Giovanni Favata Università per Stranieri di Siena https://doi.org/10.18778/8220-506-0.12

L'ITALIANO DEGLI STUDENTI UNIVERSITARI POLACCHI PRINCIPIANTI: INTERFERENZA DA L1 E DA LS

Riassunto: I corsi di italiano L2 organizzati all'Università creano opportunità di contatto linguistico fra l'italiano e le diverse L1 degli studenti internazionali principianti che li frequentano. In questo contributo affronteremo il discorso relativo al repertorio linguistico degli studenti polacchi, costituito appunto dalla loro lingua madre e da altre lingue straniere, e dell'influenza facilitante o frenante che queste lingue hanno nell'apprendimento dell'italiano.

Parole chiave: italiano L2, lingua polacca, interferenza linguistica, linguistica acquisizionale, fossilizzazione.

Abstract: Italian for beginner Polish university students: interference from L1 and LS. This paper aims to investigate the role of the individual linguistic repertoire in Italian language learning. We will conduct our analysis through the written productions of Polish students whilst learning Italian at the Italian as a second language classes organised by the University.

Keywords: Italian as a second language, Polish language, cross-linguistic influence, second language acquisition, interlanguage fossilization.

1. Introduzione

Lo studente universitario straniero è un profilo di apprendente a cui, negli anni, è stata rivolta molta attenzione sia perché, in un certo senso, rappresenta la storia della didattica dell'italiano L2 (Diadori et al. 2015: 45) sia perché la sua presenza nelle aule accademiche è il simbolo di una forte internazionalizzazione degli atenei (Gilardoni, Sartirana 2019: 19). Sono numerosi, infatti, gli studi che hanno avuto come focus lo studente internazionale, in quanto apprendente

giovane adulto con un background linguistico-culturale caratteristico (Bagna 2017: 26; Balboni 2008: 196; Diadori et al. 2015: 58-59), ma poco è stato invece indagato il repertorio linguistico di questo profilo di apprendente e ancor meno sono state analizzate le reali manifestazioni delle sue competenze linguistiche. È su questo aspetto che ci vogliamo soffermare in queste pagine, inserendoci nel dibattito relativo al ruolo svolto dalle conoscenze linguistiche pregresse in fase di apprendimento dell'italiano come lingua seconda (L2) da parte di studenti internazionali¹ che frequentano i corsi organizzati precipuamente per quanti seguono un percorso di studi per un semestre o per un anno accademico in Italia.

Dopo una contestualizzazione teorica della nostra ricerca, dedicheremo il presente contributo a un'analisi di testi scritti prodotti da studenti polacchi principianti, in Erasmus a Torino e a Roma², concentrandoci sul fenomeno dell'interferenza linguistica e, infine, sul fenomeno della fossilizzazione linguistica.

2. Il quadro teorico e la domanda di ricerca

La nostra ricerca si inserisce nel quadro degli studi di linguistica acquisizionale, un ramo della linguistica che descrive e spiega "i processi di apprendimento di lingue non prime (L2), che hanno luogo in età successiva all'età in cui si è appresa la(le) lingua(e) materna(e), sia in contesto sociale, sia in contesto guidato" (Chini 2005: 13), e della loro applicazione in chiave didattica (Rastelli 2009; Favata 2018). In particolar modo, focalizzeremo la nostra attenzione su uno dei fenomeni che influisce sull'apprendimento linguistico: l'interferenza dalla lingua madre (L1) e, ambito molto poco esplorato, l'interferenza da altri sistemi linguistici diversi dalla L1, ma ugualmente presenti nel repertorio linguistico dello studente³. Quest'ultimo, quindi, sarà da noi considerato come l'individuo in cui ha luogo il contatto linguistico e le sue produzioni saranno viste come il risultato di tale contatto (Weinreich 2008: 3).

In merito a tali fenomeni, non sempre la comunità scientifica si è trovata d'accordo sulla terminologia da utilizzare: il termine maggiormente usato

¹ Per uno studio più approfondito della terminologia relativa agli studenti internazionali, rimandiamo a Gilardoni e Sartirana (2019: 20).

² I dati raccolti a Torino sono stati prodotti, in anni accademici diversi, da apprendenti che hanno seguito i corsi di italiano L2 tenuti da chi scrive. I dati di Roma sono stati raccolti, sempre da chi scrive, nel 2019 al Centro Linguistico d'Ateneo dell'Università La Sapienza, all'interno dei corsi di italiano L2 tenuti dalla dott.ssa Liliana Vocale, che ringraziamo per averci accolti in aula durante la nostra ricerca dottorale. In tutto sono stati analizzati 64 testi.

