



UNIVERSITÀ
DEGLI STUDI
DI PADOVA

UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI PADOVA

Dipartimento di Studi Linguistici e Letterari

Corso di Laurea Triennale Interclasse in
LINGUE, LETTERATURE E MEDIAZIONE CULTURALE (LTLLM)

CLASSE LT-12

Tesi di Laurea Triennale

TITOTLO DELLA TESI

Il bilinguismo: differenze nell'acquisizione della prima (L1) e seconda lingua (L2) e gli effetti della L1 sulla L2

Relatore:
Prof.ssa Emanuela Sanfelici

Laureanda: Sokaina Moussaid

Matricola: 1224077 / LTLLM

Anno Accademico 2022/2023

INDICE

INTRODUZIONE	5
1 L'ACQUISIZIONE DEL LINGUAGGIO	7
1.1 La Grammatica Generativa.....	8
1.2 La Teoria Innatista.....	11
1.2.1 La povertà dello stimolo	16
1.2.2 Il periodo critico	17
2 IL BILINGUISMO E L'ACQUISIZIONE DELLA L2	19
2.1 Il bilingue non è la somma di due monolingui	21
2.2 L'acquisizione della L2	25
2.2.1 L'ipotesi del "Full Transfer/Full Access"	28
2.2.2 L'ipotesi del "Full Access Without Transfer"	30
3 EVIDENZE EMPIRICHE	33
3.1 Evidenze a favore dell'ipotesi Full Transfer/ Full Access	33
3.1.1 Word Order and Nominative Case in Non-native Language Acquisition. A longitudinal study of l1 (turkish) german interlanguage	33
3.1.2 Acquiring the Scope of Disjunction and Negation in L2: A Bidirectional Study of Learners of Japanese and English	37
3.2 Evidenze a favore dell'ipotesi Full Access Without Transfer	40
3.2.1 Second Language Acquisition: Theoretical and Experimental Issues in Contemporary Research	41
3.2.2 Resetting Universal Grammar Parameters: Evidence from Second Language Acquisition of Subjacency and the Empty Category Principle	43
CONCLUSIONI	47
BIBLIOGRAFIA	51
ENGLISH SUMMARY	55
RINGRAZIAMENTI	63

INTRODUZIONE

Il bilinguismo è una condizione che rispecchia la vita di molte persone. In un mondo interconnesso dove lo spostamento tra più paesi è agevolato e dove le culture si sono fondate tra loro più che mai, parlare due o più lingue con regolarità è ormai la normalità. Le situazioni linguistiche che rientrano sotto il nome di bilinguismo sono varie, come per esempio la condizione di acquisizione contemporanea di due lingue alla nascita, oppure l'acquisizione di una lingua successivamente all'altra durante i primi anni di vita, o ancora la circostanza in cui una seconda lingua viene acquisita in età adulta (Bonifacci, Cappello, Bellocchi 2012, 8-9).

Il bilinguismo è completamente conforme alle capacità del cervello umano; apprendere più lingue, sia contemporaneamente che separatamente, è una facoltà innata del cervello umano che quindi non rischia di creare confusione. Durante i primi studi linguistici riguardanti il bilinguismo, veniva frainteso come condizione confusionaria la situazione di interferenza linguistica tra due lingue. Successivamente vari studi hanno dimostrato che l'uso di più lingue contemporaneamente è in realtà gran parte delle volte una scelta consapevole del parlante (Grosjean & Li 2012, 15).

L'obiettivo di questo elaborato consiste nel verificare la presenza degli effetti della prima lingua (L1) durante l'acquisizione della seconda lingua (L2). Pertanto vengono descritti entrambi i processi di acquisizione, della L1 e della L2, evidenziandone le differenze principali.

Per cominciare verrà spiegato come avviene l'acquisizione del linguaggio, un processo graduale che ha inizio sin da quando il bambino si trova nel grembo materno (Abboub, Nazzi e Gervain 2016, 46). Qui viene presentata la Grammatica Generativa, una teoria fondamentale per la linguistica, che ha lo scopo di formalizzare i principi ed i parametri astratti della Grammatica Universale che guidano un parlante nell'acquisizione del linguaggio (Donati e Graffi 2022, 49).

Le teorie riguardanti l'acquisizione del linguaggio sono molteplici, in questo elaborato ci concentreremo principalmente sullo studio della prospettiva innatista, che assume la presenza di una componente innata nel cervello umano predisposta all'acquisizione del linguaggio (Guasti 2007, 49-50).

