

Il fattore psicotipologico negli apprendenti universitari romeni di italiano L3: uno studio di caso

(The psychotypology factor in Romanian university students of Italian L3: a case study)

Pietro MAZZARISI

University of Modena and Reggio Emilia, Reggio Emilia, Italy

Abstract

The aim of the article is to analyse the nature of language transfer cases which differentiate the interlanguage of Romanian university students of Italian. The analysis is based on a corpus consisting of written texts in Italian by first year students at the Faculty of Letters and Communication Sciences of “Ștefan cel Mare” University of Suceava. Starting from Kellerman perspective on language transfer (1978, 1983, 1986), several studies have highlighted the role of psychotypology, that is the foreign language learner's perception of the typological distance or relatedness between the target language and other known languages. Recent researches in teaching Italian as a foreign language (De Mauro *et al.* 2002; Giovanardi & Trifone 2012) argue that Italian is mainly learned abroad as a third language. The data reveal negative transfer from Romanian and cross-linguistic influence from second languages, among which those typologically closer to Italian seem to prevail.

Keywords: Psycholinguistics, Psychotypology, Typological Primacy Model, Italian L3, Romanian students

1. Introduzione

Il campo di ricerca sulla *Third Language Acquisition* (TLA) ha raggiunto piena maturità scientifica, dimostrando che le strategie e le dinamiche del processo di apprendimento della L3 sono differenti da quelle della L2 e, sottolineando, che in tale

veste vanno analizzate (Jessner 2006; De Angelis 2007; de Bot & Jaensch 2015). Ciò appare necessario se non altro per il doveroso rispetto dei basilari principi del rigore metodologico anzitutto sulla definizione dell' 'oggetto d'indagine, evitando errori già rimarcati più volte: “even a random review of a limited sampling of L2 studies done over the past decades reveals that many so-called L2 subjects are in fact L3/Ln learners, at least in a chronological sense”¹ (García Mayo & Rothman, 2012: p. 12).

La *Cross-Linguistic Influence* (CLI) è una categoria di transfer linguistico il cui studio è centrale nel campo della TLA. Essa svela l'economia nella natura dei meccanismi di transfer linguistico, incide sul progresso degli studi sulla rappresentazione mentale della grammatica, per esempio riguardo all'accessibilità o meno in età adulta alla *Universal Grammar* (UG) e sul progresso degli studi sull'acquisizione della L1 e della L2.

In Italia, l'esiguità di ricerche sull'italiano terza lingua (L3) denota questo campo d'indagine come poco esplorato, malgrado la necessità di tali indagini risulti motivata se rapportata alla crescita e alle caratteristiche dello studio dell'italiano in Italia e all'estero. Le ricerche condotte, o commissionate, dal MAECI sottolineano che lo studio della lingua italiana avviene largamente in qualità di L3; eccetto determinate realtà dove l'italiano viene appreso come L2 - per esempio le scuole paritarie italiane all'estero, alcuni profili di immigrati in Italia, la Confederazione svizzera e pochi altri stati - la dimensione odierna dell'apprendimento dell'italiano nel panorama più globale dell'educazione linguistica è difatti in

¹ Anche una rassegna casuale di un campione limitato di studi L2 condotti negli ultimi decenni rivela che tanti cosiddetti soggetti L2 sono in realtà apprendenti L3/Ln, quantomeno in senso cronologico

qualità di L3 (De Mauro *et al.* 2002; Giovanardi & Trifone 2012; rapporti annuali MAECI L'italiano nel mondo che cambia).

Per via della comune appartenenza della lingua romena e della lingua italiana alla famiglia delle lingue romanze e per via di peculiarità proprie date dal recente passato storico, anche in Romania lo studio dell'italiano risulta in crescita. Secondo le ricerche del MAECI, nel 2017 la Romania occupava la 34° posizione nella classifica generale di studenti di italiano all'estero con 6.353 apprendenti (MAECI 2017: p. 16, p. 21); l'anno successivo, nel 2018, occupava già la 33° posizione con 6.544 apprendenti (MAECI 2018: p. 15, p. 21). Queste ricerche sommano il numero di studenti di lettori di ruolo del Ministero italiano, il numero globale di studenti universitari, di scuole statali, paritarie, non paritarie, sezioni bilingue, internazionali ed europee, di scuole locali, di corsi IIC, corsi Enti Gestori, corsi Società Dante Alighieri e di altre istituzioni tra le quali figurano le scuole private che aderiscono all'associazione ASILS. Trattandosi quindi di indagini svolte soprattutto presso contesti di apprendimento formale, a questi si affiancano altri contesti di apprendimento non formale, come le scuole private non aderenti all'ASILS e, soprattutto, i contesti di apprendimento informale. Nel caso specifico della Romania i contesti di apprendimento informale della lingua italiana sembrano molto diffusi sia per la consistente e non recente presenza di italiani e aziende italiane nel territorio sia per le caratteristiche della emigrazione romena all'estero. Dall'inizio degli anni '90 del secolo scorso, l'emigrazione romena all'estero ha visto, e vede, l'Italia come una delle principali destinazioni del flusso migratorio. Secondo i dati ISTAT, al 1° gennaio 2018 risultano residenti in Italia 1.190.091 romeni, occupando il primo posto per nazionalità degli stranieri residenti con il 23,13% del totale degli stranieri in Italia e

superando, notevolmente, gli stranieri albanesi che occupano il secondo posto con 440.465 residenti. La conseguenza nel panorama sociolinguistico della Romania è che tanti romeni sono successivamente rientrati nel proprio paese dopo il periodo di emigrazione, conoscendo l'italiano e portando con sé la prole che intanto aveva vissuto la socializzazione primaria in italiano e/o aveva seguito alcuni livelli di istruzione in Italia (gli emigrati di prima e di seconda generazione in romeno vengono indicati con il neologismo *italieni*, un composto nominale dei termini *italiani* e *romeni*). Tanti romeni, avendo parenti e amici che vivono in Italia, hanno trascorso dei periodi nel paese e hanno iniziato a imparare la lingua in contesti di apprendimento informale. Tanti romeni pensano di apprendere l'italiano, per la spendibilità nel mondo del lavoro in Romania, per l'opportunità di potersi trasferire in Italia e anche per la maggiore facilità rispetto ad altre lingue tipologicamente più distanti. Si può quindi ipotizzare che il reale volume generale dell'apprendimento dell'italiano nel paese sia maggiore rispetto alle cifre ufficiali delle ricerche.

