

LA LINGUA ITALIANA COME *HERITAGE LANGUAGE* NELLA COMUNITÀ ITALO-LEVANTINA DI ISTANBUL: UNO STUDIO SUL SOGGETTO POSTVERBALE

*Andrea Listanti*¹, *Anna Lia Proietti Ergün*², *Paola Giunchi*³

1. INTRODUZIONE

Il termine *heritage language* (*HL*), spesso tradotto in italiano con *lingua etnica*, fa riferimento ad una lingua di minoranza parlata da singoli individui o gruppi etnici minoritari in contesti coloniali o migratori, nei quali convive la lingua di maggioranza della società di riferimento (Valdés, 2005). Gli *heritage speakers* (*HSs*) entrano in contatto fin dai primi anni di vita con le lingue (due o più) parlate nel loro ambiente, configurandosi come bilingui simultanei o sequenziali, a vari gradi di dominanza. L'esito dell'acquisizione della *HL* in termini di rappresentazione mentale e *performance* linguistica varia notevolmente da individuo a individuo ed è caratterizzato da aree di non convergenza rispetto al comportamento linguistico dei nativi monolingui. L'acquisizione della *HL* dipende da una moltitudine di fattori che possono mutare lungo l'arco della vita di ciascun parlante: la quantità e qualità dell'*input* al quale gli *HSs* sono esposti, la configurazione di dominanza che assumono le lingue del loro repertorio, e gli effetti del contatto tra lingua etnica e lingua maggioritaria (Montrul, 2008, 2016).

In anni recenti, numerosi studi hanno esplorato le differenze tra grammatiche monolingui e plurilingui con riferimento a fenomeni relativi all'interfaccia tra la sintassi e altri moduli della grammatica. L'*Interface Hypothesis* (*IH*) o ipotesi dell'interfaccia (Sorace, 2005, 2011) teorizza la vulnerabilità di queste strutture in soggetti plurilingui – inclusi gli *HSs* – sulla base dell'opzionalità residua riscontrata in parlanti L2 di livello particolarmente avanzato. Essa distingue tra interfacce “interne”, in cui la sintassi interagisce con la semantica, e interfacce “esterne”, in cui la sintassi è condizionata da fattori legati al discorso (Tsimplici, Sorace, 2006). Le seconde sono ritenute intrinsecamente più complesse e maggiormente vulnerabili agli effetti dell'influenza cross-linguistica, quindi meno facilmente padroneggiabili da parte di parlanti bilingui. Come illustreremo, l'uso del soggetto postverbale in italiano è un tipico esempio di interfaccia tra sintassi e pragmatica, perché la sua appropriatezza dipende da fattori legati al discorso. Diversi studi evidenziano la problematicità di questa struttura e di altri esempi di interfaccia tra sintassi e discorso nell'acquisizione dell'italiano come *HL* (Caloi, Belletti, Poletto, 2018; Schmitz, Scherger, 2017; Schmitz, Di Venanzio, Scherger, 2016); come L2 da parte di apprendenti avanzati (Belletti, Bennati, Sorace, 2007) e non avanzati (Belletti, Leonini, 2004); nei casi di attrito linguistico (Caloi, Belletti, Poletto, 2018; Tsimplici *et al.*, 2004) e nel bilinguismo

¹ Università per Stranieri di Siena/Sapienza Università di Roma.

² Yıldız Teknik Üniversitesi İstanbul.

³ Sapienza Università di Roma. Il presente articolo è frutto della stretta collaborazione fra i tre autori. In particolare, sono attribuibili a Andrea Listanti i paragrafi 1, 2, 3, 4, 5, 7, 8, a Anna Lia Proietti il paragrafo 6, a Paola Giunchi i suggerimenti alla stesura dell'articolo e la sua revisione.

simultaneo (Proietti Ergün, 2017b; Sorace *et al.*, 2009; Serratrice *et al.*, 2009, 2012). Una parziale rassegna di questi studi è offerta da Belletti (2018).

Questo studio rileva ed analizza eventuali differenze nella produzione e nella preferenza di strutture della lingua italiana con soggetto postverbale tra parlanti nativi monolingui ed *HSs* adulti appartenenti alla comunità italo-levantina di Istanbul, la cui lingua dominante è il turco. Nel farlo, introduce una nuova combinazione di lingue nel panorama degli studi sull'acquisizione della lingua italiana come *HL*. I risultati contribuiscono ad arricchire il quadro relativo agli studi sull'acquisizione delle *HLs* in contesti plurilingui. L'analisi dei dati raccolti ha lo scopo di testare l'ipotesi secondo la quale ordini non canonici rappresenterebbero un'area di vulnerabilità negli *HSs* rispetto ai parlanti nativi monolingui, e spiegarne le ragioni.

2. BREVE PROFILO STORICO-LINGUISTICO DELLA COMUNITÀ ITALO-LEVANTINA DI ISTANBUL

Due contributi recenti in termini di inquadramento storico e sociologico della comunità italo-levantina sono offerti da Pannuti (2006) e dal volume *Gli italiani di Istanbul* del 2007, a cura dell'Istituto Italiano di Cultura di Istanbul. I primi insediamenti dei coloni della repubblica di Venezia risalgono all'epoca della quarta crociata, ma la fase “moderna” della comunità inizia con l'ondata migratoria di lavoratori, artisti e patrioti italiani di metà '800.

Gli italo-levantini sono sempre stati caratterizzati da un plurilinguismo che ancora sopravvive come volontà di mantenimento della loro identità culturale. Vi sono due cause storiche che giustificano l'instaurarsi della situazione plurilingue:

- il **meticciato** come tratto distintivo della Costantinopoli delle minoranze, frutto dei matrimoni misti tra i diversi nuclei etnici non musulmani – in particolare uomini italo-foni e donne grecofone - attraverso i quali i membri delle varie comunità perdevano la loro identità etnico-nazionale monolingue per “levantinizzarsi”;
- la difesa dell'**identità religiosa cristiana**, tradotta nel rifiuto della fusione con la società musulmana e turcofona circostante, che nell'arco di poche generazioni avrebbe portato alla perdita delle lingue d'origine in favore del turco.