Successivamente si descriverà il processo di acquisizione di una seconda lingua, differenziando i vari contesti che si possono presentare, come per esempio l'acquisizione simultanea o consecutiva delle due lingue, oppure l'acquisizione precoce o tardiva (Bonifacci, Cappello, Bellocchi 2012, 8-9).

Il rapporto che intercorre tra la prima e la seconda lingua è l'oggetto principale di studio del bilinguismo nelle ricerche recenti, di conseguenza in questo elaborato vengono presentate le differenze nell'acquisizione delle due lingue e le varie prospettive che descrivono lo stato iniziale dell'acquisizione della seconda lingua per gli adulti. Queste ipotesi valutano il ruolo e gli effetti della L1 sulla L2 e la possibilità di accedere alle proprietà della Grammatica Universale. Le ipotesi su cui ci concentreremo maggiormente sono l'ipotesi del Full Transfer/ Full Access, elaborata da Schwartz e Sprouse (1994-1996) e l'ipotesi del Full Access Without Transfer, formulata inizialmente da Flynn e Marthardjono (1994), Flynn (1996), e successivamente da Epstein e colleghi (1996, 1998). Queste due ipotesi presentano elementi fondamentali per le ricerche linguistiche, inoltre si contrastano nelle idee chiave. Nel corso degli ultimi anni sono stati condotti diversi studi a favore di ciascuna ipotesi, pertanto nell'ultimo capitolo saranno presentati per ciascuna delle due ipotesi due studi a favore.

1 L'ACQUISIZIONE DEL LINGUAGGIO

Può apparire naturale che un bambino capisca la lingua da cui è attorniato e la sviluppi man mano che cresce, considerando che questa esperienza accomuna quasi tutti gli esseri umani. In realtà, si tratta di un processo molto più complesso, che unisce tra di loro sia facoltà innate che facoltà apprese successivamente, in base all'ambiente in cui un bambino cresce.

Al giorno d'oggi, imparare una o più lingue nuove è un percorso accessibile a molte persone, sia giovani che adulte. L'aumento di persone adulte che intraprendono i passi verso una nuova lingua, ha incoraggiato un ampliamento delle ricerche scientifiche sull'acquisizione del linguaggio. Come vedremo nel dettaglio nel capitolo successivo, le competenze raggiunte da un adulto, che impara una nuova lingua sono diverse da quelle raggiunte da un bambino, che ha acquisito la stessa lingua sin dalla nascita. Queste osservazioni danno luogo al quesito che sta alla base degli studi linguistici. Come avviene l'acquisizione del linguaggio e quali sono i parametri che la rendono ottimale?

Mentre le altre tipologie di linguaggio, come quello animale, sono prevalentemente mezzi di comunicazione di pericoli o bisogni, l'essere umano è l'unica specie che si avvale del linguaggio, oltre che per la comunicazione, anche per il ragionamento o il pensiero (Guasti 2007). Le caratteristiche proprie del linguaggio umano, consentono di creare un'infinità di frasi e parole nuove attraverso il raggruppamento di elementi linguistici. Parlare è un'attività naturale ed inconscia, l'uomo non è consapevole di quali regole e principi lo spingono ad usare una determinata parola piuttosto che un'altra, o a strutturare la frase in una determinata maniera piuttosto che un'altra, dunque sembrerebbe che a guidare il parlante sia una facoltà biologica innata. Affinché l'acquisizione del linguaggio avvenga nel modo più ideale, l'esposizione ad un ambiente linguistico deve rispettare il periodo in cui un essere umano è capace di apprendere interamente tutte le competenze linguistiche, denominato periodo critico.

In questo capitolo si analizzeranno le proprietà specifiche del linguaggio, descrivendo come la Grammatica Generativa ha studiato le regole dietro alla competenza linguistica del parlante, formalizzandole in principi e parametri. Successivamente si approfondiranno le varie prospettive sulla facoltà linguistica innata, illustrando come la povertà dello stimolo rappresenti una prova a favore della visione innatista. In conclusione

verranno esposte le condizioni che permettono un'acquisizione ottimale del linguaggio, definendo il periodo critico