L'obiettivo dell'articolo, alla luce delle considerazioni appena esposte, è offrire un caso di studio descrittivo sullo sviluppo della morfosintassi nello stato iniziale dell'apprendimento dell'italiano L3 di apprendenti romenofoni universitari. Non si è posto l'obiettivo di suffragare o non validare un determinato modello teorico, quanto di mostrare e sottolineare la reale complessità linguistica che oggi, e a partire dal periodo post muro di Berlino, si riscontra nelle classi di lingua; una complessità che richiede strumenti d'indagine diversi rispetto al passato e di conseguenza rimodula le aspettative dei risultati da generali a particolari, dall'insieme al sotto-insieme o addirittura ai singoli. Le domande di ricerca che lo studio si pone sono: **(a)** perché i transfer linguistici dalla L1 e dalla L2 riscontrabili

nell'italiano L3 degli apprendenti non sembrano casuali? **(b)** Da che cosa sembrano determinati?; **(c)** In questo processo è possibile rilevare un ruolo cosciente o inconscio da parte degli apprendenti?

In relazione alle motivazioni e all'obiettivo della ricerca, l'articolo al capitolo 2 presenta una rassegna introduttiva della letteratura più rilevante sulla TLA, del profilo di apprendente romenofono dell'italiano e di specifici lavori dedicati all'italiano L3; il capitolo 3 presenta e discute il quadro teorico scelto rispetto ad altre ipotesi di indagine; il capitolo 4 presenta la metodologia, il campione e i risultati dello studio; il capitolo 5 presenta le conclusioni.

2. Rassegna della letteratura rilevante

Le prime osservazioni su dei fenomeni di CLI risalgono alla fine degli anni '70 del XX secolo. Non ci si può riferire a esse come a lavori dalla natura sistematica, quanto come a studi di casi individuali di soggetti multilingue. Due studiosi di origine anglosassone, l'americana Anna Uhl Chamot e l'australiana Wilga Marie Rivers, partendo dalla passione per l'educazione linguistica, sono state tra le prime a spostare l'attenzione dagli studi sull'acquisizione della lingua seconda alla prospettiva della lingua terza o successiva. La professoressa Chamot, grazie anche alle proprie esperienze di insegnamento in Sud America, Africa ed Europa, nel 1978 pubblica uno studio sui problemi glottodidattici dell'inglese L3. L'anno successivo la professoressa Rivers, tra le prime donne a diventare ordinaria ad Harvard e tra i primi studiosi a indicare l'importanza dell'aspetto psicologico dell'apprendimento delle lingue, nel 1979 pubblica un diario giornaliero dello studio dello spagnolo come sesta lingua.

La nascita di una prospettiva diversa rispetto alla SLA accende il dibattito, non ancora del tutto sopito, sulla effettiva peculiarità. Già nello stesso 1979 Singh & Carroll sostengono che non vi siano differenze tra l'acquisizione di una L2 e di una L3, piuttosto trattandosi in ogni caso di lingue successive alla lingua materna andrebbero considerate tutte come delle L2. Da qui il percorso degli studi sulla L3 segue una propria linea di sviluppo, la quale trae benefici anche dalla parallela linea di sviluppo degli studi sulla L2. Negli stessi anni, Eric Kellerman (1978 *et passim*) inizia ad approfondire il fattore psico-tipologico nell'acquisizione della L2 di cui presenta un framework nel 1983, concetti rielaborati e oggi alla base di diversi studi sulla L3; Kellerman introduce la categoria di transfer psicotipologico secondo cui la percezione dell'affinità tipologica tra L1 ed L2 dà per risultato un'incidenza maggiore di transfer linguistico della L1 sulla L2.

Come detto, intanto gli studi sulla L3 perseguono la propria linea di sviluppo, è di pochi anni dopo il lavoro di Håkan Ringbom (1987) sul ruolo della lingua materna nell'apprendimento delle lingue straniere, dove l'autore nota che la CLI da L1 è predominante nell'intonazione e all'inizio dello studio della L3, mentre la CLI da L2 lo diventa nei casi indicati da Kellerman e in base all'intensità e *recency* d'uso della L2.

A partire dagli anni Novanta sempre più studiosi sono attratti dal nuovo campo d'indagine della L3 al quale contribuiscono su più fronti. La CLI inizia così a essere valutata rispetto al livello di competenza linguistica in L1 ed L2 da Grosjean nel 1992, da Cenoz & Genesee nel 1998 e da Herdina & Jessner nel 2000. Arrivano i primi risultati del primo studio longitudinale di riferimento che verrà condotto per diversi anni da Hammarberg e colleghi (Hammarberg & Hammarberg 1993, 2005; Williams & Hammarberg 1998; Hammarberg 2001, 2009)

in cui si prendono in analisi le produzioni di un'informante L1 inglese, L2 tedesco, L3 svedese. Nel 1998 Grosjean inizia a indagare se e come la CLI possa essere determinata diafasicamente, inducendo il parlante a porsi come monolingue o bilingue in base alla situazione.

L'inizio del nuovo millennio vede da una parte la nascita delle prime proposte di modelli di sviluppo della CLI e dall'altra le prime piene affermazioni della peculiarità del campo d'indagine rispetto alla SLA, all'interno della quale è ancora possibile sostenere che “esistono due categorie generali di errore nell'apprendimento della seconda lingua : 1) quella la cui origine risiede nelle abitudini e nelle modalità di pensiero della lingua nativa, e 2) quella che è generata da meccanismi cognitivi generali” (Danesi & Di Pietro 2001: p. 29); una realtà ormai diversa dagli studi sulla L3 che testimoniano l'esistenza di una terza categoria di errori, quelli dovuti a CLI. Nel 2004, de Bot avanza l'ipotesi di un *Absolute L1 transfer*, una teoria ritenuta valida sia per lo stato iniziale che per lo sviluppo interlinguistico che per lo stato finale dell'apprendimento. Secondo tale teoria, la L1 svolgerebbe funzione di filtro e, durante lo sviluppo della L3, impedirebbe l'accesso alle proprietà delle L2 già apprese. Sempre nel 2004, Flynn, Foley & Vinnitskaya propongono il *Cumulative Enhancement Model* (CEM), secondo cui la CLI è sempre graduale, può originarsi da qualsiasi lingua e l'elemento trasferito ha sempre funzione semplificativa per il parlante. Nel 2007 Bardel & Falk avanzano il *L2 Status Factor* il quale, elaborato per lo stato iniziale dell'apprendimento, ipotizza che la L2 mantenga un forte ruolo e si ponga come una sorta di filtro per la grammatica già appresa della L1. Sempre nel 2007, De Angelis propone l'ipotesi di una CLI combinata, quando due o più lingue influenzano un'altra lingua oppure quando la L2 già influenzata

dalla L1 esercita influenza sulla L3. La monografia della De Angelis, segnando peraltro la piena maturità degli studi sulla L3, inoltre delimita e ridimensiona di conseguenza gli studi sulla SLA: “the field of SLA lacks a clear working distinction between those who are learning a second language and those who are learning third or additional languages”² (De Angelis 2007: p. 5).

