrecti* o *September*, forme prodotte rispettivamente da studenti ungheresi, turchi e russi. Chiaramente, queste parole nella L3 (inglese: *architecture*, *incorrect*, *September*) si avvicinano di più alla L2 (italiano: *architettura*, *scorretto*, *settembre*) rispetto ai corrispettivi presenti nelle loro L1 (rispettivamente l'ungherese *építészet*, il turco *yanlış* e il russo *сентябрь* [*sentjabr*]). Ancora riguardo all'ambito delle consonanti doppie, si può citare il caso dei grafemi *-dv* che vanno a sostituire la *v* intensa come in *adventura*, forma utilizzata da un'apprendente argentina, che, anziché adottare una semplificazione delle doppie e ricorrere alla parola *aventura* nella sua L1 (spagnolo), ipotizza che in italiano ci possa essere una doppia consonante, optando però per l'ibrido *advventura*, di contaminazione inglese (*adventure*).

Prendiamo in considerazione, ora, il grafema *ph* in forme come *pharmacia* e *telephonare* (usate da studenti rispettivamente ungherese e georgiana): a livello fonetico c'è corrispondenza tra L3 (*pharmacy* e *telephone*) e L2 (*farmacia* e *telefonare*), per cui gli studenti possono facilmente apprendere che *-ph* in italiano diventa *-f*. In particolare, notiamo che nel caso di *telephonare* la studentessa georgiana, basandosi sulla lingua ponte, sceglie il grafema *-ph* inglese, anziché attingere alla sua L1 e usare il grafema *-p* che, invece, compare nella corrispondente trascrizione latina della parola georgiana (ტელეფონი → *t'eleponi*), magari ipotizzando che il suono *-ph* inglese possa corrispondere a quello italiano, come difatti è.

Proseguendo con gli esempi di interferenze grafiche, possiamo soffermarci su *solutione*, usato da uno studente ungherese (per cui si possono escludere interferenze dalla L1, dove il termine corrispettivo è *megoldás*), che utilizza il suffisso *-tione* sul modello dell'inglese *-tion*. Nell'ambito dell'insegnamento della suffissazione, potrebbe essere uno spunto da trasmettere agli studenti l'idea che tale terminazione inglese usualmente corrisponde a quella italiana *-zione* (ricorrendo anche ad altri esempi: *production* → *produzione*, *action* → *azione*, ecc.).

Sicuramente non tutti i transfer dall'inglese che si osservano a livello grafico sono facilitanti: si consideri, per esempio, il caso dei termini *tipicale*, *style*, elaborati da studenti argentini e turchi sul modello delle parole inglesi *typical* e *style* quando nelle loro rispettive L1 ci sarebbe stato un accostamento più diretto ai lemmi italiani *tipico* e *stile* (vedi in spagnolo *típico* e in turco *stil*).

Come esempio di interferenza lessicale si menzionerà, infine, la forma *languagi*, adoperata da uno studente tedesco. In questo caso, l'apprendente attinge all'inglese per tentare un approccio con la lingua target, laddove nella sua lingua il termine che fa riferimento allo stesso concetto è molto diverso (*Sprachen*). Se ne desume che partendo dall'inglese *language* potrebbe essere più agevole soffermarsi con gli studenti di madrelingua tedesca sulle due parole italiane *lingua* e *linguaggio*.

5. CONCLUSIONI

In questo studio si è presentata una rassegna di errori di tipo grafico, lessicale o morfosintattico – rilevati in un *corpus* di 100 elaborati scritti prodotti da apprendenti di italiano L2 con diversa L1 – che sono apparsi riconducibili all'interferenza della lingua inglese e, pertanto, interpretabili come esito di una tendenza comune da parte degli apprendenti ad utilizzare la lingua inglese come lingua ponte o intermedia (L3); si tratta,

in altri termini, di forme di compromesso tra una L3 già acquisita (l'inglese) e la L2 (l'italiano) che ancora non si padroneggia bene.