1.1 La Grammatica Generativa

L'acquisizione del linguaggio da parte di un bambino non avviene per memorizzazione o imitazione, ma si tratta bensì di un processo graduale che si avvale di capacità cognitive specializzate, presenti in ciascun essere umano (Daloiso 2015). Come dimostrano diversi studi, questo procedimento ha inizio sin da quando il bambino si trova nel grembo della mamma. A confermare questa ipotesi è il fatto che alla nascita, i neonati sono già in grado di distinguere tra i diversi suoni e tra le diverse lingue, e inoltre mostrano una preferenza per la lingua materna rispetto alle altre lingue (Abboub, Nazzi e Gervain 2016, 46). L'esposizione al linguaggio durante la prima fase di vita di un bambino è cruciale, perché durante questo periodo avviene gran parte dell'apprendimento, poiché la sensibilità agli stimoli linguistici è più elevata. Inoltre, in questo periodo un bambino è già in grado di imparare più lingue contemporaneamente, senza confonderle tra loro (Guasti 2007, XII- XIII).

Nonostante l'essere umano sia capace di imparare qualsiasi lingua, grazie alle sue competenze linguistiche innate, imparerà solo la lingua o le lingue a cui è esposto, come per esempio, la lingua della comunità alla quale appartiene oppure, nel caso fosse diversa, dalla lingua parlata dai genitori (Haegeman 1996, 11).

Un parlante nativo di una determinata lingua è in grado di compiere scelte linguistiche, sapendo distinguere tra frasi accettabili e frasi non accettabili linguisticamente. Per esempio, un parlante nativo della lingua italiana giudicherebbe la frase (1a) accettabile mentre (1b) inaccettabile linguisticamente, grazie alla sua intuizione linguistica, che gli permette di riconoscere il corretto ordine delle parole nella frase.

- (1) a. Ho mangiato la mela
 b.*Ho mela la mangiato

Secondo gli studi generativisti, l'intuizione del parlante nelle scelte linguistiche è guidata da un sistema di principi e regole generali, che costituiscono la conoscenza linguistica interna di un parlante (Haegeman 1996, 4-5).

La Grammatica Generativa è lo studio che si occupa del riconoscimento di queste caratteristiche interne del linguaggio e della loro formalizzazione in principi e regole, individuando così la Grammatica Universale.

Alla base della Grammatica Generativa risiedono gli studi del famoso linguista Noam Chomsky (1928), che dedica gran parte della sua vita agli studi linguistici. Ciò che spinse Chomsky ad implementare le sue teorie sull'acquisizione del linguaggio fu la diffidenza verso il modello comportamentista, di cui l'esponente principale fu Burrhus. F. Skinner (1940-1990). Chomsky non riusciva a persuadersi dell'ipotesi secondo la quale l'acquisizione del linguaggio avviene per semplice imitazione da parte del bambino dei comportamenti linguistici presenti nell'ambiente circostante. Dal suo punto di vista, questa teoria era contestabile con la capacità dei bambini di formulare nuovi enunciati mai sentiti prima e dalla loro capacità di imparare a parlare la loro lingua madre, indipendentemente dalla loro condizione sociale. Queste osservazioni portarono Chomsky ed i suoi allievi ad elaborare l'ipotesi sulla presenza di specifiche strutture mentali, che favoriscono l'acquisizione del linguaggio. Questa teoria costituisce la base delle ricerche della Grammatica Generativa (Donati e Graffi 2022, 19).

Il percorso della Grammatica Generativa ha attraversato diversi mutamenti nella definizione tecnica dei vari elementi di ricerca, ma l'idea di base, che vede la facoltà del linguaggio come capacità innata, è rimasta sempre quella. Si individuano cinque principali evoluzioni degli studi generativisti, che hanno come obiettivo principale la semplificazione della teoria sull'acquisizione del linguaggio. Durante il primo periodo, che va dagli anni Cinquanta alla metà degli anni Sessanta, sono state individuate e formalizzate le caratteristiche centrali del linguaggio umano. Il secondo periodo, che Chomsky denomina "teoria standard" e che coincide con la seconda metà degli anni Sessanta, si contraddistingue per un tentativo di semplificazione dell'apparato di regole, che identificano le caratteristiche del linguaggio umano. La fase successiva, chiamata "teoria standard estesa", propone una maggiore semplificazione della teoria precedente, giungendo alla definizione della facoltà umana predisposta alla produzione del linguaggio. Hanno inizio qui le ricerche che definiranno la quarta fase, denominata "teoria dei principi e parametri", corrispondente agli anni Ottanta. In questo periodo viene formulato il modello di Grammatica Universale, che stabilisce la presenza di parametri distintivi tra le lingue.