Nell'ultimo decennio altri studiosi si sono interessati alla CLI spostando le indagini su diversi livelli di analisi linguistica e aspetti dell'educazione linguistica. In fonologia Wunder (2010), Llama et al. (2010) e Wrembel (2015a) hanno condotto misurazioni del VOT per diverse triadi linguistiche; Kopečková (2014) e Sypiańska (2016) hanno invece misurato i valori formantici delle vocali; Gut (2010) e Cabrelli Amaro (2016; & Rothman 2010) si sono occupate di transfer regressivo (L3→L1, L3→L2), per il quale Cabrelli Amaro ha avanzato la *Phonological Permeability Hypothesis*. Secondo l'ipotesi, una L2 appresa in età avanzata sarebbe più esposta a CLI da L3 che non da L1. Per la morfosintassi, Rothman (2011 *et passim*) è stato uno degli studiosi che riprendendo, e in parte rielaborando, il concetto di Kellerman sulla psicotipologia nell'acquisizione della L2 ha proposto il *Typological Primacy Model* (TPM); secondo il modello l'economia dei transfer linguistici sarebbe determinata dalla maggiore o minore affinità tipologica tra le strutture grammaticali delle tre lingue in contatto nel processo di apprendimento. La CLI in relazione al fattore età ha ricevuto poca attenzione nella TLA (Cenoz 2001; Kopečková 2014), probabilmente perché è un tema ancora dibattuto nella SLA, mentre le nuove frontiere degli studi sulla TLA oggi guardano agli aspetti cognitivi dello sviluppo della

² Il campo della SLA manca di una chiara distinzione operativa tra chi sta apprendendo una seconda lingua e quelli che stanno apprendendo una terza, o successiva, lingua.

L3 e a quest'ultimo in soggetti bilingui dalla nascita (per ulteriori approfondimenti si rimanda a Wrembel 2015b e Puig-Mayenco & González Alonso & Rothman, 2018).

Sono poche le ricerche che hanno per oggetto gli aspetti dell'apprendimento dell'italiano come terza lingua e spesso promosse presso università estere; fra queste non esistono studi che prendano sotto esame il profilo dell'apprendente romenofono di italiano L3. Fra gli studi sull'apprendimento dell'italiano LS di romenofoni, Popa si è occupato di stereotipi linguistici nel parlato dei romeni in Italia (2016) e, in prospettiva comparativa e interculturale, della gestualità italiana e romena (2017). Nel campo della TLA in Italia Capua (2016, tesi di dottorato presso Ca' Foscari) ha analizzato l'apprendente nederlandese di italiano L3 in Olanda. Fuori dall'Italia, Smidfelt (2015) si è occupata dei meccanismi di inferenza lessicale per l'italiano L3 in apprendenti svedesi; Izzo, Cenni, De Smet (2017) hanno analizzato le conseguenze glottodidattiche dell'italiano L3 nelle Fiandre.

3. Quadro teorico

Lo studio della morfosintassi nella TLA presenta diverse posizioni in base agli assunti sull'accessibilità alla UG in età adulta. Sono stati proposti quattro modelli teorici la cui distinzione può essere, inizialmente, considerata per i diversi gradi e modalità di accesso alla UG. Due ipotesi forti, che alternativamente guardano alla L1 o alla L2 come filtro per l'apprendimento della L3, sono l'*Absolute L1 transfer* (de Bot 2004) e il *L2 Status Factor* (Bardel & Falk 2007; Falk & Bardel 2011); e due ipotesi che non assegnano *a priori* un peso specifico a una qualsiasi delle lingue già apprese sono il CEM (Flynn, Foley & Vinnitskaya 2004) e il TPM scelto a base del quadro teorico del

presente articolo. La prima ipotesi forte, che dà luogo a precise predizioni sul percorso di apprendimento, l'*Absolute L1 transfer*, ripropone in ambito di L3 le teorie secondo cui a un apprendente adulto di una L2 sono precluse quelle rappresentazioni mentali target della L2 che differendo da quelle della L1 vengono ipotizzate come non accessibili. Come già visto, la teoria viene ritenuta valida sia per lo stato iniziale che per lo sviluppo interlinguistico che per lo stato finale dell'apprendimento e, secondo i propri assunti, la L1 si porrebbe con una funzione di filtro, impedendo di conseguenza l'accesso alle proprietà delle L2 precedentemente apprese.

Accanto a tale prima ipotesi forte di un transfer assoluto dalla L1, la seconda ipotesi forte, il *L2 Status Factor*, è elaborata per lo stato iniziale dell'apprendimento e prevede, anche in questo caso, ben precise e testabili predizioni sullo sviluppo della morfosintassi nella L3. A differenza dell'*Absolute L1 transfer*, ipotizza l'accesso alla UG anche in età adulta, ma tale accesso sarebbe condizionato dallo *status* di lingua straniera della L2. Secondo gli autori, a livello cognitivo l'essere già una lingua straniera della L2 giocherebbe un ruolo fondamentale per l'apprendente, il quale da ciò sarebbe spinto a escludere riferimenti e paragoni con la L1, in quanto non lingua straniera, e a privilegiare la L2, che in quanto lingua straniera avrebbe già delle caratteristiche in comune con la nuova lingua straniera da apprendere, la L3. La L2 avrebbe quindi un forte ruolo e si porrebbe da filtro per la grammatica materna della L1, la quale non avrebbe peso nei casi di CLI.

Il CEM, ritenuto valido per tutte le fasi dell'apprendimento linguistico, a differenza delle precedenti due ipotesi forti non mira a proporre delle predizioni, piuttosto ipotizza che tutte le proprietà precedentemente acquisite rimangano accessibili all'apprendente

durante lo studio della L3 e che tale accessibilità non avvenga a caso, bensì sia dettata dalla massima funzione facilitativa che possa derivare per il nuovo sviluppo linguistico.

L'articolo, d'altro canto, analizza i contatti linguistici che hanno luogo nell'apprendimento dell'italiano L3 da parte di romenofoni basando il quadro teorico sugli assunti del TPM. Il TPM condivide alcuni punti con il CEM, distinguendosi però da questo sul concetto di *facilitation* alla sua base. Entrambi i modelli preservano l'accesso alle proprietà sia della L1 che della L2 senza attribuire un privilegio di *status* nei meccanismi di transfer. La massima funzione facilitativa che secondo il CEM determinerebbe l'economia di transfer linguistico viene però criticata dal TPM, poiché secondo tale assunto non vi sarebbe spazio e non avverrebbero transfer negativi, ma avrebbero tutti funzione positiva nell'apprendimento della L3. Secondo il TPM, infatti, l'economia dei transfer linguistici sarebbe determinata dalla percezione della maggiore o minore affinità tipologica tra le strutture grammaticali delle tre lingue in contatto nel processo di apprendimento. A differenza del CEM, il modello di Rothman prevede la possibilità di transfer non facilitativi e la possibilità di avanzare predizioni teoriche in base alle lingue in contatto. Il modello teorico elaborato da Rothman riprende la prospettiva psicotipologica di Kellerman sul transfer linguistico, ma uno dei primi punti sui quali si differenzia è la consapevolezza: Kellerman nei suoi studi sulla L2 e la psicotipologia vedeva l'apprendente consapevole della maggiore o minore affinità tipologica tra le due lingue; Rothman, invece, suppone che il processo di individuazione dell'affinità tipologica della L3 con la L1 o con la L2 avvenga a livello inconscio. Secondo Rothman (2012), al livello di rappresentazioni mentali verrebbero inconsciamente notati da subito i segnali linguistici nella L3 che possono aiutare a