Il repertorio linguistico della comunità comprende quattro lingue: l'italiano, il francese, il greco e il turco. Secondo la gerarchia individuata da Pannuti (2006: 73-75), il francese corrisponde storicamente all'oro, cioè alla lingua elitaria; l'italiano all'argento, cioè alla lingua del commercio e degli affari; il greco al bronzo, cioè alla lingua dei piccoli bottegai di quartiere. Il turco, infine, rappresenta la lingua storicamente rifiutata, secondo un atteggiamento che ha sempre legato il vanto dell'ignoranza della lingua maggioritaria alla volontà di non farsi assimilare. Nel corso degli anni proprio tale rifiuto ha contribuito al mantenimento del plurilinguismo.

La situazione attuale è diversa. Nel 1928 il governo turco ha introdotto l'obbligatorietà dell'insegnamento del turco nelle scuole, comprese quelle straniere. Di conseguenza le ultime tre generazioni di levantini hanno iniziato ad acquisire la lingua turca almeno in età scolare. Inoltre, con la progressiva scomparsa di un ambiente levantino vero e proprio, la conoscenza del turco è diventata indispensabile alla vita quotidiana. Oggi la lingua turca si configura come lingua dominante, mentre le altre lingue della comunità – tra cui l'italiano – vengono mantenute come *heritage languages*. Dal punto di vista acquisizionale, il repertorio linguistico etnico della comunità si configura come *triple non-dominant community*

language. Le lingue etniche vengono ancora acquisite in famiglia e diffuse grazie alle scuole straniere (Proietti Ergün, 2017a). A queste scuole, il cui impatto sull'acquisizione delle *HLs* è valutato nel presente studio, l'italiano dei levantini affida la sua sopravvivenza. In considerazione di questo, si rende necessaria una costante azione di politica linguistica da parte delle istituzioni nazionali e sovranazionali che si occupano della salvaguardia delle lingue di minoranza.

3. PRELIMINARI TEORICI

3.1. *Soggetto postverbale in italiano*

Fin dalla formulazione della teoria dei principi e dei parametri (Chomsky, 1981), la sintassi del soggetto ha rappresentato un campo di ricerca piuttosto fertile, tanto per la linguistica teorica, quanto per la linguistica acquisizionale. Tradizionalmente, la possibilità di formare frasi con soggetto postverbale è ricondotta all'attivazione del parametro del soggetto nullo e alla conseguente disponibilità di un elemento foneticamente nullo detto *pro* in posizione preverbale (Chomsky, 1995; Rizzi, 1982). Studi più recenti hanno tuttavia evidenziato come l'attivazione del parametro *pro-drop* non sia condizione sufficiente alla formazione di strutture VS, poiché un ruolo cruciale è svolto da fattori legati al discorso (Belletti, 2001, 2004). In particolare, in italiano i *constraints* che regolano la disponibilità di soggetti postverbali sono legati a due fattori: a) le proprietà lessicali del verbo; b) l'appropriatezza pragmatica della frase, che chiama in causa i concetti di *topic* e *focus*. In relazione al secondo punto, Belletti (2004) individua l'esistenza di posizioni dedicate al *topic* e al *focus* non contrastivo nella *internal VP-periphery*. Secondo questa proposta, il soggetto postverbale occupa la posizione di [Spec, FocusP], venendo interpretato come portatore dell'informazione nuova. Al contrario, in assenza di enfasi prosodica posta su una determinata porzione di frase, il soggetto preverbale corrisponde all'informazione nota all'interlocutore. Tale distinzione giustifica l'opposizione pragmatica tra le seguenti coppie di risposte, da leggersi con intonazione piana:

- (1) a. chi è arrivato?
b. è arrivato Andrea
c. #Andrea è arrivato
- (2) a. chi ha parlato?
b. ha parlato Andrea
c. #Andrea ha parlato

Dagli esempi sopra riportati si evince come questa inversione per focalizzazione risulti appropriata sia con verbi inaccusativi (1b), sia con verbi inergativi (2b). Si noti, sempre con Belletti (2004), che costruzioni del tipo (1b) con verbo inaccusativo risultano appropriate anche in risposta a domande neutre:

- (3) a. che cosa è successo?
b. è arrivato Andrea
c. #Andrea è arrivato

Lo stesso non può dirsi per le costruzioni inergative, nelle quali in risposta a domande del tipo (3a) la scelta più appropriata presenta l'ordine SV, come in (2c):

- (4) a. che cosa è successo?
- b. Andrea ha parlato
- c. #ha parlato Andrea

Per comprendere l'asimmetria è opportuno chiamare in causa la distinzione tra *wide focus* e *narrow focus* (Zubizarreta, 1998). Nel primo caso, è l'intera frase a costituire l'informazione non precedentemente nota all'interlocutore (3b, 4b); nel secondo caso, il *focus* è ristretto ad una specifica porzione di frase, corrispondente al soggetto in (1b, 2b). In italiano, dunque, il *narrow focus* sul soggetto innesca l'inversione soggetto-verbo indipendentemente dalle proprietà semantico-lessicali del verbo, mentre in condizioni di *wide focus*, strutture di tipo VS sono limitate ai verbi inaccusativi.