Nell'ultima fase, chiamata fase minimalista, Chomsky riformula in modo più semplice i risultati delle ricerche precedenti (Donati e Graffi 2022, 21-23).

Ciò che differenzia la teoria generativista dalle altre teorie linguistiche precedenti è la centralità della facoltà del linguaggio, che viene analizzata come fattore psicologico e successivamente anche biologico. Le altre teorie, invece, si avvalgono di una prospettiva storica o sociale, giudicando il linguaggio come la somma degli enunciati generati da una comunità di parlanti fino a quel momento. La Grammatica Generativa si prefigge di spiegare come avviene l'acquisizione del linguaggio da una prospettiva interna, partendo dal presupposto che tutti gli esseri umani predispongano di una competenza linguistica innata (Donati e Graffi 2022, 27-28).

Come si è constatato in precedenza, un parlante nativo di una determinata lingua parla usando frasi grammaticali, pur non conoscendo le regole che lo guidano. Alcuni esempi delle scelte linguistiche che un parlante nativo della lingua inglese compie inconsciamente sono state illustrate da Lydia White nel suo manuale "*Universal Grammar and Second Language Acquisition*" (1989). Queste scelte trovano giustificazione nelle regole e principi definiti dalla Grammatica Generativa.

Il primo esempio è la formazione del plurale delle parole inglesi *bag* e *cab*, che si forma con l'aggiunta di -s alla fine del nome, e viene pronunciato con il suono [s], mentre la -s aggiunta alla parola *cad* per formare il plurale si pronuncia [z]. Nel sistema linguistico astratto di un parlante nativo inglese è presente una regola fonologica che gli permette di riconoscere, prendendo come esempio la formazione del plurale, in quali casi si usa l'uno o l'altro suono. Quando il fono che si trova in posizione finale di un nome è sordo, la -s del plurale si pronuncia [s], quando invece è sonoro si pronuncia [z] (White 1989, 2).

Un secondo esempio di una regola inconscia che guida il parlante nativo inglese è il suffisso *-able*, che si aggiunge ad alcuni verbi per renderli aggettivi, come nel caso di *washable*, *usable*, *debatable*. Seppure questa forma può permettere la creazione di aggettivi anche partendo da verbi stranieri o verbi introdotti recentemente nell'uso della lingua, un parlante nativo inglese sa che ci sono verbi ai quali non si può aggiungere il suffisso *-able* per formare un aggettivo, come nel caso di **goable* **sleepable* **weepable*. Questo avviene, poiché la sua competenza grammaticale gli consente di riconoscere che il suffisso *-able* si aggiunge solo ai verbi transitivi (White 1989, 2-3).

La Grammatica Universale (GU), intesa come capacità specifica innata del cervello umano che favorisce l'acquisizione del linguaggio, distingue tra due componenti: una universale e l'altra distintiva di ciascuna lingua. La prima riguarda tutte le lingue e raggruppa i principi, che individuano le caratteristiche biologiche predisposte all'acquisizione del linguaggio. Un esempio è rappresentato dalle proprietà che identificano la presenza di categorie grammaticali come nomi, aggettivi e verbi, comuni a tutte le lingue. La seconda componente invece, determina le variazioni tra le lingue umane, definite come parametri. Un esempio di parametro linguistico è il soggetto nullo, che distingue le lingue dove il soggetto può essere omesso in alcuni casi, dalle lingue in cui non può essere mai omesso (Donati e Graffi 2022, 49). Per esempio, nella lingua italiana (2a) possiamo esprimere una frase senza soggetto, mentre nella lingua inglese l'omissione del soggetto non è possibile, come mostrato in (2b).

- (2) a. È andato via presto.
b. *Left early.

Nelle lingue come l'inglese, il soggetto deve essere necessariamente indicato, anche quando si ha a che fare con verbi impersonali, come per esempio con i verbi atmosferici (Donati e Graffi 2022, 50). Un secondo esempio di parametro linguistico è quello dell'ordine di distribuzione degli elementi di una frase, che varia in base alla lingua a cui è sottoposto un parlante; per esempio, esso può distinguersi tra soggetto-verbo-complemento oggetto (SVO) oppure soggetto-complemento oggetto-verbo (SOV) (Guasti 2007, 55-57).