ipotizzare prossimità tipologiche con sistemi grammaticali già conosciuti. Il *parser* andrebbe quindi alla ricerca di quegli aspetti linguistici della L3 che sono rilevati come più tipologicamente prossimi a una delle due lingue già conosciute secondo una sequenza gerarchia implicazionale, dove il primo livello di analisi linguistica a essere raffrontato è il lessico, dopo i suoni fonetici e i fonemi, quindi la morfologia funzionale e, infine, la struttura sintattica. L'autore mette alla base di questo processo delle esigenze di natura cognitiva e sostiene che la mente di un apprendente di una L3 seguirebbe il principio dell'economia cognitiva nelle operazioni che le sono presentate. Per questa ragione, per ottimizzare al massimo il dispendio di risorse cognitive richiesto dall'apprendimento di una terza lingua, la mente andrebbe alla ricerca dei segnali linguistici delle due lingue già conosciute più tipologicamente prossimi agli input ricevuti in L3, una volta individuata la lingua più simile questa diverrebbe la fonte principale di transfer, ovvero darebbe luogo a un *full transfer*. Secondo l'autore, è possibile predire quale delle due lingue sarà individuata come più tipologicamente affine, ma a questo scopo è necessaria una previa valutazione della reale competenza linguistica in L1 ed L2, indispensabile per capire cosa e a quali livelli la mente di un apprendente ha la capacità di comparare fra i tre sistemi linguistici (2013).

Nell'analisi delle produzioni linguistiche degli apprendenti è stato seguito questo modello teorico poiché ritenuto maggiormente fondato rispetto alle altre ipotesi teoriche, ma se ne proporranno delle integrazioni alla luce dei risultati della ricerca. Rispetto all'*Absolute L1 transfer*, il TPM appare maggiormente fondato perché diversi degli studiosi citati nel paragrafo precedente hanno rilevato maggiori influenze della L2 sulla L3 rispetto alla L1 e perché si ritiene che l'accesso alla UG sia

possibile durante tutto l'arco della vita di un apprendente. Diversamente non si spiegherebbero i casi di quegli apprendenti che parlano più lingue correntemente, mentre il divario fra questi e gli altri che hanno competenze linguistiche inferiori sarebbe da ricercare analizzando ulteriori fattori quali l'attitudine, lo stile cognitivo, tipologia e qualità degli input ai quali sono stati esposti, la motivazione e altri fattori. Il TPM appare maggiormente fondato rispetto al modello teorico del *L2 status* perché diversi degli studiosi citati nel paragrafo precedente hanno rilevato maggiori influenze della L1 sulla L3 rispetto alla L2 e perché si ritiene che il *L2 status*, anche nei casi in cui il suo impianto possa essere testato, rimanga legato superficialmente al concetto di status di lingua straniera, non approfondendo altri aspetti e caratteristiche che una L2 possa avere nella CLI, al di là del fatto di essere una lingua straniera e basta. Rispetto al CEM, il TPM appare maggiormente fondato perché diversi degli studiosi citati nel paragrafo precedente hanno rilevato transfer negativi sia dalla L1 che dalla L2 e, di conseguenza, il concetto di *facilitation* alla base del modello teorico elaborato da Flynn, Foley & Vinnitskaya sarebbe sì cognitivamente utile alle operazioni a cui è chiamata la mente nell'apprendimento di una L3, ma non trova riscontro nella realtà delle interferenze che è possibile notare nelle produzioni linguistiche degli apprendenti.

Come gli altri modelli teorici, anche il TPM presenta dei punti critici. Una delle critiche al modello teorico spesso avanzate è la validità delle predizioni laddove non sussistano o siano scarse le prossimità tipologiche tra le lingue in contatto. Come già visto, secondo Rothman (2012), al livello di rappresentazioni mentali il *parser* degli apprendenti andrebbe alla ricerca e noterebbe subito i segnali linguistici nella L3 che possono aiutare a ipotizzare prossimità tipologiche con sistemi grammaticali già conosciuti.

Secondo Wrembel (2012), nel caso in cui non fosse possibile rilevare similarità tra le lingue poiché tutte tipologicamente equidistanti, la L1 rimarrebbe preponderante. Le integrazioni che si propongono al modello teorico riguardano il ruolo degli apprendenti all'interno del processo di individuazione degli elementi linguistici tipologicamente affini e conseguente determinazione della lingua fonte di transfer. Come visto, secondo Kellerman il ruolo sarebbe cosciente, mentre secondo Rothman ciò avverrebbe a livello inconscio. Lo studio propone una terza ipotesi: sarebbe determinante non solo il livello di competenza linguistica dell'apprendente come indicato da Rothman, ma anche il livello di competenza metalinguistica dell'apprendente. Si presuppone infatti che negli apprendenti con competenza metalinguistica più bassa ciò avvenga a livello inconscio come ipotizzato da Rothman; mentre negli apprendenti con competenza metalinguistica più alta interverrebbero dei meccanismi di inferenza cosciente messi in atto per la categorizzazione grammaticale durante lo stato iniziale dell'apprendimento. L'esistenza di questo ipotetico processo, per il quale viene avanzata qui la definizione di "inferenza para-tipologica" viene avanzata sulla scorta dei risultati dello studio, presentati al successivo capitolo 4, e dell'osservazione dei diversi percorsi di apprendimento all'interno di uno stesso gruppo di studenti.

4. Metodologia, campione e risultati

4.1. Metodologia dello studio

La metodologia si è avvalsa di studio dei contributi scientifici sulla terza lingua (e dove presenti sull'italiano L3), sullo sviluppo della morfosintassi e sulla grammatica generativa; profilazione sociolinguistica degli apprendenti; raccolta dati

tramite somministrazione di produzioni guidate scritte; raccolta dati tramite somministrazione di produzioni guidate orali; compilazione di una griglia degli errori e annotazione della relativa frequenza e circostanza. Per le produzioni guidate scritte e orali sono stati proposti gli argomenti previsti dai livelli A1/A2 del QCER e presentate delle immagini sulle quali è stato chiesto di parlare per circa due-tre minuti. La griglia degli errori ha tenuto conto delle seguenti parti del discorso e aspetti sintattici: articolo (aggiunta, omissione, accordo); nome (derivazione, flessione genere, flessione numero); aggettivo (derivazione, gradazione, possessivi, indefiniti); pronomi (aggiunta, omissione, personali, relativi, dimostrativi, indefiniti); verbo (tempi verbali, coniugazione, scelta ausiliare, riflessivi); avverbio (aggiunta, omissione); preposizione (aggiunta, omissione, accordo); accordo (livello sintagma, livello frase, concordanza); ordine costituenti (livello sintagma, livello frase; griglia elaborata e adeguata in base a Corder 1981 e Bažec 2018).