Dopo aver catalogato i principali tipi di interferenza e riportato i dati sulla loro frequenza, si è presa in considerazione l'ipotesi che, attraverso una didattica mirata, si possa creare un circolo virtuoso tra interferenza arbitraria e acquisizione corretta. Si è proposto, infatti, di introdurre nella didattica della L2 un approccio all'acquisizione di determinate strutture che passi anche attraverso il confronto con le corrispondenti strutture della L3 (in questo caso l'inglese). Va da sé che ipotesi didattiche di questo tipo possono avere maggiore o minore validità – ed essere pensate in modo diverso – a seconda delle L1 degli apprendenti: in questa sede ci siamo limitate a proporre alcuni spunti di riflessione in merito.

Riteniamo anche che, affinché si possa giungere a delineare vere e proprie strategie didattiche che coinvolgano l'inglese come L3, andranno prima affrontate diverse questioni legate al contesto in cui si svolge la didattica dell'italiano come L2 (per esempio: è ipotizzabile che i docenti e gli studenti di italiano L2 debbano necessariamente conoscere o padroneggiare l'inglese?), su cui ci riserviamo di soffermarci nel corso di successivi approfondimenti.

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- Balybina M. (2017), *Sottotitoli nella didattica della lingua straniera. Finalità dell'uso di sottotitoli in diverse lingue*, Grin Verlag, Munich.
- Bardel C. (2000), *La negazione nell'italiano degli Svedesi. Sequenze acquisizionali e influssi translinguistici*, Études romanes de Lund, 61, Romanska Institutionem, Lunds Universitet, Lund.
- Calvi M. V. (1982), "Interferenze delle altre lingue straniere studiate nell'apprendimento dello spagnolo", in *Didattica della lingua e delle lingue iberiche*, Atti del Convegno dell'Associazione Ispanisti Italiani (L'Aquila, 14-15 settembre 1981), Pironti, Napoli.
- Ceruti E. (2012), "Linguistica contrastiva e didattica di lingue affini: l'insegnamento dell'italiano ad un pubblico ispanofono", in *Romanitas, lenguas y literaturas romances*, 4: https://www.researchgate.net/publication/41392113_Linguistica_contrastiva_e_didattica_di_lingue_affini_l'insegnamento_dell'italiano_ad_un_pubblico_ispanofono.
- Diadori P. (a cura di) (2014), *Insegnare italiano a stranieri*, Le Monnier-Mondadori, Milano.
- Giacalone Ramat A. (2003), *Verso l'italiano. Percorsi e strategie di acquisizione*, Carocci, Roma.
- Giovanardi C., Gualdo R. (2008), *Inglese-italiano 1 a 1*, Manni, Lecce.
- Jezeł E. (2011), *Lessico. Classi di parole, strutture, combinazioni*, il Mulino, Bologna.
- Kellerman E., Sharwood Smith M. (1986), *Crosslinguistic Influence in Second Language Acquisition*, Pergamon Press, New York.
- Komorowska H. (1975), *Nauczanie gramatyki języka obcego a interferencją*, WSiP, Warszawa.
- Milowska-Samul K. (2014), "Falsi amici del traduttore e dello studente: l'italiano, l'inglese e il polacco a confronto", in *Kwartalnik neofilologiczny*, LXI, fasc. I, pp. 193-205.
- Odlin T. (1989), *Language Transfer. Cross-linguistic influence in language learning*, Cambridge University Press, Cambridge.

- Ostinelli M. (2015), *La didattica dell'italiano. Problemi e prospettive*, Edizione del Dipartimento formazione e apprendimento Scuola universitaria professionale della Svizzera italiana, Locarno.
- Quadrio T. (2016), "L'apprendimento dell'italiano come LX dopo il francese", in *Bollettino Itals*, LXIV, pp. 1-33:
https://www.itals.it/sites/default/files/pdf-bollettino/QUADRIO_3_def.pdf.
- Weinreich U. (1970), *Languages in contact*, Mouton-The Hague, Paris.