³ Per uno studio approfondito sul repertorio linguistico consigliamo Gilardoni (2009).

è interferenza (o transfer), di volta in volta definita positiva o negativa, in base al suo ruolo facilitante o frenante; tuttavia, un'altra etichetta considerata più neutra è influsso interlinguistico, dall'inglese crosslinguistic influence, che tiene in considerazione la presenza, oltre della L1, anche di altre lingue conosciute (Chini 2005: 55).

Per la nostra analisi, presenteremo dei dati scritti in risposta a dei quesiti, formulati in modo che gli apprendenti utilizzassero diversi tempi verbali, in particolar modo quelli presenti nelle sequenze acquisizionali individuate dal Progetto di Pavia: presente, passato prossimo, imperfetto, presente progressivo, futuro semplice⁴.

3. L'analisi dei dati

In sede di apprendimento di una lingua seconda, gli errori presenti nelle produzioni linguistiche dei discenti rivestono un'importanza particolare in quanto permettono di definire "sia una teoria dell'apprendimento sia delle implicazioni didattiche pratiche" (Danesi 2015: 24). Sebbene in ambito acquisizionale si preferisca evitare di parlare di *errore* (Favata 2018: 281), in questo contributo useremo questo termine solo per riferirci alle deviazioni dalla norma linguistica, senza tuttavia dare ad esso un valore negativo. Detto altrimenti, indagheremo le produzioni scritte considerando l'errore come "spia di un sistema in formazione, testimone di una competenza transitoria o interlingua" (Chini 2011: 14). In relazione a tale questione, Danesi (2015: 24-25) classifica gli errori in due tipologie:

- interlinguistici: dovuti a interferenza dalla L1;
- *intralinguistici*: causati da procedimenti psicologici che influenzano in modo generale l'apprendimento (e.g. generalizzazione, analogia, semplificazione, etc.).

Anche se faremo riferimento agli errori intralinguistici, in queste pagine ci soffermeremo maggiormente sugli errori interlinguistici, non limitandoci tuttavia alla sola interferenza dalla lingua madre, ma altresì all'interferenza di altre lingue straniere conosciute dagli apprendenti polonofoni di cui analizziamo le produzioni⁵. Da studi precedenti emerge che il ruolo delle lingue già presenti

⁴ Le sequenze acquisizionali del Gruppo di Pavia comprendono anche il condizionale e il congiuntivo (Banfi, Bernini 2003: 90; Chini 2005: 96; Bernini 2008: 35). Nel nostro caso, tuttavia, avendo scelto come profilo di studio degli apprendenti principianti, abbiamo limitato la nostra analisi sino al futuro semplice.

⁵ I dati che forniamo sono stati trascritti fedelmente, compresi i segni di punteggiatura e le cancellazioni apportate dagli informanti. Tra parentesi doppie (()) abbiamo inserito alcuni nostri commenti e segnalazioni.

nel repertorio linguistico dell'apprendente tocca diversi livelli di analisi della lingua nell'ordine fonologia > lessico > sintassi > morfologia (Chini 2005: 56), ma non esiste una teoria completa che definisca i confini d'uso della L1 e delle altre LS precedentemente apprese. Sottolineiamo, inoltre, che i dati suddetti del *Progetto di Pavia* sono emersi da una ricerca basata su dati orali, mentre la nostra ricerca è incentrata esclusivamente sull'analisi di lingua scritta, ossia una lingua che "presenta vincoli di sincronia più rilassati, modalità e difficoltà di processazione non paragonabili a quelli imposti dalla lingua parlata e ascoltata" (Rastelli 2019: 12).

3.1. Interferenza dalla lingua polacca

A partire dagli anni Cinquanta in poi, il ruolo esercitato dalla lingua madre nell'apprendimento di una L2 ha conosciuto momenti in cui è stato grandemente enfatizzato ed altri in cui è stato quasi del tutto sminuito (Chini 2005: 54-55).

Dagli studi di linguistica acquisizionale (Chini 1995: 6-7; 2005: 100) emerge che nelle prime fasi di apprendimento dell'italiano, le interlingue non sono attente al genere dei nomi. Si nota pure una sovraestensione della desinenza -a in nomi maschili che in italiano terminano invece per -o. Quest'ultima particolarità, come si evince dagli esempi che seguono⁶, sembrerebbe presente anche nelle interlingue degli apprendenti polonofoni:

In Domenica abbiamo cucinato la ciba brasiliana e certamente abbiamo mangiato tutto.