3.2. Italiano vs. turco

Il turco rappresenta la lingua dominante degli *HSS* testati, e in alcuni casi la lingua in cui essi hanno ricevuto l'istruzione elementare e media. Si tratta di una lingua *pro-drop* di tipo SOV avente la posizione di *focus* immediatamente a sinistra del verbo (Underhill, 1986). Diversamente dall'italiano, il turco non ammette inversione per focalizzazione. Al contrario, il soggetto può occupare la posizione a destra del verbo soltanto se corrisponde alla *background information*, cioè all'informazione già in possesso degli interlocutori (Erguvanli, 1986). Si osservino i seguenti esempi:

- (5) a. Kim geldi?
 Chi è venuto?
- b. Maria geldi
 Maria è venuta
- c. *Geldi Maria
 È venuta Maria

- (6) a. Kim konuştu?
 Chi ha parlato?
- b. Maria konuştu
 Maria ha parlato
- c. *Konuştu Maria
 Ha parlato Maria

In questo caso la risposta presuppone un *narrow focus* sul soggetto esattamente come in (1) e (2). Notiamo che un soggetto focalizzato deve obbligatoriamente occupare la posizione preverbale, indipendentemente dalla natura inaccusativa (5) o inergativa (6) del verbo. Diversa è la situazione configurata di seguito:

- (7) a. O gemiye ne oldu?
 Che cosa è successo a quella nave?

molto meno frequentemente alle strutture VS con S=nuovo rispetto alla loro controparte monolingue. Lo stesso fenomeno riguarda gli *attriters* di L1 italiano e L2 tedesco. La ragione è individuabile nella competizione tra differenti strategie di messa in *focus* del soggetto cui hanno accesso i parlanti bilingui: se l'italiano dispone di una strategia sintattica (la struttura VS), in tedesco lo stesso risultato è ottenuto con mezzi prosodici, enfatizzando il soggetto in una struttura SV. Analogamente, negli studi sull'acquisizione dell'italiano L2, Belletti, Bennati e Sorace (2007) individuano problematicità nell'uso di soggetti postverbali da parte di parlanti quasi-nativi italiano di L1 inglese. La spiegazione fornita è che procedimenti sintattici della L1 sono conservati e applicati alla L2 senza violare alcuna condizione formale. Si tratta in entrambi i casi del principio noto come *underspecification of interpretable features* (Hulk, Müller, 2000; Müller, Hulk, 2001), secondo cui, data una combinazione di lingue, l'influenza cross-linguistica procede dalla lingua che in relazione alla struttura considerata istanzia l'opzione meno restrittiva alla lingua che istanzia l'opzione più complessa, a patto che questo non comprometta la grammaticalità della frase nella lingua di arrivo. I dati appaiono in linea con quelli rilevati da Belletti e Leonini (2004) su apprendenti di italiano a diversi gradi di competenza, di L1 principalmente tedesco e francese. Considerazioni dello stesso segno sulla direzione dell'influenza cross-linguistica nell'acquisizione dei soggetti postverbali possono essere estese alla combinazione di lingue italiano-turco, poiché il turco presenta il sistema di interfaccia meno complesso. In tal senso, disponiamo di dati raccolti da Proietti Ergün (2017b) su bambini bilingui simultanei italiano-turco residenti in Turchia, i quali mostrano significativi effetti di influenza cross-linguistica nella produzione di soggetti postverbali nella traduzione dal turco all'italiano, riconducibile alla posizione preverbale del soggetto nella frase turca.

Ciò nondimeno, differenze tra monolingui e plurilingui sono state riscontrate anche per combinazioni di lingue i cui sistemi di interfaccia si sovrappongono completamente. I dati più rilevanti provengono dagli studi sulla ripresa anaforica e sull'uso dei pronomi soggetto condotti su bambini bilingui spagnolo-italiano da Sorace *et al.* (2009) e Serratrice *et al.* (2009; 2012), dai quali emergono difficoltà non giustificabili attraverso il principio dell'*underspecification*. In questo caso, indipendentemente dalla combinazione di lingue, la discrepanza tra bilingui e monolingui sarebbe da attribuire allo sforzo cognitivo richiesto dall'integrazione di informazioni provenienti da domini linguistici differenti, che nei bilingui si somma allo sforzo costantemente in atto di inibire una o più lingue in favore di un'altra. In termini cognitivi, il costo complessivo necessario alla corretta interpretazione delle interfacce risulterebbe particolarmente difficile da gestire, determinando maggiore instabilità rispetto ai monolingui (cfr. Sorace, Serratrice, 2009).

Di cruciale importanza negli studi sull'acquisizione delle *HLs* è la questione relativa alla quantità e qualità di *input*, data l'estrema variabilità interindividuale nelle forme di accesso alla lingua etnica e nel rapporto tra esposizione alla lingua etnica e alla lingua maggioritaria. Montrul (2016) osserva che in alcuni *HSs* l'*input* ridotto in *HL* comporterebbe l'acquisizione di un sistema grammaticale maggiormente tendente all'economia rispetto a quello monolingui. Ciò si riflette sulle preferenze relative all'ordine dei costituenti all'interno della frase. In tal senso, due studi hanno evidenziato la tendenza a non distaccarsi dall'ordine basico SVO da parte di *HSs* di lingue che pure ammettono libertà di movimento dei costituenti della frase. Nello studio di Montrul (2010) condotto su *HSs* di spagnolo dominanti in inglese, a fronte della piena accettazione di ordini SVO, gli *HSs* mostrano molta meno accuratezza nella comprensione di oggetti preverbali (OVS). Analogamente, Montrul, Bhatt, Girju (2015) osservano difficoltà di comprensione dell'ordine VS nei giudizi di grammaticalità di *HSs* di spagnolo e rumeno dominanti in inglese. Nel considerare quantità e qualità dell'*input*, comunque, occorre fare riferimento

ad un vasto insieme di fattori extralinguistici che determinano lo stadio finale dell'acquisizione della *HL*. Uno dei più importanti è l'educazione formale, sulla quale insiste il presente studio. La positiva correlazione tra grado di educazione e accuratezza nell'uso dei pronomi soggetto nulli da parte di *HSs* adulti di italiano residenti in Germania è uno dei risultati dello studio di Schmitz, Scherger (2017). Nel presente studio, un'analoga correlazione viene operata tra l'accuratezza nell'uso dei soggetti postverbali e il turco come lingua di istruzione elementare e media.