4.2. Campione dello studio

Lo studio è stato condotto su produzioni linguistiche degli studenti del primo anno del corso di laurea di primo livello in lingue straniere dell'università "Ștefan cel Mare" di Suceava in Romania nell'anno accademico 2018-2019. Suceava è il capoluogo dell'omonimo distretto romeno, conta circa 100.000 abitanti, è situato a nord-est del paese e la sua università è stata costruita negli anni '70 del Novecento. Il distretto confina con l'Ucraina al nord, a est confina con i distretti di Botoșani e Iași, a sud confina con i distretti di Neamț, Harghita e Mureș, a ovest confina con i distretti di Muramureș e Bistrita-Năsăud. Suceava fa parte della regione storica della Bucovina, una regione successivamente divisa tra Romania e Ucraina e quindi tra

Bucovina meridionale in Romania (distretti di Suceava e Botoșani) e Bucovina settentrionale (oblast di Cernivtsi) in Ucraina. Per tale motivo, nel distretto il bilinguismo è diffuso e nelle zone del nord anche tutelato dalla legislazione romena. Suceava si trova, inoltre, vicino a parte del confine Romania-Moldavia, poiché i distretti di Botoșani e Iași confinano con la Moldavia. Botoșani non offre atenei universitari dove studiare, mentre Iași offre l'ateneo più antico di tutta la Romania, per questo motivo Suceava insieme a Iași è meta di studio di tanti studenti moldavi che decidono di studiare in Romania piuttosto che in Moldavia, agevolati a livello linguistico dal bilinguismo romeno-russo che presenta lo stato moldavo, a livello economico dagli incentivi offerti dallo stato romeno agli studenti moldavi e per il prestigio di poter conseguire il titolo di studio presso un paese membro dell'Unione Europea.

Nel gruppo oggetto di indagine confluivano studenti di due *curricula* linguistici offerti dal piano di studio universitario, un *curriculum* che prevede lo studio della lingua e della letteratura romena e italiana, un *curriculum* che prevede lo studio della lingua e della letteratura francese e italiana. Sette studenti provenivano dal *curriculum* romeno-italiano e nove studenti provenivano dal *curriculum* francese-italiano; il gruppo di apprendenti di conseguenza era composto da 16 studenti, di cui uno di sesso maschile (*curriculum* romeno-italiano) e quindici di sesso femminile. Due di queste avevano origini moldave, una di esse era bilingue romeno-russo e l'altra madrelingua romeno con conoscenza del russo al livello A2/B1, entrambe seguono il *curriculum* francese-italiano.

Quest'ultima insieme ad altre quattro studentesse rientravano nella categoria delle *italiane*, avendo studiato in Italia per uno o più cicli di istruzione. Di questo sottogruppo due

seguivano il *curriculum* romeno-italiano, tre il *curriculum* francese-italiano. Come si vedrà successivamente, il trattamento dei dati linguistici ricavati dalle *italiene* differirà dal trattamento dei dati linguistici dei restanti undici studenti, poiché le studentesse con passato *italieno* saranno considerate come bilingue romeno-italiano alla luce dei risultati linguistici ottenuti. Di loro, due hanno seguito la scuola primaria e la scuola secondaria di primo grado in Italia, le altre tre hanno seguito la scuola secondaria di primo grado e di secondo grado in Italia. Per alcune non si tratta di cicli completi in quanto il trasferimento in Italia non per tutte ha coinciso con l'inizio del dato ciclo di istruzione; inoltre, una di queste studentesse era sposata con un italiano. Il vissuto e i dati linguistici di queste apprendenti obbligano a separare il loro caso.

I restanti undici studenti presentano diverse L2 studiate alle scuole superiori, nell'ordine di consistenza numerica inglese, francese, spagnolo, tedesco. I livelli di competenza linguistica dichiarati per le L2 variano dall'A2 al B1. Una di questi studenti conosce e studia anche l'ebraico moderno. Tra questi undici studenti, due studenti sono dei falsi principianti in italiano L3, avendo già un livello di competenza linguistica A2 acquisito in contesto di apprendimento informale: l'unico studente del gruppo l'ha acquisito svolgendo lavori stagionali in Italia presso i parenti romeni che vi lavorano; l'altra ragazza con visite in Italia presso i parenti che vi risiedono e lavorano. Un'altra apprendente invece ha trascorso degli anni di emigrazione nella regione vallone del Belgio e ha maturato una buona competenza in vallone prima di rientrare a vivere e studiare a Suceava.

Il campione rispecchia le caratteristiche di altri campioni presentati nei lavori sulla terza lingua, ovvero una alta complessità di profili linguistici diversi che, secondo alcuni studiosi di TLA

(la già citata De Angelis per esempio), si tende ad appiattare negli studi di SLA per comodità operativa. Il campione rispecchia anche le peculiarità dell'apprendente romeno preso in considerazione a livello storico e geografico: poiché nel distretto di Suceava c'è presenza di aziende italiane e demografia in calo a causa dell'emigrazione in Italia (l'aeroporto della città nell'anno preso in considerazione dallo studio presentava quattro destinazioni, Londra e le restanti tre per l'Italia, Milano, Bologna e Roma); poiché il bacino di studenti dell'ateneo rispecchia la collocazione del distretto all'interno del paese e dell'evoluzione storico-geografica del paese.

4.3. Risultati dello studio

Come già anticipato, i risultati di quelle cinque apprendenti che, avendo vissuto un periodo della loro vita e avendo seguito più cicli di istruzione in Italia, presentano una competenza linguistica bilingue o quasi bilingue verranno trattati separatamente. Per queste apprendenti l'italiano non è una L3, ma una L1. I dati linguistici mostrano un impiego della lingua italiana da madrelingua con un buon livello culturale. Tra le altre cose, si è rilevato uso e capacità di impiego contestuale di espressioni colloquiali e metafore del tipo: “qui a Roma si sta alla grande”; “mangiare gelato a volontà”; “troppe cose da fare in un misero week-end”; “mostrarti Roma in tutto il suo splendore”; “gli inglesi mangiano piuttosto fast-food” (dove viene fatto un gioco di parole per intendere “male”); “direi che ce li meritiamo questi giorni liberi”; “mangeremmo un grandissimo gelato per sentirci meglio, però non prima di avergli fatto qualche foto, ovviamente”; “ce la caveremo”. L'italiano delle cinque apprendenti si è distinto anche per buon uso dei tempi verbali e delle concordanze temporali, ricchezza di lessico, buona competenza diafasica e diglottica nelle