Prossima settimana ritornerò a mia città in Polonia. Lá parlerò con mia familia, giocarò con il mio cane e mangiaro molto la ciba polacca.

Leggo una libra la mia casa.

Io leggo il magazine la libra.

Per l'analisi delle frasi suddette, tuttavia, dovremmo considerare un aspetto interessante, ossia il fatto che il polacco ha un sistema di genere tripartito (maschile, femminile, neutro)⁷: nei primi due esempi, notiamo che

⁶ Per ovvii motivi di spazio, nei paragrafi 3.1. e 3.3. non abbiamo potuto inserire i testi interi, ma abbiamo estrapolato delle frasi dagli scritti prodotti dagli apprendenti.

⁷ All'accusativo singolare, il maschile si suddivide in animato e inanimato; al plurale, il maschile animato si divide ancora in maschile personale e maschile animale. Per questo motivo, alcuni studiosi affermano che il polacco ha 5 generi (Celentin e Cognigni 2005: 80).

gli apprendenti non si limitano solamente a scrivere *ciba*, ma accordano al femminile anche l'articolo determinativo e l'aggettivo che segue.

La lingua polacca possiede due sostantivi per cibo, żywność e jedzenie, rispettivamente di genere femminile e neutro. Avendo imparato che in italiano il sistema del genere è bipartito (maschile e femminile), gli apprendenti polonofoni selezionano il femminile per accordare il sostantivo cibo. Anche per quanto riguarda gli altri due esempi, gli apprendenti scrivono libra, sempre con articolo, e anche questo caso potrebbe essere dovuto a interferenza dalla L1, dato che, in polacco, libro (książka) è un sostantivo femminile. Il nostro pensiero, che vede in queste interlingue una chiara interferenza dalla L1 degli apprendenti polonofoni, e non come avviene in apprendenti di altre L1 che selezionano spesso la -a come unica desinenza dell'italiano, è supportato dal fatto che anche per altri sostantivi si ha lo stesso fenomeno di selezione del femminile senza usare la desinenza -a.

Negli esempi che seguono, infatti, *panini*, *SMS*, *caffè* e *pesce* sono preceduti da articolo femminile e accordati anche al plurale (es. *panine*), proprio perché, anche in questo caso, tali sostantivi (*kanapka*, *wiadomość*, *kawa* e *ryba*) in polacco sono femminili:

Io mango le panine.

Io scrivo le SMS.

Io bevo la caffee.

Io ho una peche (fish?)

Altri esempi di problemi sorti con l'assegnazione del genere nascono con parole che terminano in -e (al singolare) e in -i (al plurale), indipendentemente dal genere in lingua polacca:

Faccio il colazione.

Torno a casa e leggio i libri per i miei lezzioni.

Io compro le frutti e le pesche.

Volendo provare a dare una spiegazione in merito a questi ultimi tre esempi, possiamo ipotizzare che l'errata assegnazione di genere sia dovuta al fatto che *colazione* è un termine neutro in polacco (*śniadanie*), al quale quindi risulta difficile assegnare un genere in italiano, *lezioni* termina per -i, quindi l'apprendente ha fatto precedere il sostantivo da articolo e aggettivo possessivo

maschile e *frutti* è invece seguito da un sostantivo femminile (*le pesche*), di conseguenza l'apprendente ha selezionato l'articolo plurale femminile anche per *frutti*, iperonimo del termine successivo.

3.2. La questione della perifrasi progressiva

La lingua polacca non possiede nessuna struttura per poter esprimere il presente progressivo. Questo aspetto risulta fondamentale in sede di apprendimento dell'italiano come lingua seconda per dei polacchi: la perifrasi stare + gerundio, infatti, nonostante venga insegnata durante le lezioni, risulta difficile da comprendere agli apprendenti polonofoni, i quali riescono ad afferrare la differenza tra presente semplice e presente progressivo grazie all'uso dell'esempio della struttura inglese per la formazione del present continuous. Anche se gli studenti di cui sopra riescono a svolgere gli esercizi di grammatica relativi al suddetto costrutto della lingua italiana, nelle produzioni scritte da noi esaminate, invece, il presente progressivo non compare mai. Negli esempi che forniamo qui di seguito, infatti, possiamo notare come per rispondere alla consegna in cui si chiede di presentarsi, gli studenti polacchi non usano mai la perifrasi stare + gerundio:

Sono A* di Varsavia. Ho 23 anni. Sono studentessa di quattro anno di Architettura. Adesso sono a Roma faccio mio erasmus nell Facolta di Architettura di Sapienza. Sono persona allegra e positiva

Mi chiamo J*. Ho ventitre Anni. Sono Polaka. Vengo dalla Polonia. Sono studentessa e studio psicologia a Warsawia. Sono Erasmus a Torino in Italia. Mi piace leggere e passeggiare al parco Valentino. Mi piace mangiare gnocchi con pesto e pizza al ristorante con i miei amici.