Riassumendo, la non convergenza tra monolingui e plurilingui relativa alle interfacce tra sintassi e discorso è riconducibile a:

- influenza cross-linguistica dovuta all'*underspecification of interpretable features*;
- costi cognitivi del bilinguismo;
- quantità e qualità dell'*input*, che include il ruolo dell'educazione formale in *HL* o nella lingua maggioritaria.

Fermo restando che l'esito dell'acquisizione linguistica è dato dall'interrelazione di questi fattori, il presente studio cercherà di isolare il ruolo di ciascuno di essi rispetto agli altri.

4. DOMANDE DI RICERCA E IPOTESI

L'esperimento condotto si propone di rispondere alle seguenti domande di ricerca:

- Strutture della lingua italiana con soggetto postverbale rappresentano un'area di vulnerabilità in *HSs* di italiano plurilingui rispetto a nativi monolingui?
- Se sì, esistono differenze nell'uso e nella comprensione di tali strutture al variare del carico cognitivo richiesto dal *task*?
- Se sì, a quali fattori sono riconducibili tali differenze?

Per rispondere alle prime due domande, ad un gruppo di *HSs* e ad uno di nativi monolingui è stato sottoposto un test in lingua italiana comprendente una prova di combinazione di parole e una di preferenza, nella quale gli informanti sono stati chiamati a scegliere tra due alternative quella che ritenevano più appropriata. Secondo l'ipotesi iniziale, sarebbero emerse differenze significative tra i due gruppi, e tali differenze sarebbero state più evidenti nella prova di combinazione di parole, a causa del maggiore carico cognitivo rispetto alla prova di preferenza.

Per raggiungere il terzo obiettivo, è stato comparato l'andamento dei test degli informanti che avevano ricevuto l'istruzione elementare o media in turco con quello di coloro che l'avevano ricevuta in altre lingue. Secondo l'ipotesi iniziale, in base a questa variabile sarebbe emersa una differenza interna al gruppo sperimentale.

5. DESCRIZIONE DELL'ESPERIMENTO

Il gruppo sperimentale comprendeva 8 membri plurilingui della comunità italo-levantina di Istanbul, tutti *HSs* adulti di italiano dominanti in turco. L'esiguità del campione si deve alle notevoli difficoltà di reperimento di soggetti adatti, particolarmente schivi e contrari all'idea di sottoporsi a questo tipo di esperimento. Il gruppo di controllo comprendeva 10 parlanti nativi adulti tutti nati e residenti nella zona di Roma. Prima di

procedere al test, gli informanti hanno risposto a un questionario sulle lingue acquisite spontaneamente e quelle in cui avevano ricevuto i diversi gradi di istruzione. I dati del questionario sono riassunti nella tabella sottostante:

Tabella 2. *Profilo linguistico degli informanti*

Sesso	Lingue acquisite	Istruzione elementare	Istruzione media
F	italiano, turco, francese	turca in Turchia	turca in Turchia
M	italiano, turco, francese, greco	greca in Grecia	italiana in Grecia
F	italiano, turco, francese	turca in Turchia	turca in Turchia
F	italiano, turco, francese, greco	turca in Turchia	francese in Turchia
F	italiano, turco, francese, greco	turca in Turchia	italiana in Italia
M	italiano, turco, francese, greco	greca in Grecia	greca in Grecia
F	italiano, turco, greco	italiana in Turchia	italiana in Turchia
F	italiano, turco, francese, greco	greca in Turchia	francese in Turchia

Il test somministrato era diviso in due parti:

- **Combinazione di parole.** Gli informanti sono stati posti di fronte ad un computer sul quale è stata lanciata una presentazione di 12 diapositive. Le diapositive contenevano una domanda e tre o quattro parole da combinare per formare una risposta adeguata. Le domande presupponevano alternativamente risposte con *wide focus* e *narrow focus* sul soggetto, come negli esempi:

2	4
<ul style="list-style-type: none"> • Quanti aerei sono atterrati oggi all'aeroporto? • Trenta aerei • Atterrare • Oggi 	<ul style="list-style-type: none"> • Che cosa è successo ieri? • Lettera • Ieri • Per te • Arrivare

Agli informanti è stato chiesto di formulare una risposta nel più breve tempo possibile, usando le parole date e coniugando opportunamente i verbi. Due delle dieci diapositive proposte contenevano distrattori: il numero totale di risposte probanti per la prima parte è dunque 8.

- **Preferenza.** Subito dopo la prima parte, la presentazione proseguiva mostrando agli informanti le successive 11 diapositive contenenti una domanda generica e due possibili risposte: una con soggetto preverbale, l'altra con soggetto postverbale, come nell'esempio:

- Com'è la situazione all'aeroporto?
- Stamattina sono decollati quattro aerei
- Stamattina quattro aerei sono decollati

Agli informanti è stato chiesto di indicare l'alternativa che ritenevano più appropriata nel più breve tempo possibile. Due diapositive contenevano distrattori. Il numero di risposte probanti è 8.

Tutti i test risultano completi, pertanto il numero di risposte probanti è 128 per il gruppo sperimentale e 160 per il gruppo di controllo.