A favore della possibile esistenza di questo sistema innato di regole grammaticali, chiamato dai linguisti Grammatica Universale, vi è il fatto che due o più persone adulte raggiungono competenze grammaticali simili, in termini di complessità, nonostante il differente percorso di apprendimento e i differenti stimoli linguistici a cui sono stati sottoposti (White 1989, 3-4).

1.2 La teoria innatista

La predisposizione al linguaggio è sicuramente un istinto innato del cervello umano. Il linguaggio, infatti, è una delle caratteristiche distintive della specie umana, che la differenzia dalle altre specie viventi (Guasti 2007, 6). Ciò che lo rende diverso dagli altri sistemi linguistici è la sua complessità, che si traduce nei caratteri di: discretezza,

doppia articolazione, ricorsività, dipendenza dalla struttura e località. Il linguaggio umano è definito discreto, in quanto gli elementi che lo compongono presentano dei limiti precisi, questo significa che non si presentano unità intermedie tra due suoni come [p] e [b]. Le parole sono composte da unità minime, chiamate fonemi. Per esempio la parola *dado*, è composta dai fonemi [-d], [-a], [-d], [-o], che assumono significato quando combinati tra loro. I fonemi di ciascuna lingua sono in numero limitato, ma possono essere combinati in diversi modi per creare un'infinità di parole, ognuna avente un significante, la rappresentazione formale, ed un significato, il concetto che si vuole trasmettere. È importante sottolineare che la combinazione degli elementi deve rispettare le regole ed i principi dettati dalla grammatica universale. Questa proprietà del linguaggio è denominata doppia articolazione. Un'ulteriore caratteristica che riscontriamo è la ricorsività, che identifica la possibilità di creare nuove parole o nuove frasi, attraverso la concatenazione di parole o frasi esistenti. Partendo da una frase semplice come (3a) possiamo formare una frase complessa (3b), composta da una frase principale ed una frase dipendente, avendo la possibilità di continuare all'infinito (Graffi e Scalise 2013, 19).

- (3) a. Maria è partita ieri.
 b. Marco ha detto che Maria è partita ieri.

La dipendenza dalla struttura è la proprietà del linguaggio, che descrive il legame tra le parole all'interno di una frase, anche se queste sono distanti tra loro. Un esempio è rappresentato dall'accordo tra il soggetto ed il verbo, che avviene anche quando sono separati da una lunga sequenza di elementi linguistici (Graffi e Scalise 2013, 22). Nell'esempio (4) il verbo *è* si accorda con il nome *ragazzo*, pur non essendo adiacente ad esso, poiché questo occupa una posizione preferenziale, quella del soggetto (Donati 2016, 47).

- (4) Il ragazzo che abbiamo visto ieri al parco è il mio vicino di casa.

Con l'ultima caratteristica del linguaggio umano, chiamata località intendiamo che alcuni elementi della frase possono cambiare posizione, senza variare il significato della frase, ma questo movimento ha comunque dei limiti e non è sempre possibile (Donati e Graffi 2022, 33-39).

Le prospettive riguardanti l'acquisizione del linguaggio, elaborate fino ad oggi, sono diverse e alcune tra di loro contrastanti. Il dibattito tra gli studiosi ha come idea

centrale la caratteristica innata o meno della facoltà linguistica. La teoria innatista ritiene che il linguaggio sia acquisito in modo naturale sin dalla nascita, grazie alla capacità biologica innata che permette al bambino di sviluppare un linguaggio complesso, in concomitanza con gli input esterni a cui è sottoposto. Questa teoria si fonda sugli studi di Chomsky, ponendo alla base dei suoi principi la presenza di una facoltà innata, che permette di sviluppare un linguaggio naturale (Guasti 2007, 49-50).

Il linguaggio umano, nella sua complessità, ha delle caratteristiche uniche e particolari, di cui solo l'essere umano può vantare, proprio per questa ragione è evidente la presenza di una proprietà biologica, che permette all'essere umano di acquisire il linguaggio fin da quando è nel grembo della mamma e svilupparlo fino a raggiungere una conoscenza complessa da adulto. Le altre teorie linguistiche contemporanee o precedenti alla teoria innatista rinnegano il carattere innato della facoltà linguistica del parlante. Per esempio, la teoria comportamentista colloca il linguaggio in uno schema "risposta-rinforzo- stimolo" (Ballanti 2008, 20). La visione comportamentista di Skinner (1957), il suo principale esponente, assume il comportamento verbale come "rinforzo casuale dell'associazione tra stimolo e risposta" (Guasti 2007, 50). Quando il bambino produce frasi riceve un rinforzo positivo se sono corrette, e un rinforzo negativo quando non lo sono; in questo modo impara a strutturare una grammatica corretta (Guasti 2007, 50).