I due testi sono stati prodotti alla fine del corso, ossia dopo che gli apprendenti avevano studiato la perifrasi *stare* + *gerundio* e svolto numerosi esercizi sull'argomento. Anche se per svolgere il compito non è obbligatorio l'uso del presente progressivo, la nostra attenzione si è concentrata sulla mancanza di tale costrutto nei testi sopra citati perché in molti casi, invece, la perifrasi progressiva compare negli scritti di apprendenti anche con L1 tipologicamente distanti dall'italiano⁸.

⁸ A titolo di esempio mostriamo una produzione scritta di una studentessa sinofona principiante, in Italia per un progetto di mobilità diverso dal progetto Marco Polo/Turandot, alla fine del corso durato 40 ore: Ciao! Mi chiamo SZ*. Sono cinese, ma abito a Torino adesso perché studio in Unito. Ho ventuno anni e sono una studentessa di economia. Mi piacciono viaggiare e apprendere le lingue in particolare. E mi piace la mare tanto. Sto studiando management e diventerò un accountant in futuro. Però, la cosa che voglio mangiare è hot pot vicino mare con i miei amici.

3.3. L'interferenza da altre lingue straniere

Sebbene siano molti gli studi e diversi i pareri sull'influenza esercitata dalla L1, un ambito poco indagato resta invece il ruolo che, in fase di apprendimento di una lingua seconda, hanno le altre conoscenze linguistiche presenti nel repertorio dello studente. Dai dati da noi raccolti, si evince chiaramente che l'influenza esercitata dalle altre lingue conosciute dagli apprendenti è molto forte e va a toccare diversi livelli di analisi della lingua. Tutti gli studenti polonofoni di cui stiamo analizzando i dati hanno avuto modo di studiare l'inglese sia in ambito scolastico sia in ambito accademico. La presenza di tale idioma nello spazio linguistico dei suddetti informanti è evidente nelle produzioni scritte, in cui gli studenti, a causa dei loro pochi strumenti linguistici in italiano, selezionano anche lessico dall'inglese. La selezione del lessico dalla lingua inglese riguarda sia parole funzionali sia parole contenuto. Negli esempi che seguono, infatti, troviamo l'uso dell'articolo indeterminativo inglese a in luogo degli articoli italiani un/una:

Quando tornerò nel mio Paese, ho deciso che devo cerchare a lavoro.

Faccio a duccia.

Nelle due frasi che seguono, invece, è presente una selezione del lessico semantico inglese:

Mangio lunch e torno a casa mia (a Torino).

Durante la pausa vado al bar con i miei amici e bevo lunch.

In altre produzioni, troviamo anche delle spie che ci fanno pensare ad un'interferenza dall'inglese che tocca anche la sintassi e che fa in modo che l'apprendente traduca una struttura inglese in italiano. Nel primo esempio, l'apprendente ha scritto prima *italiano* e successivamente in alto ha scritto *lezzione, dall'inglese *italian lesson*. Nel secondo esempio, invece, abbiamo una traduzione dell'inglese *I have dinner*:

Alle 6 io ho avuto lezzione italiano.

Alle 16 arrivo apartamento e ho cena.

Con l'ingresso della Polonia nell'Unione Europea, avvenuto il 1° maggio 2004, la scuola polacca ha dovuto fare i conti con i documenti europei di politica linguistica, che prevedevano l'inserimento di altre lingue straniere europee,

oltre all'inglese, nei curricula scolastici (Kozig 2009: 99). L'italiano è stato una di quelle lingue inserite in vari ordini di scuola, ma nelle produzioni scritte dei nostri apprendenti principianti emergono tracce dei loro studi pregressi di altre lingue straniere (LS), in particolar modo del francese e dello spagnolo. Gli esempi che forniamo qui di seguito, infatti, ci permettono ancora una volta di analizzare il fenomeno dell'interferenza esercitato dalle altre lingue straniere presenti nello spazio linguistico degli apprendenti.