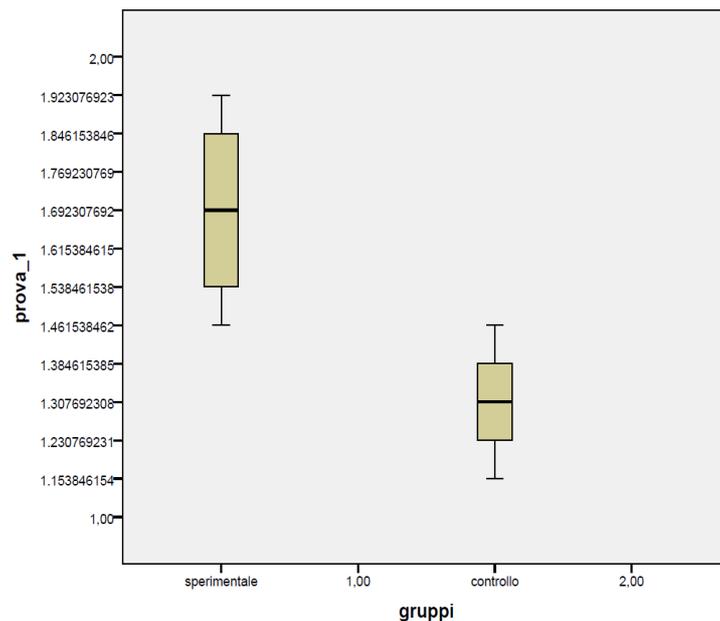
6. RISULTATI

6.1. Uso del soggetto postverbale nella prova di combinazione di parole

Alle risposte con ordine SV sono stati attribuiti 2 punti; alle risposte con ordine VS è stato attribuito 1 punto. I risultati dei due gruppi sono stati comparati attraverso un *Mann-Whitney U Test* non parametrico, in cui i gruppi rappresentano la variabile indipendente, e le frasi con soggetto postverbale la variabile dipendente. Il test indica che i due gruppi divergono significativamente nel loro modo di produrre frasi con soggetto postverbale, sia in situazioni di *wide focus*, sia di *narrow focus* [$W(18) = 55,5, Z = -3,535, p = .001$].

Il grafico mostra come nel combinare le parole per formare risposte alle domande proposte, i monolingui hanno prodotto strutture VS in numero significativamente maggiore rispetto agli HSs. In fase di produzione, dunque, gli HSs risultano molto meno accurati rispetto ai monolingui. L'analisi dei dati conferma l'ipotesi iniziale.

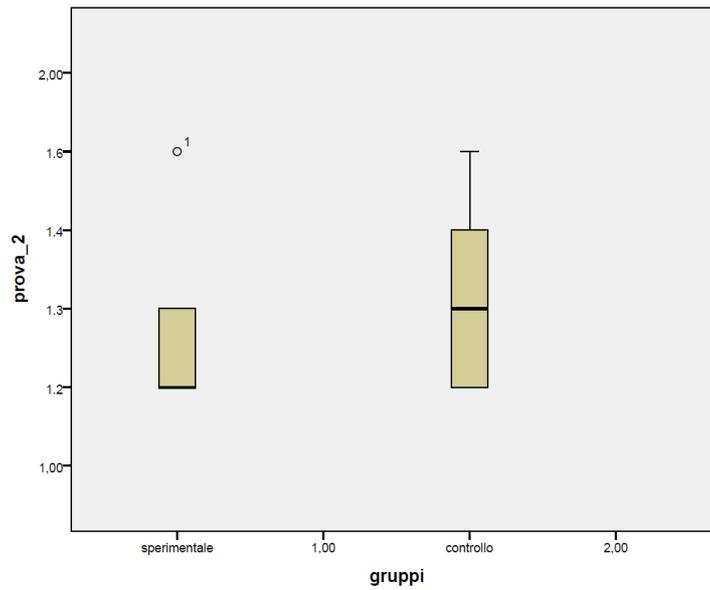
Figura 1. Risultati della prova di combinazione di parole divisi per gruppo (2=SV; 1=VS)



6.2. Scelta del soggetto postverbale nel test di preferenza

La stessa analisi è stata condotta in riferimento ai casi in cui tra strutture SV e VS, gli informanti hanno scelto VS. Il *Mann-Whitney U Test* indica che non esistono differenze significative tra i due gruppi [$W(18) = 70$, $Z = -.590$, $p = .555$].

Figura 2. Risultati della prova di preferenza divisi per gruppo (2=SV; 1=VS)



Posti di fronte ad una scelta tra soggetto preverbale e postverbale, i nativi monolingui e gli *HSs* si comportano allo stesso modo, mostrando una netta preferenza per strutture VS, che con *wide focus* e un verbo inaccusativo rappresentano la scelta pragmaticamente più appropriata. Nel gruppo sperimentale si nota un caso che esula dalla tendenza generale fornendo un numero di risposte non appropriate molto più alto della media. L'analisi dei dati, comunque, smentisce l'ipotesi iniziale.

6.3. Impatto dell'istruzione elementare e media in turco

Data la diversità nel profilo educativo degli *HSs*, è possibile analizzare i dati del gruppo sperimentale assumendo come variabile la lingua di istruzione elementare e media. L'esiguità del campione impone di limitarsi al commento della statistica descrittiva senza considerare la significatività. Come si osserva dalla tabella 2, il gruppo sperimentale può essere suddiviso in tre sottogruppi: coloro che hanno ricevuto in turco l'istruzione elementare e media, la sola istruzione elementare o nessuna delle due. I risultati dei test di ciascuno dei sottogruppi sono riportati nei grafici seguenti:

Figura 3. Risultati del test di combinazione di parole dei tre sottogruppi sperimentali (2=SV; 1=VS)