scelte linguistiche. Tutti questi aspetti portano a considerare queste cinque apprendenti come bilingue o quasi bilingue italo-romene. Sono state rilevate tra loro delle differenze nell'uso più o meno preciso delle concordanze dei tempi verbali e solo a livello dell'ortografia, nello specifico nell'uso di accenti e apostrofi, è stato riscontrato un numero di errori significativo. Un ultimo aspetto che dà conferma in questa direzione riguarda proprio il transfer linguistico, o meglio la pressoché totale assenza di transfer soprattutto dal romeno, ma anche da altre lingue. Questo dato infatti tende ad avvalorare l'interpretazione della competenza linguistica delle cinque apprendenti in esame poiché è un tratto specifico di soggetti bilingui. Il parlante bilingue avrebbe un filtro inibitorio fra le lingue conosciute molto più forte rispetto a un normale parlante monolingue che abbia iniziato a parlare successivamente una L2 (e una L3). Si tende in questi casi a distinguere secondo le due categorie di bilingue composito e bilingue coordinato. Il primo ha imparato le lingue in giovane età e avrebbe sviluppato uno doppio schema neuronale parallelo nel cervello, mentre il secondo ha imparato le lingue successive alla prima in età più avanzata e avrebbe sviluppato uno schema neuronale "ad aggiunta". Quest'ultimo quindi avrebbe appreso per somma di una nuova competenza linguistica alla competenza in L1 precedentemente acquisita, a differenza del bilingue composito che avrebbe invece sovrapposto contemporaneamente le due competenze fin dalla tenera età - benché come è stato ribadito al capitolo due, gli studi sul fattore età e sul periodo critico siano stati poco sviluppati in ambito di TLA e siano molto dibattuti in ambito di SLA.

A livello di fonetica e fonologia, le cinque apprendenti hanno mostrato una pronuncia quasi impeccabile, dove il "quasi" è dato dalla presenza di una inflessione di italiano regionale che

non da un accento romeno. Più in generale tutti gli apprendenti romeni dello studio hanno dimostrato una pronuncia molto buona rispetto ad altri profili di apprendenti di lingua italiana. In ciò, probabilmente, incide la quasi totale sovrapponibilità tra il sistema fonetico e fonologico del romeno con quello dell'italiano, mancando nel romeno solo alcuni suoni e fonemi dell'italiano: la affricata dentale sonora, /dʒ/ [dʒ]; la laterale palatale, /ʎ/ [ʎ]; la nasale palatale, /ɲ/ [ɲ]. Per quanto riguarda i sistemi vocalici, l'italiano presenta la distinzione produttiva tra timbro chiuso e timbro aperto assente in romeno per le vocali *e* ed *o*: /e-ɛ/, /o-ɔ/, aspetto questo che porta l'apprendente romeno in generale a non percepire la distinzione timbrica e di conseguenza a generalizzare la pronuncia con i soli foni chiusi.

I restanti undici apprendenti sono tutti con L1 romeno. I cinque apprendenti di madrelingua romena che hanno studiato una L2 germanica alle scuole superiori, inglese o tedesco, hanno successivamente scelto all'università il *curriculum* romeno-italiano. Questi cinque apprendenti secondo il TPM dovrebbero presentare transfer (o *full transfer* se si accettano *in toto* i presupposti teorici del modello) dal solo romeno. I dati linguistici confermano tali aspettative, non mostrando presenze di transfer dalla lingua tedesca o dalla lingua inglese. A livello fonetico e fonologico gli apprendenti presentano una pronuncia molto buona, di cui già si sono viste le possibili motivazioni, tranne che per i suoni affricati e palatali assenti in romeno. Per quanto riguarda l'ortografia, oltre ai problemi con accenti grafici e apostrofi già segnalati precedentemente per le altre cinque studentesse, si segnalano errori con nessi consonantici. Passando alla prosodia, permangono problemi con l'accento tonico, poiché l'accento mobile in entrambe le lingue non garantisce la possibilità di transfer positivo, a differenza di un accento rizotonico che

teoricamente lo potrebbe prevedere. Una differenza tra le due lingue che dà origine a errori prosodici e ortografici comune a tutti e dieci gli apprendenti si è rilevata la lunghezza consonantica, lasciato distintivo del latino all'italiano assente in tutte le altre lingue del gruppo romanzo. Sia nell'articolazione fonetico-fonologica che nell'ortografia tutti e dieci gli apprendenti hanno mostrato la presenza di questi errori prosodici. In morfosintassi si segnalano errori in: selezione del genere dei sostantivi, selezione tra articolo determinativo e indeterminativo, accordo sostantivo e aggettivo, selezione pronomi atono/tonico, uso delle particelle pronominali, selezione dell'ausiliare nei tempi verbali composti.

Le sei apprendenti con L2 francese o spagnola secondo il modello teorico dovrebbero presentare transfer (o *full transfer*) dal francese o dallo spagnolo piuttosto che dal romeno. I risultati confermano in parte le aspettative teoriche, poiché effettivamente queste studentesse mostrano CLI da una delle due lingue romanze, ma non mostrano al contempo un *full transfer* da queste. Il livello di analisi dove sono stati maggiormente riscontrati casi di CLI è l'ortografia con presenza di forme che sembrano influenzate dalla lingua francese o da quella spagnola. Questo aspetto sembra convalidare la sequenza implicazionale prevista dal modello, dove è il lessico il primo dei livelli che verrebbe paragonato dal *parser*. Gli stessi apprendenti però presentano casi di transfer dal romeno, che non sembrano convalidare l'ipotesi di *full transfer* prevista dal TPM. È per tale presenza di transfer dalla L1 che si ipotizza un meccanismo di inferenza “para-tipologica” cosciente: un meccanismo che qualunque apprendente di lingue straniere può riscontrare di aver impiegato quando ha cercato analogie lessicali, di impieghi di tempi verbali e altro tra le lingue conosciute. Negli apprendenti con L2 di origine germanica questo meccanismo andrebbe a rinforzare la selezione inconscia della madrelingua

quale fonte di transfer anche in presenza di un livello di competenza metalinguistica basso. Infatti per cogliere la maggiore distanza tipologica tra l'italiano e il danese rispetto all'italiano con il portoghese non sembra necessario una esperienza negli studi linguistici approfondita, poiché è possibile ritrovare tale coscienza anche in parlanti monolingue. Negli apprendenti romenofoni con L2 di origine romanza questo meccanismo andrebbe a rinforzare la scelta di entrambe le lingue quali possibili fonti di transfer.