Trattandosi di produzioni scritte, non è ovviamente possibile analizzare il fenomeno dell'interferenza per quanto riguarda l'aspetto fonologico; tuttavia, l'ortografia può essere considerata come spia dell'interferenza di altre lingue straniere conosciute. Negli esempi, infatti, *estudiato* e *proxima* potrebbero essere entrambi una spia di come gli apprendenti pronuncerebbero le due parole, con una chiara interferenza dallo spagnolo:

Quando ho finito, ho letto un libro italiano e ho estudiato.

Proxima giorno io sono stanco e dormo molto.

3.3.1. Un'analisi longitudinale

In questo paragrafo vogliamo presentare dei dati raccolti durante alcuni corsi tenuti da chi scrive e rivolti a studenti in mobilità internazionale all'Università degli Studi di Torino. Lungo gli anni, infatti, abbiamo raccolto dei dati in maniera longitudinale per poter registrare i progressi degli apprendenti e per analizzarne l'interlingua. Per motivi di spazio, qui di seguito presenteremo solo i dati relativi alle produzioni scritte di due apprendenti polacche:

Dati longitudinali		
Studentessa I*	Studentessa P*	
Dopo 20 ore Che cosa fai durante il giorno a Torino? Hai già visitato la città? Che cosa ti è piaciuto?		
Durante il giorno a Torino vengo a Universita, più tardi a ristorante i studio un poco. Molti volti sono con mie amiche. Che mi piace è gelato in "Fiorio". Credo che ho visitato tutto a Torino.	Mi piace al Parco del Valentino e Mole è belle. Mi piace il gelato a Torino. Ho visitato Basilico di Superga, e Monte di cappuccina. Ho visitato le muse Egypt museum. Mi piace Torino.	

Che cosa hai fatto ieri?

Iieri sono stato a Milano i e Trento. Ho visitato queste città con le mie amiche.

Ieri sono lavata e svegliata. Ho mangiato colazione. Sono vado al cinema. Hai Ho le TV e seriale. Ho finito il libre. Ho mangiato pranzo avec miei amici. Ho studiato Italiano.

Dopo 30 ore Come trascorri le giornate nel tuo Paese?

Sveglia a 8, faccio la colazione i vado a universita. Durante lezioni ho la pausa i vado a ristorante. Dopo vado a fitness club dove ho lezione de bailo. Più tardi vado a casa mia, mangio e faccio la doccia. Un po uso mio telefono i dopo vado a dormire.

Mi svaglio a tardi. Faccio colazione. Café e i biscotti. Mi piace guardare a TV. Dopo vado l'Universite. Studio 4 ore. Dopo faccio prenzare. A piu tardi mi piace andare with amica. Parliamo e studiamo. Dopo faccio cena e piu tard vado dormire.

Che cosa hai fatto durante il fine settimana?

Il fine de settimana ho vengo visitato a Bergamo, Verona i Venezia perche mia madre ha visitato Italia. La domenica abbiamo mangiato la colazione grande perche é stato dia giorno di Pasqua. Dopo abbiamo caminato.

Durante il fine settimana sono essere in Poland, for easter with ma familia. Ho mangiato e Ho bevato. Sono andato in museum e cinema.

Fine corso (circa 40 ore)

Che cosa fai ogni giorno nel tuo Paese?

Faccio la doccia, mangio, uso mi telefono. Per finire vado a dormire. Nel mio Paese, faccio ogni giorno vado a la scuola. Sveglio presto, mangio co faccio colazione, mi trucaro. Dopo vado a la college.

Dopo mangio pranzo con la amica. Dopo vado a leggere oppure studiare. Dopo torno a la casa e mangio cena con mia famiglia.

Che cosa hai fatto la scorsa estate?

La scorsa estate ho sono estata due mezzi in Spagnola per lavoro y e piu tardi so siamo stati in Milano e Roma con i miei amici. La scorsa estate ho lavato ((confusione con lavorato)). Sono stata dance teacher. Dopo sono stata in Italia duo settimana. Dopo dopo sono stata in la mi amica casa. Siemo stati in cinema e sur il gelato. Abbiamo nuotato al mare. Dopo sono stata in France. Ho visto mio zaino ((confusione con zio)).

Parla della tua infanzia!	
Quando ero bambino mi è piaciuto bailare. Andavo a e studio di bailo per 10 anni.	Sono stata bueno bambino. Andavo a la scuola, andavo con mia amica a per il gelato.
Che cosa farai quando tornerai nel tuo Paese?	
Quando tornerò nel mio paese escribirò i essami exami e dopo andrò a vivire a Spagnola per 3 mezzi.	Quando torenerò nel mio Paese anderò a mi amichi e mia famiglia. Amoro loro molto, molto.