Come sottolinea Chomsky in risposta a quest'ipotesi, se il linguaggio fosse appreso in questo modo, un bambino non avrebbe la capacità di creare nuovi enunciati che non ha mai sentito prima. Inoltre, quando un bambino esprime un bisogno, ciò a cui si presta più attenzione è il contenuto piuttosto che la struttura della frase; dunque, gran parte delle volte il rinforzo potrebbe fungere da positivo quando in realtà non lo è. Le ipotesi comportamentiste sono le più concordi con le credenze generali sull'acquisizione del linguaggio. È comune pensare, che l'acquisizione del linguaggio avvenga attraverso l'imitazione del comportamento linguistico delle persone adulte. Ma anche questa ipotesi ha molti punti deboli (Guasti 2007, 50-51).

Un bambino non riuscirebbe a sviluppare una conoscenza complessa della lingua, qualora le persone che lo circondano non la possiedano a loro volta. In aggiunta, lo stimolo ricevuto dal bambino durante i suoi primi anni di vita, è uno stimolo degenerato, come verrà spiegato successivamente, perciò il bambino non sarebbe in grado di produrre

un linguaggio corretto se questa fosse l'unica fonte di acquisizione (Donati e Graffi 2022, 40).

Altre teorie, come quelle emergentista e cognitivo-funzionalista ammettono la presenza di una predisposizione innata all'acquisizione del linguaggio, ma diversamente dalla teoria innatista affermano che l'acquisizione del linguaggio avviene attraverso meccanismi generali, negando l'esistenza di una capacità specifica presente nel cervello umano. Secondo la teoria cognitivo-funzionalista, inizialmente il bambino acquisisce per imitazione le espressioni linguistiche, e successivamente, attraverso un'analisi distribuzionale apprende gli schemi necessari per produrre a sua volta un linguaggio corretto. Da un punto di vista emergentista invece, ciò che favorisce l'acquisizione del linguaggio sono dei principi cognitivi generali (Guasti 2013, 52-53). Tra le teorie linguistiche sull'acquisizione del linguaggio, quella che sembra avere più evidenze a favore è la teoria innatista.

Durante l'acquisizione del linguaggio, le proprietà della grammatica universale interagiscono con gli stimoli linguistici a cui l'apprendente è sottoposto durante il percorso di acquisizione (White 1989, 5). Infatti, gli stimoli da soli non permetterebbero un completo apprendimento del linguaggio, in quanto consentirebbero al bambino di apprendere solo strutture basate sugli stimoli che incontra e come risultato si avranno molte generalizzazioni ed errori prodotti dal bambino. White (1989, 5-7) illustra alcuni esempi di scelte linguistiche che non possono essere basate solo su generalizzazioni. Un primo esempio è la contrazione del verbo inglese *want to* in *wanna*. Possiamo incontrarla in frasi come (5b) e (6b).

- (5) a. I want to go.
b. I wanna go.
“*Voglio andare.*”

- (6) a. Who do you want to see?
b. Who do you wanna see?
“*Chi vuoi vedere?*”

Un parlante nativo inglese sa che questa contrazione non sempre è applicabile. Come per esempio nella frase (7b) (White 1989, 6).

- (7) a. Who do you want to feed the dog?

“*Chi vuoi che dia da mangiare al cane.*”

b. *Who do you wanna feed the dog?

Se un bambino apprendesse la lingua solamente attraverso gli stimoli esterni, non sarebbe capace di distinguere quando l’uso di *wanna* al posto di *want to* è legittimo e quando no, poiché questa regola si può spiegare in un principio della Grammatica Universale. La contrazione in *wanna* è legata alla presenza, anche implicita, delle domande in *wh-*. Gli elementi in *wh-* ricoprono il posto di un oggetto che è stato spostato nella frase lasciando una traccia. Se l’oggetto si trovava precedentemente tra *want* e *to* allora la contrazione non è possibile, e viceversa quando tra *want* e *to* non vi è nessun oggetto che si muove lasciando la traccia, allora la contrazione in *wanna* è possibile (White 1989, 6-7).