5. Conclusioni

Una critica ricorrente al campo di studi sulla TLA è la difficoltà di avere gruppi di informanti abbastanza omogenei per poter indurre delle generalizzazioni e, per converso, la difficoltà di avere gruppi di informanti molto consistenti numericamente per poter dedurre delle generalizzazioni. Se da una parte tale debolezza viene accolta anche all'interno degli stessi studi sulla TLA, dove non è raro negli ultimi anni riscontrare inviti a effettuare lavori su più grandi numeri, dall'altra parte tale aspetto può essere accettato come lo scotto da pagare per una visione più nitida al tema di indagine. La prospettiva L3 rende sicuramente più complicata la lettura del fenomeno, nel dato caso, dell'apprendimento dell'italiano; ne riporta un mosaico composto da tasselli irregolari e dalle diverse forme che, sicuramente, incide sull'armonia dell'immagine complessiva. Ne sembra però riportare una immagine abbastanza fedele e autentica di una lingua che non è franca a livello internazionale né lo è a livelli inter-etnici né presenta una identità coloniale. Tale immagine poco armoniosa rispecchia la complessità che si riscontra nella maggior parte dei corsi di lingua italiana e andrebbe rielaborata approfondendo altri aspetti dell'apprendimento linguistico, quali: formazione, stile di

insegnamento e input dei docenti; aspetti psico-affettivi, stili di apprendimento e attitudini degli apprendenti.

Bibliografia

- BARDEL, C., FALK, Y. (2007): "The role of the second language in third language acquisition: the case of Germanic syntax", *Second Language Research*, 23(4), pp. 459-484
- BAŽEC, H. (2018): "La morfosintassi degli studenti sloveni livello A2-B1", *Italica Wratislaviensia*, 9-1, pp. 11-33
- CABRELLI AMARO, J. (2016): "Testing the Phonological Permeability Hypothesis: L3 phonological effects on L1 versus L2 systems", *International Journal of Bilingualism*, 21(6), pp. 698-717
- CABRELLI AMARO, J. (2017): "Regressive transfer in L3 syntactic development", in A. Hahn and T. Angelovska (eds.): *L3 syntactic transfer: Models, new developments and implications*, Amsterdam, Benjamins, pp. 173-194.
- CABRELLI AMARO, J., ROTHMAN, J. (2010): "On L3 acquisition and phonological permeability: A new test case for debates on the mental representation of non-native phonological systems", *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 48, 2-3, pp. 275-296
- CABRELLI AMARO, J., FLYNN, S., ROTHMAN, J. (eds.) (2012): *Third language acquisition in adulthood*, Amsterdam, Benjamins
- CAPUA, C. (2016): *L'apprendimento dei plurilingui in contesti multilingui. L'italiano L3 dei neerlandesi*, Tesi di dottorato presso università Ca' Foscari non pubblicata
- CENOZ, J. (2001): "The effect of linguistic distance, L2 status and age on cross-linguistic influence in third language acquisition", in J. Cenoz and B. Hufeisen and U. Jessner

- (eds): *Cross-linguistic influence in third language acquisition: Psycholinguistic perspectives*, Clevedon, Multilingual Matters, pp. 8-20
- CENOZ, J., GENESEE, F. (1998): "Psycholinguistic perspectives on multilingualism and multilingual education", in J. Cenoz and F. Genesee (eds.): *Beyond bilingualism: Multilingualism and multilingual education*, Clevedon, Multilingual Matters, pp. 16-32
- CHAMOT, A. (1978): "Grammatical problems in learning English as a third language", in E. Hatch (ed.): *Second language acquisition*, Rowley, Newbury House
- CORDER, S. P. (1981): *Error Analysis and Interlanguage*, Oxford, Oxford University Press
- DANESI, M., DI PIETRO, R. (2001): *L'analisi contrastiva per l'insegnamento della seconda lingua*, Roma, Bulzoni
- DE ANGELIS, G. (2007): *Third or additional language acquisition*, Clevedon, Multilingual Matter
- DE ANGELIS, G., JESSNER, U., KRESIĆ, M. (eds.) (2015): *Crosslinguistic influence and crosslinguistic interaction in multilingual language learning*, London, Bloomsbury
- DE BOT, K. (2004): "The Multilingual Lexicon: Modelling Selection and Control", *International Journal of Multilingualism*, 1-1. pp. 17-32
- DE BOT, K., JAENSCH, C. (2015): "What is special about L3 processing?", *Bilingualism: Language and Cognition*, 18(2), pp. 130-144
- DE MAURO, T., BARNI, M., MIRAGLIA, L., VEDOVELLI, M. (2002): *Italiano 2000. Indagine sulle motivazioni e sui pubblici dell'italiano diffuso fra stranieri*, Roma, Bulzoni
- FALK, Y., BARDEL, C. (2010): "The study of the role of the background languages in third language acquisition. The

- state of the art”, *International Review of Applied Linguistics in Teaching*, 48, 2-3, pp. 185-220
- FALK, Y., BARDEL, C. (2012): “The L2 status factor and the declarative/procedural distinction”, in J. Cabrelli Amaro and S. Flynn and J. Rothman (eds.): *Third language acquisition in adulthood*, Amsterdam, Benjamins, pp. 61-78
- FALK, Y., BARDEL, C. (2011): “Object pronouns in German L3 syntax: Evidence for the L2 status factor”, *Second Language Research*, 27(1), pp. 59-82
- FLYNN, S., FOLEY, C., VINNITSKAYA, I. (2004): “The cumulative-enhancement model for language acquisition: Comparing adults' and children's patterns of development in L1, L2 and L3 acquisition of relative clauses”, *International Journal of Multilingualism*, 1, pp. 3-16
- GARCÍA MAYO, M. P., GONZÁLEZ ALONSO, J. (2015): “L3 acquisition: A focus on cognitive approaches”, *Bilingualism: Language and Cognition*, 18(2), pp. 127-129
- GARCÍA MAYO, M. P., ROTHMAN, J. (2012): “L3 morphosyntax in the generative tradition: From the initial state and beyond”, in J. Cabrelli Amaro and S. Flynn and J. Rothman (eds): *Third Language Acquisition in Adulthood*, Amsterdam, John Benjamins, pp. 9–32
- GIOVANARDI, C., TRIFONE, P. (2012): *L’italiano nel mondo*, Roma, Carocci
- GONZÁLEZ ALONSO, J., ROTHMAN, J. (2016): “Coming of age in L3 initial stages transfer models: Deriving developmental predictions and looking towards the future”, *International Journal of Bilingualism*, 21-6, pp. 683-697

- GROSJENAN, F. (1992): "Another view of bilingualism", in R. J. Harris (ed.): *Cognitive processing in bilinguals*, Amsterdam, North Holland, pp. 51-62
- GROSJENAN, F. (1998): "Studying bilinguals: Methodological and conceptual issues", *Bilingualism: Language and Cognition*, 1, pp. 131-49
- GUT, U. (2010): "Cross-linguistic influence in L3 phonological acquisition", *International Journal of Multilingualism*, 7, pp. 19-38
- GUT, U. (2017): "Phonological development in different learning contexts", *International Journal of Learner Corpus Research*, 3-2, pp. 196-222
- HAHN, A., ANGELOVSKA, T. (eds.) (2017): *L3 syntactic transfer: Models, new developments and implications*, Amsterdam, Benjamins
- HAMMARBERG, B. (2001): "Roles of L1 and L2 in L3 production and acquisition", in J. Cenoz and B. Hufeisen and U. Jessner (eds): *Cross-linguistic influence in third language acquisition: Psycholinguistic perspectives*, Clevedon, Multilingual Matters, pp. 21-41
- HAMMARBERG, B. (2009): *Processes in third language acquisition*, Edinburgh, Edinburgh University Press
- HAMMARBERG, B., HAMMARBERG, B. (1993): "Articulatory re-setting in the acquisition of new languages", *Phonum*, 2, pp. 61-67
- HAMMARBERG, B., HAMMARBERG, B. (2005): "Re-setting the basis of articulation in the acquisition of new languages: A third-language case study", in B. Hufeisen and R. Fouser (eds.): *Introductory readings in L3*, Tübingen, Verlag, pp. 11-18.
- HERDINA, P., JESSNER, U. (2000): "The dynamics of third language acquisition", in J. Cenoz and U. Jessner (eds.):