Come emerge dai dati che abbiamo inserito nella tabella, il fenomeno dell'interferenza tocca diversi livelli di analisi della lingua. Innanzi tutto, notiamo il continuo uso della congiunzione i in luogo della congiunzione e. Questo è un tipico caso di interferenza da L1, dato che i è la congiunzione polacca equivalente alla congiunzione italiana e, tuttavia, riteniamo opportuno esaminare meglio questo caso specifico. Vogliamo prendere in esame prima la L1 dei nostri apprendenti. In polacco, oltre alla congiunzione i, esistono altre parole costituite da una sola lettera, come ad esempio la preposizione o avverbio z (da, di, a, per, con, in, circa, pressappoco) e la preposizione w (in, a, su, di, con). Tuttavia, nei nostri dati non emerge alcun uso di queste parole polacche. Ci permettiamo, dunque, di avanzare un'ipotesi: dato che gli apprendenti di una nuova lingua hanno una loro consapevolezza linguistica e riescono ad avvertire la vicinanza o meno tra la loro L1 e la nuova L2 (Calvi 2004: 63), i nostri informanti hanno selezionato soltanto una parola costituita da una vocale come accade anche in italiano, ma mai una consonante dato che in italiano non esistono parole costituite da una sola consonante. A nostro avviso, inoltre, l'insistenza dell'uso della congiunzione i è dovuta da interferenza da un'altra lingua straniera romanza presente nel repertorio linguistico personale: lo spagnolo, dato che la congiunzione y, come del resto viene usata sempre dalla studentessa I* che l'ha poi cancellata, a livello fonetico è più vicina alla propria L1. Come si nota in tutte le produzioni, nonostante i tempi verbali vengano usati quasi coerentemente alla consegna, l'interferenza dal francese e dallo spagnolo è molto forte e permane sino alla fine del corso e in diversi livelli di analisi della lingua, come il lessico e l'ortografia. Nei testi prodotti dalla studentessa P*, inoltre, tutte le lingue presenti nel suo repertorio emergono indistintamente, a volte nella stessa frase. Si noti, a tal proposito, la frase "Durante il fine settimana sono essere in Poland, for easter with ma familia", in cui compaiono l'inglese, il francese (il possessivo ma) e lo spagnolo (il sostantivo familia). Sempre nei testi scritti dalla stessa studentessa, notiamo un'altra frase in cui l'interferenza di altre lingue è molto forte: in la mi amica casa (a casa della mia amica). Qui troviamo un costrutto tradotto dall'inglese (il genitivo sassone, at my house's

friend) con parole italiane, la preposizione inglese e italiana *in* e il possessivo spagnolo *mi*. Secondo alcuni studi condotti sull'interferenza, tali fenomeni che abbiamo mostrato, anche se riferiti alle manifestazioni linguistiche del singolo parlante, hanno ugualmente il valore di prestito (Gusmani 2015: 9):

A rigore dovremmo chiamare prestito qualsiasi fenomeno d'interferenza, connesso cioè col contatto e col reciproco influsso di lingue diverse, ove per 'lingue' si dovrebbero intendere non solo quelle letterarie, nazionali e così via, ma anche quelle individuali, proprie di ciascun parlante.

4. Il non apprendimento della lingua

Molto spesso, gli studenti stranieri che si recano in Italia per il progetto Erasmus studiano e sostengono gli esami in inglese, il che fa sì che lo studio della lingua italiana venga visto come inutile agli occhi degli studenti stessi. Tra l'altro, anche nei casi in cui il corso è tenuto dal docente in italiano, in molti casi per gli studenti Erasmus viene indicata una bibliografia in inglese. Troviamo eco di questo *modus operandi* nella testimonianza di uno studente polacco che ha svolto il suo progetto di mobilità a Salerno:

Qua va precisato che, per quanto riguarda l'ateneo salernitano, si possono frequentare corsi sia in italiano che in inglese, però di questi ultimi ce ne sono molto di meno e non sempre sono aderenti all'area didattica dello studente. Tuttavia optando per un corso in italiano può darsi che il docente accetti di esaminare in inglese oppure dia i testi da leggere in questa lingua (Gasperi 2019: 10).