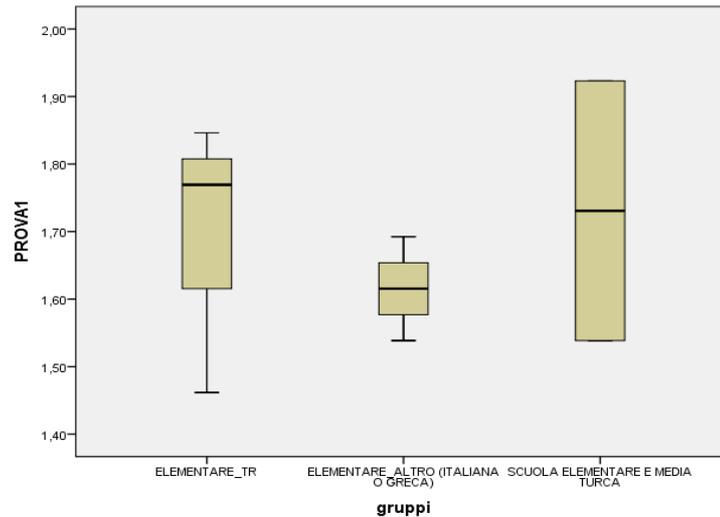
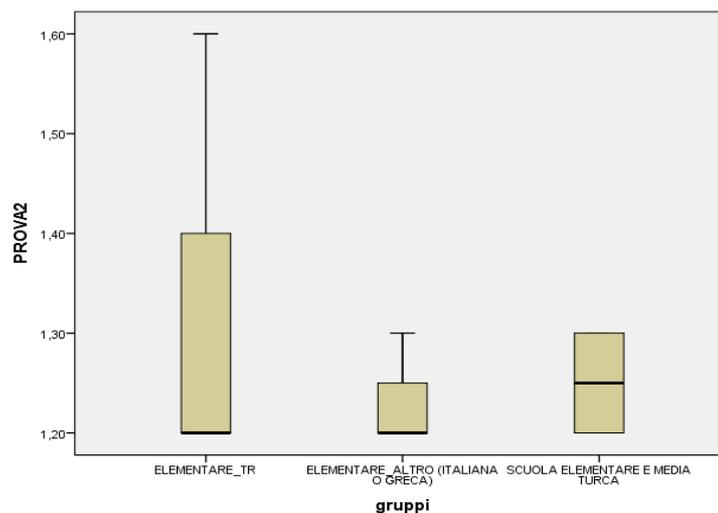


Figura 4. Risultati del test di preferenza dei tre sottogruppi sperimentali (2=SV; 1=VS)



Il blocco centrale rappresenta il sottogruppo di informanti che ha ricevuto l'istruzione elementare e media in lingue diverse rispetto al turco (italiano, francese o greco); i blocchi di sinistra e destra rappresentano rispettivamente il sottogruppo che ha ricevuto in turco la sola istruzione elementare, e il sottogruppo che ha completato entrambi i gradi di istruzione in turco. Analogamente a quanto emerso nel confronto tra monolingui e *HS*, nella prova di combinazione di parole emergono differenze più spiccate rispetto alla prova di preferenza. In particolare, le risposte fornite dal sottogruppo che ha ricevuto l'istruzione elementare e media in lingue diverse dal turco tendono ad una maggiore accuratezza ($M = 1.62$, $SD = 0.077$) rispetto soprattutto al sottogruppo che ha frequentato entrambe le scuole in turco ($M = 1.73$, $SD = 0.27$). La media delle risposte fornite dal sottogruppo che ha frequentato in turco la sola scuola elementare si colloca su un livello intermedio ($M = 1.69$, $SD = 0.2$). Nella prova di preferenza i risultati di tutti i sottogruppi tendono ad una maggiore accuratezza rispetto alla prova di combinazione di parole. Il sottogruppo che non ha ricevuto istruzione in turco si conferma il più accurato ($M = 1.23$, $SD = 0.58$), anche se le differenze rispetto a coloro che hanno frequentato la sola scuola

elementare ($M = 1.33$, $SD = 0.23$) o entrambe le scuole ($M = 1.25$, $SD = 0.07$) appaiono meno marcate. Limitatamente al test di combinazione di parole, nel quale erano emerse le uniche differenze significative tra *HSs* e monolingui, si può affermare che esiste una tendenza da parte degli informanti che hanno completato otto anni di prima scolarizzazione in lingua turca a produrre strutture di tipo VS in misura minore rispetto a coloro che hanno ricevuto la stessa istruzione in lingue diverse.

7. DISCUSSIONE DEI RISULTATI

Sulla base dell'*interface hypothesis* e delle teorie sull'acquisizione delle *HLs*, lo studio mirava a rispondere a tre domande. La prima è se nell'uso di soggetti postverbali gli *HSs* di italiano appartenenti alla comunità italo-levantina di Istanbul si comportano in modo diverso rispetto a parlanti nativi monolingui. La seconda è se tali differenze variano al variare del carico cognitivo previsto dal *task* linguistico. La terza è quanta parte della differenza nell'elaborazione di tali strutture sia attribuibile all'influenza del turco come lingua di istruzione elementare e media. L'ipotesi iniziale, secondo la quale una maggiore accuratezza nell'uso dei soggetti postverbali sarebbe stata riscontrata nei nativi monolingui rispetto agli *HSs*, si è rivelata valida per quel che concerne il *task* di combinazione di parole, ma è stata smentita nel caso della preferenza. Quanto al ruolo del turco come lingua di istruzione elementare e media, la tendenza a non produrre strutture VS è stata riscontrata nel test di combinazione di parole è stata riscontrata una tendenza in base alla quale maggiore è l'esposizione degli informanti a lingue diverse dal turco, minore è la loro tendenza ad evitare strutture VS.