- English in Europe: The acquisition of a third Language*, Clevedon, Multilingual Matters, pp. 84-98
- KELLERMAN, E. (1978): "Transfer and non-transfer: Where we are now", *Studies in Second Language Acquisition*, 2, pp. 37-57
- KELLERMAN, E. (1983): "Now you see it, now you don't", in S. Gass and L. Selinker (eds.): *Language transfer in language learning*, Rowley, Newbury House, pp. 112-134
- KELLERMAN, E. (1986): "An eye for an eye: Crosslinguistic constraints on the development of the L2 lexicon", in E. Kellerman and M. Sharwood Smith (eds.): *Crosslinguistic influence in second language acquisition*, New York, Pergamon, pp. 35-48
- KOPEČKOVÁ, R. (2014): "Crosslinguistic influence in instructed L3 child phonological acquisition", in M. Pawlak and L. Aronin (eds.): *Essential topics in applied linguistics and multilingualism. Studies in honor of David Singleton*, Berlin, Springer, pp. 205-224
- KOPEČKOVÁ, R. (2016): "The bilingual advantage in L3 learning: A developmental study of rhotic sounds", *International Journal of Multilingualism*, 13-4, pp. 410-425
- JESSNER, U. (2006): *Linguistic Awareness in Multilinguals: English as a Third Language*, Edinburgh, Edinburgh University Press
- IZZO, G., CENNI, I., DE SMET J. (2017): "Third Language Acquisition and Its Consequences for Foreign Language Didactics: the Case of Italian in Flanders", in *Van Schools Tot Scriptie III: Een Colloquium over Universitair Taalvaardigheidsonderwijs*, Sjoerd Lindenburg and Dick Smakman, pp. 61-72

- LLAMA, R., CORDOSO, W., COLLINS, L. (2010): “The influence of language distance and language status on the acquisition of L3 phonology”, *International Journal of Multilingualism*, 7, pp. 39-57
- MAECI, (2017): *L'italiano nel mondo che cambia 2017*, https://www.esteri.it/mae/resource/doc/2017/10/libro_bianco_2017.pdf, retrived on: 31.10.2019
- MAECI, (2018): *L'italiano nel mondo che cambia 2018*, https://www.esteri.it/mae/resource/doc/2018/10/rapporto_2018_li.pdf, retrived on: 31.10.2019
- POPA, C. (2016): “Stereotipi linguistici nel parlato dei romeni in Italia”, *Meridian Critic*, 1 (26), pp. 93-97
- POPA, C. (2017): “La gestualità italiana e romena. Breve presentazione comparativa”, *Meridian Critic*, 1 (28), pp. 99-104
- RINGBOM, H. (1986): “Crosslinguistic influence and the foreign language learning process”, in E. Kellerman and M. Sharwood Smith (eds.): *Crosslinguistic influence in second language acquisition*, New York, Pergamon, pp. 150-162
- RINGBOM, H. (1987): *The role of the first language in foreign language learning*, Clevedon, Multilingual Matters
- RIVERS, W. M. (1979): “Learning a sixth language: an adult learner’s daily diary”, *The Canadian Modern Language Review*, 36, pp. 67-82
- ROTHMAN, J. (2011): “L3 syntactic transfer selectivity and typological determinacy: The Typological Primacy Model”, *Second Language Research*, 27, pp. 107-127
- ROTHMAN, J. (2015): “Linguistic and cognitive motivations for the Typological Primacy Model (TPM) of third language (L3) transfer: Timing of acquisition and proficiency

- considered”, *Bilingualism: Language and Cognition*, 18, pp. 179-190
- ROTHMAN, J., CABRELLI AMARO, J. (2010): “What variables condition syntactic transfer?: A look at the L3 initial state”, *Second Language Research*, 26-2, pp. 189-218
- ROTHMAN, J., GONZÁLEZ ALONSO, J., PUIG-MAYENCO, E. (2019): *Third language acquisition and linguistic transfer*, Cambridge, Cambridge University Press
- SINGH, R., CARROLL, S. (1979): “L1, L2 and L3”, *Indian Journal of Applied Linguistics*, 5, pp. 51-63
- SLABAKOVA, R. (2017): “The scalpel model of third language acquisition”, *International Journal of Bilingualism*, 21(6), pp. 651-666
- SMIDFELT, L. (2015): *Il processo delle inferenze lessicali in italiano L3: il ruolo delle lingue apprese in precedenza e altre strategie di comprensione*, Lund, Lunds universitet
- SYPIAŃSKA, J. (2016): “Multilingual acquisition of vowels in L1 Polish, L2 Danish and L3 English”, *International Journal of Multilingualism*, 13-4, pp. 476-495
- WESTERGAARD, M., MITROFANOVA, N., *et al.* (2017): “Crosslinguistic influence in the acquisition of a third language: The Linguistic Proximity Model”, *International Journal of Bilingualism* 21(6), pp. 666-682
- WILLIAMS, S., HAMMARBERG, B. (1998): “Language switches in L3 production: Implications for a polyglot speaking model”, *Applied Linguistics*, 19, pp. 295-333
- WREMBEL, M. (2012): “Foreign accentedness in third language acquisition”, in J. Cabrelli Amaro and S. Flynn and J. Rothman (eds): *Third language acquisition in adulthood*, Amsterdam, Benjamins, pp. 281-309
- WREMBEL, M. (2015a): “Cross-linguistic influence in second vs. third language acquisition of phonology”, in U. Gut

- and R. Fuchs and E-M. Wunder (eds.): *Universal or diverse paths to English phonology*, Berlin, Mouton De Gruyter, pp. 41-70
- WREMBEL, M. (2015b): *In search of a new perspective: Cross-linguistic influence in the acquisition of third language phonology*, Poznań, Wydawnictwo Naukowe
- WUNDER, E-M. (2010): "Phonological cross-linguistic influence in third or additional language acquisition", in K. Dziubalska-Kołodziejczyk and M. Wrembel and M. Kul (eds.): *New Sounds 2010: Proceedings of the 6th international symposium on the acquisition of second language speech*, Oxford, Peter Lang, pp. 566-571