Questa scelta di vivere in Italia, continuando a studiare solo in inglese, influisce negativamente sull'apprendimento dell'italiano. Per spiegare meglio questa nostra affermazione, vogliamo mostrare ancora due testi prodotti da un altro studente polacco, il quale ha trascorso un intero semestre a Torino, ma senza motivazione per l'apprendimento della lingua italiana visto che aveva concordato con i docenti un programma in inglese. Come si potrà notare, nel testo dell'apprendente non si registra nessun avanzamento dello stadio dell'interlingua. Prima di rispondere, l'apprendente ha scritto in alto la traduzione in inglese delle due domande, con le quali si chiedeva di descrivere una giornata tipo nel proprio Paese e che cosa avesse fatto nel fine settimana:

Vado studiere di lingua inglese dal lunedi dal venerdi dopo fare sport. Io lavore a ristorante dal venerdi dal domenica. In fine settimana. Ho andato a malta. Io e i miei amici sono dormito a buggiba. Ho svegliato, ho lavato, ho fatto la colazione poi ho andato la città. Ho ballato poi ho andato la mia casa

Sebbene ci siano dei verbi coniugati, l'interlingua dell'apprendente ci fa riflettere che ci sono molti aspetti ancora non assimilati: ad esempio, in un caso il nostro informante usa ancora il verbo all'infinito. I due testi, tra l'altro, sono stati prodotti alla fine del corso, poco frequentato dal nostro informante, ed è sufficiente una semplice lettura per notare che si è di fronte a un caso di fossilizzazione, fenomeno inteso "come il permanere o riaffiorare di strutture errate" (Chini 2017: 66). Lo studente di cui stiamo analizzando l'interlingua, inoltre, non è stato in grado di produrre nessun testo per rispondere a una domanda sull'infanzia e a una sui progetti futuri, formulate rispettivamente per usare l'imperfetto e il futuro semplice, fatto che conferma che l'interlingua dell'apprendente è rimasta bloccata.

5. Conclusioni

Come si evince dai nostri dati, quindi, nonostante si tratti di testi scritti in aula, con la possibilità di riflettere e di tornare sulla propria produzione per apportare delle correzioni, l'interferenza di più lingue è presente sia per quanto riguarda le strutture sia per quanto riguarda le forme (Nitti 2019: 10), ma, in entrambi i casi, l'interferenza da altre LS è più forte rispetto a quella della L1. In merito alla forma o alla struttura da selezionare dal repertorio linguistico, è utile ricordare che il polacco ha un sistema vocalico e un sistema consonantico molto complessi e possiede dei suoni assenti in italiano, per scrivere i quali vengono utilizzati cluster consonantici e segni diacritici. Sin da subito, quindi, i polonofoni avvertono tale differenza, quindi non impiegano forme dalla loro L1, a parte la congiunzione *i* per i motivi sopra spiegati, ma, avendo un sistema ancora in formazione con strumenti linguistici rudimentali, gli apprendenti utilizzano termini presi da altri sistemi linguistici presenti nel loro repertorio personale, nel nostro caso due lingue romanze (francese e spagnolo) e una germanica (inglese). In queste pagine, il fenomeno dell'interferenza può sembrare frenante perché gli apprendenti si appoggiano fin troppo sugli altri sistemi linguistici e non avanzano nell'apprendimento della lingua italiana. Tuttavia, vi sarebbe ancora un altro elemento degno di nota in merito alle lingue straniere conosciute e che, in questo caso, facilitano l'apprendimento di alcune strutture della lingua italiana: come si può notare in tutti i testi che abbiamo mostrato, a parte qualche eccezione, gli apprendenti usano l'articolo determinativo e indeterminativo sin dalle prime ore di lezione. La lingua polacca non possiede nessun articolo, ma gli apprendenti polonofoni non mostrano

nessuna difficoltà a comprendere e a usare l'articolo in italiano proprio perché avvezzi a farlo con altre lingue precedentemente studiate.

Relativamente al non progredire dell'interlingua a causa dell'assenza di uno studio sistematico dell'italiano, come abbiamo visto, molto spesso la causa è associata a un percorso di studio svolto interamente in inglese. Se, dunque, recarsi in un qualsiasi Paese europeo per svolgere il proprio progetto Erasmus, nella maggior parte dei casi, significa studiare in inglese per sostenere gli esami sempre in inglese, a nostro parere viene a mancare quello che è lo spirito della politica linguistica europea: rendere pari dignità a tutte le lingue parlate nel continente europeo. Un progetto Erasmus in Italia senza un significativo studio della lingua italiana rimane pur sempre un'esperienza incompleta, fatto che dovrebbe spingere le autorità competenti a creare situazioni in cui gli studenti siano chiamati a sostenere, almeno in parte, gli esami in lingua italiana affinché si sentano più motivati nello studio e nell'apprendimento di quest'ultima.