I risultati della prova di combinazione di parole mostrano che gli *HSs* producono frasi con soggetto postverbale in quantità significativamente minore rispetto alla loro controparte monolingue. Il dato appare in linea rispetto agli studi sulla medesima struttura su *HSs* di italiano dominanti in tedesco (Caloi, Belletti, Poletto, 2018), apprendenti italiano L2 a vari gradi di competenza (Belletti, Bennati, Sorace, 2007; Belletti, Leonini, 2004) e bambini bilingui simultanei italiano-turco (Proietti Ergün, 2017b). Con una sola eccezione statisticamente non rilevante, invece, la prova di preferenza non evidenzia alcuna differenza nell'accettabilità di soggetti postverbali da parte degli *HSs* rispetto ai monolingui. Come si spiega questa discrepanza? Se consideriamo la quantità di carico cognitivo come una delle cause dell'instabilità nella *performance* linguistica dei plurilingui, notiamo come lo sforzo cognitivo richiesto fosse maggiore nel primo *task* rispetto al secondo, perché il primo conteneva una forte componente metalinguistica (si richiedeva agli informanti di coniugare i verbi), mentre il secondo si limitava alla sola comprensione. Nella prova di combinazione di parole, dunque, si sommano tre sforzi cognitivi: lo sforzo tipico dei plurilingui per inibire una lingua in favore dell'altra, lo sforzo necessario ad integrare informazioni provenienti dai differenti domini linguistici che intervengono nelle interfacce tra sintassi e discorso, e lo sforzo necessario a produrre frasi in una quantità limitata di tempo. Il carico cognitivo complessivo appare influire negativamente sull'appropriatezza delle frasi prodotte. In tal senso, il risultato del test rappresenta una conferma del ruolo dei fattori cognitivi nelle differenze di comportamento linguistico tra monolingui e plurilingui (cfr. Sorace, Serratrice, 2009; Sorace, 2011). Nel complesso, gli *HSs* mostrano di aver acquisito le strutture oggetto del test, ma di non utilizzarle con la stessa accuratezza dei monolingui nella produzione in tempo reale (cfr. Montrul, 2008).

Limitando l'analisi al solo gruppo sperimentale, la tendenza alla maggiore accuratezza nel *task* di preferenza rispetto a quello di combinazione di parole rispecchia quanto detto

a proposito della differenza di carico cognitivo nei due *task*. Il tentativo di correlare i risultati del *task* di combinazione di parole con le lingue in cui gli informanti hanno ricevuto l'istruzione elementare e media suggerisce una duplice linea di ricerca. Il risultato indica che l'italiano *HL* è molto più vulnerabile rispetto all'uso del soggetto postverbale tra gli informanti per i quali il turco è stato lingua di scolarizzazione dai 6 ai 14 anni. In tal senso, è ipotizzabile che in individui plurilingui continuativamente esposti ad un *input* formale in una lingua che non consente la posposizione del soggetto al verbo possano evidenziare una non completa padronanza della struttura a livello di *performance* linguistica. Occorre inoltre considerare la variabile sociale: la scelta delle scuole turche da parte delle famiglie di questi informanti riflette presumibilmente l'interesse ad integrarsi nella società turcofona dominante. Ciò si ripercuote sulla quantità di *input* in turco al quale l'*HS* si trova esposto, oltre che sulla fedeltà linguistica nei confronti della sua *HL*. Ne consegue uno squilibrio ancor più accentuato nei rapporti di dominanza tra le lingue del suo repertorio, con ricadute evidenti sulle strutture linguistiche indagate (cfr. Montrul, 2016). Un'ipotesi di segno opposto può essere formulata rispetto all'acquisizione del greco, lingua tipologicamente simile all'italiano, e che come tale può aver esercitato su di esso un rinforzo positivo (cfr. Kaltsa, Tsimpli, Rothman, 2015). A supporto di questa ipotesi, si può osservare come nessuno tra gli informanti ad aver completato otto anni di scuola in turco avesse mai acquisito spontaneamente il greco, e che l'eccezione statistica nel *task* di preferenza corrisponda ad un *HS* che non ha ricevuto alcun tipo di istruzione in italiano o in greco, ma solo in turco e francese. Dati i pochi dati di cui ancora disponiamo, comunque, ogni considerazione in merito necessita di essere confermata da ulteriori studi.

8. CONCLUSIONI

Il fatto che la lingua italiana si sia mantenuta viva in un ambiente culturalmente così distante dall'Italia per un numero così alto di generazioni, è un dato sorprendente. Tuttavia, nonostante lo storico attaccamento degli italo-levantini alla loro *HL*, la sopravvivenza della lingua italiana all'interno della comunità non può essere data per scontata. Lo studio condotto su alcuni membri della comunità fotografa un processo di indebolimento della lingua italiana che con tutta probabilità coinvolge le generazioni più giovani con effetti ancora più intensi. Se da un lato determinate differenze di elaborazione di interfacce tra sintassi e discorso rispetto ai nativi monolingui appaiono comuni a tutte le situazioni di plurilinguismo, dall'altro il dato relativo al ruolo dell'istruzione nella lingua dominante spinge ad una riflessione sull'importanza dell'educazione formale come strumento di salvaguardia delle *HLs*. Nei casi in cui la lingua dominante monopolizza l'educazione tra i 6 e i 14 anni, determinate strutture della lingua minoritaria rischiano di rimanere escluse dalla rappresentazione che ne hanno i parlanti. In tal senso, la promozione della scolarizzazione in lingua minoritaria rappresenta uno strumento fondamentale per la tutela delle *HLs* e della loro completa acquisizione, incluse le aree del sistema linguistico che presentano maggior vulnerabilità in situazioni di plurilinguismo.