Bibliografia

- Bagna, Carla (2017). "Studenti internazionali: percorsi di insegnamento e apprendimento della lingua italiana. L'integrazione dentro/fuori la classe come possibilità di successo",
 [in] Carla Bagna et al., La lingua italiana per studenti internazionali: aspetti linguistici e didattici, Perugia, Ol3, pp. 24-27.
- Balboni, Paolo Ernesto (2008). Le sfide di Babele. Insegnare le lingue nelle società complesse, Torino, UTET.
- Banfi, Emanuele e Bernini Giuliano (2003). "Il verbo", [in] Anna Giacalone Ramat (a c. di), Verso l'italiano, strategie di acquisizione, Roma, Carocci, pp. 70-115.
- Bernini, Giuliano (2008). "Sequenze di acquisizione e apprendimento di categorie linguistiche", [in] Roberta Grassi, Rosella Bozzone Costa e Chiara Ghezzi (a c. di), Dagli studi sulle sequenze di acquisizione alla classe di italiano L2, Perugia, Guerra, pp. 35-54.
- Calvi, Maria V. (2004). "Apprendimento del lessico di lingue affini", *Cuadernos de Filología Italiana*, 11, pp. 61-71.
- Celentin, Paola e Cognigni, Edith (2005). Lo studente di origine slava, Perugia, Guerra.
- Chini, Marina (1995). "Un aspect du syntagme nominal en italien L2: le genre", *Acquisition et interaction en langue étrangère*, 5, (revue en ligne), pp. 1-20.
- Chini, Marina (2005). Che cos'è la linguistica acquisizionale, Roma, Carocci.
- Chini, Marina (2011). "Qualche riflessione sulla didattica di L2 ispirata alla recente ricerca acquisizionale", *Italiano LinguaDue* n. 2 (rivista online), pp. 1-22.
- Chini, Marina (2017⁵). "Acquisizione e apprendimento di una lingua", [in] Marina Chini e Cristina Bosisio (a c. di), Fondamenti di glottodidattica. Apprendere e insegnare le lingue oggi, Roma, Carocci, pp. 47-101.
- Danesi, Marcel (2015). Il cervello in aula! Neurolinguistica e didattica per le lingue, Perugia, Guerra.
- Diadori, Pierangela, Palermo, Massimo e Troncarelli, Donatella (2015). *Insegnare l'italiano come seconda lingua*, Roma, Carocci.

- Favata, Giovanni (2018). "Studi acquisizionali e didattica dell'italiano L2", [in] Erminia Ardissino (a c. di), *Insegnare italiano nella scuola secondaria*, Milano, Mondadori, pp. 269-285.
- Gasperi, Christian (2019). "Erasmus w Salerno. Erasmus a Salerno", ItaliAMO, 16, pp. 8-11.
- Gilardoni, Silvia (2009). Plurilinguismo e comunicazione. Studi teorici e prospettive educative, Milano, Educatt.
- Gilardoni, Silvia e Sartirana, Maria L. (2019). "L'italiano per gli studenti internazionali nei percorsi di alta formazione", [in] Carla Bagna e Valentina Carbonara (a c. di), Le lingue dei centri linguistici nelle sfide europee e internazionali: formazione e mercato del lavoro, vol. 2, pp. 19-32.
- Gusmani, Sergio (2015). Saggi sull'interferenza linguistica. Seconda edizione accresciuta, Firenze, Le Lettere.
- Kozig, Dagmara (2009). "Programma d'insegnamento della lingua italiana nelle scuole secondarie della Polonia (ciclo didattico triennale)", *Italiano LinguaDue 1*.
- Nitti, Paolo (2019). Didattica dell'italiano L2. Dall'alfabetizzazione allo sviluppo della competenza testuale, Brescia, La Scuola.
- Rastelli, Stefano (2009). Che cos'è la didattica acquisizionale, Roma, Carocci.
- Rastelli, Stefano (2019). Introduzione alla linguistica sperimentale, Bologna, il Mulino.
- Weinreich, Uriel (2008). Lingue in contatto, trad. it. Giorgio R. Cardona, Torino, UTET. (ed. orig. Languages in contact. Findings and problems, New York, Linguistic Circle of New York, 1953).