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- Belletti A. (2001), “Inversion as focalization”, in Hulk A., Pollock J. Y. (a cura di), *Subject Inversion in Romance and the Theory of Universal Grammar*, Oxford University Press, New York, pp. 60-90.
- Belletti A. (2004), “Aspects of the low IP area”, in Rizzi L. (a cura di), *The structure of CP and IP. The cartography of syntactic structures*, volume 2, Oxford University Press, New York, pp. 16-51.
- Belletti A. (2018), “Revisiting the cartography of Italian postverbal subjects from different angles with reference to canonicity considerations”, in *Italian journal of linguistics*, 30, 2, pp. 37-58.
- Belletti A., Bennati E., Sorace A. (2007), “Theoretical and developmental issues in the syntax of subjects: evidence from near-native Italian”, in *Natural language & linguistic theory*, 25, pp. 657-689.
- Belletti A., Leonini C. (2004), “Subject inversion in L2 Italian”, in Foster-Choen S., Sharwood M., Sorace A., Ota M. (a cura di), *Eurosla Yearbook 4*, John Benjamins, Amsterdam, pp. 95-118.
- Caloi I., Belletti A., Poletto C. (2018), “Multilingual competence influences answering strategies in Italian-German speakers”, in *Frontiers in Psychology*, 9, art. 1971: <https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/fpsyg.2018.01971/full>.
- Chomsky N. (1981), *Lectures on Government and Binding*, Foris, Dordrecht.
- Chomsky N. (1995), *The Minimalist Program*, MIT Press, Cambridge (US).
- De Gasperis A., Ferrazza R. (a cura di) (2007), *Gli italiani di Istanbul: figure, comunità e istituzioni dalle riforme alla repubblica 1839-1923*, Edizioni della Fondazione Giovanni Agnelli, Torino.
- Erguvanli E. (1986), “Pronominal versus zero representation of anaphora in Turkish”, in Slobin D. I., Zimmer K. (a cura di), *Studies in Turkish Linguistics*, John Benjamins, Amsterdam, pp. 209-232.
- Hulk A., Müller N. (2000), “Bilingual first language acquisition at the interface between syntax and pragmatics”, in *Bilingualism: Language and Cognition*, 3, pp. 227-244.
- Kaltsa M., Tsimpli I. M., Rothman J. (2015), “Exploring the source of differences and similarities in L1 attrition and heritage speaker competence: evidence from pronominal resolution”, in *Lingua*, 164, pp. 266-288.
- Montrul S. (2008), *Incomplete Acquisition in Bilingualism: Re-examining the Age Factor*, John Benjamins, Amsterdam.
- Montrul S. (2010), “Dominant language transfer in adult second language learners and heritage speakers”, in *Second Language Research*, 26, pp. 293-327.
- Montrul S. (2016), *The Acquisition of Heritage Languages*, Cambridge University Press, Cambridge (UK).
- Montrul S., Bhatt R., Girju R. (2015), “Differential object marking in Spanish, Hindi, and Romanian as heritage languages”, in *Language*, 91, pp. 564-610.
- Müller N., Hulk A. (2001), “Crosslinguistic influence in bilingual language acquisition: Italian and French as recipient languages”, in *Bilingualism: Language and Cognition*, 4, pp. 1-21.
- Pannuti A. (2006), *La comunità italiana di Istanbul nel XX secolo: ambiente e persone*, Edizioni ISIS, Istanbul.
- Proietti Ergün A. L. (2017a), “Il ruolo della scuola nel mantenimento della lingua etnica nella comunità italiana di Anatolia”, in *RumeliDe*, 3, pp. 7-14.
- Proietti Ergün A. L. (2017b), “Age and Input Effect in Simultaneous Bilingual: Turkish and Italian”, in *Dil Eğitimi ve Araştırmaları Dergisi*, 3, pp. 152-163.

- Rizzi L. (1982), *Issues in Italian Syntax*, Foris, Dordrecht.
- Schmitz K., Scherger A. L. (2017), “Effects of age and education on variable but native heritage grammars: Theoretical and empirical implications for the Null Subject Parameter”, in *Applied Linguistics Review*, pp. 443-467.
- Schmitz K., Di Venanzio L., Scherger A. L. (2016), “Null and overt subjects in Italian and Spanish heritage speakers in Germany”, in *Lingua*, 180, pp. 101-123.
- Serratrice L., Sorace A., Filiaci F., Baldo M. (2009), “Bilingual children’s sensitivity to specificity and genericity: Evidence from metalinguistic awareness”, in *Bilingualism: Language and Cognition*, 12, pp. 1-19.
- Serratrice L., Sorace A., Filiaci F., Baldo M. (2012), “Pronominal objects in English-Italian and Spanish-Italian bilingual children”, in *Applied Psycholinguistics*, 33, pp. 725-751.
- Sorace A. (2005), “Syntactic optionality at interfaces”, in Cornips L., Corrigan K. (a cura di), *Syntax and Variation: Reconciling the Biological and the Social*, John Benjamins, Amsterdam, pp. 46-111.
- Sorace A. (2011), “Pinning down the concept of “interface” in bilingualism”, in *Linguistic Approaches to Bilingualism*, 1, pp. 1-34.
- Sorace A., Serratrice L. (2009), “Internal and external interfaces in bilingual language development: beyond structural overlap”, in *International Journal of Bilingualism* 13, pp. 195-210.
- Sorace A., Serratrice L., Filiaci F., Baldo M. (2009), “Discourse conditions on subject pronoun realization: testing the linguistic intuition of older bilingual children”, in *Lingua*, 119, pp. 460-477.
- Tsimpli I. M., Sorace A. (2006), “Differentiating interfaces: L2 performances in syntax-semantics and syntax-discourse phenomena”, in *Proceedings of the 30th Annual Boston University Conference on Language Development*, Cascadilla Press, Somerville (US), pp. 653-664.
- Tsimpli I. M., Sorace A., Heycock C., Filiaci F. (2004), “First language attrition and syntactic subjects. A study of Greek and Italian near-native speakers of English”, in *International Journal of Bilingualism*, 8, pp. 157-177.
- Underhill R. (1986), “Turkish”, in Slobin D. I., Zimmer K. (a cura di), *Studies in Turkish Linguistics*, John Benjamins, Amsterdam, pp. 7-22.
- Valdés G. (2005), “Bilingualism, heritage language learners, and SLA research: opportunities lost or seized?”, in *The Modern Language Journal*, 89, pp. 410-426.
- Zubizarreta M. L. (1998), *Prosody, focus and word order*, MIT Press, Cambridge (US).