Un altro esempio proposto da White, che giustifica l’impossibilità di apprendere una lingua, solamente attraverso gli stimoli è dimostrato dalla distribuzione del complementatore *that* in lingua inglese. Questo complementatore può essere opzionalmente presente, come negli esempi (8a) e (8b) (White 1989, 7-8).

(8) a. I think that John is a fool.

b. I think John is a fool.

“*Penso che John sia un pazzo.*”

Tuttavia, in alcuni casi è obbligatoria l’omissione, come mostrato dagli esempi in (9). Come si può notare in (9b), il movimento-*wh* del soggetto interrogativo (*who*) dà luogo ad una frase agrammaticale in presenza del complementatore *that*, mentre la stessa frase è grammaticale se il complementatore viene omesso, come evidente in (9a). In letteratura questo fenomeno è noto come effetto *that*-traccia. Il problema riguarda la visibilità di una delle tracce lasciate dal movimento, in quanto affinché una traccia sia legittimata è necessario che sia retta propriamente da una testa che le assegna un ruolo argomentale o in alternativa che sia c-comandata localmente dal suo antecedente (reggenza propria) (Frascarelli, Ramaglia, Corpina, 2012). Nella catena creata da (9b) vi è una traccia in Spec,IP non legittimata in quanto è retta dal complementatore (*that*) che tuttavia non assegna nessun ruolo tematico, rendendo così la frase agrammaticale.

(9) a. Who do you think arrived yesterday?

“*Chi pensi sia arrivato ieri?*”

b. *Who do you think that arrived yesterday.

1.2.1 La povertà dello stimolo

Per quanto la Grammatica Universale possa rappresentare l'elemento determinante nell'acquisizione del linguaggio, senza gli stimoli esterni questa non può avvenire in modo completo. Come abbiamo ribadito in precedenza, lo stimolo a sua volta non può rappresentare il fattore unico di acquisizione del linguaggio, poiché può essere inadeguato o assente, in questi casi lo si definisce povero.

Lo stimolo si può considerare impoverito per diverse ragioni: nei primi anni di vita, il bambino comunica più frequentemente con i genitori, i quali usano frasi corte e semplici. Inoltre, quando il bambino esprime i suoi bisogni attraverso una frase con errori, nella maggior parte delle volte non viene corretto, non ricevendo così l'evidenza negativa. Quando però, il genitore si rivolge al bambino usa frasi grammaticali, dunque il bambino riceve solo lo stimolo positivo (Guasti 2007, 58).

Nonostante lo stimolo ricevuto dal bambino sia frammentato, egli riesce a sviluppare una capacità linguistica complessa, ed è in grado di produrre nuove parole e nuove frasi. Questa osservazione, dunque, è una delle prove più rilevanti a favore delle teorie di Chomsky, riguardanti la presenza di capacità specifiche del linguaggio nel cervello umano che permettono l'acquisizione del linguaggio indipendentemente dagli stimoli ricevuti. Capiamo dunque che l'istruzione linguistica esplicita del bambino da parte dei genitori, durante i primi anni di vita, non è una condizione necessaria per lo sviluppo delle facoltà linguistiche (Donati e Graffi 2022, 40- 41).

Presumere che gli input esterni siano l'unica fonte di acquisizione del linguaggio da parte di un bambino, avrebbe come conseguenza delle generalizzazioni errate del bambino nella composizione di frasi che rispettano soltanto la sua esperienza personale. È inoltre evidente, che la conoscenza implicita della lingua, non è composta semplicemente da un elenco di frasi che il parlante ha interiorizzato durante la sua esperienza. La capacità della memoria umana è finita e di fatto non permetterebbe di ricordare tutte le frasi di una determinata lingua (Haegeman 1996, 7).

Ciò che Chomsky afferma, è che gli stimoli percepiti dal bambino non sono elementi determinanti nella comunicazione umana, e l'acquisizione della lingua è il risultato di un'interazione tra le proprietà innate e l'esperienza linguistica nel mondo. Le competenze innate definiscono le proprietà e la complessità dell'apprendimento, mentre l'esperienza dà forma ai limiti di ciascuna lingua. L'importanza dell'esperienza è però da

evidenziare, in quanto per esempio, nel caso di bambini che sono stati privati della comunicazione, questi non riescono a mettere in pratica la loro abilità di apprendimento di una lingua, seppure la competenza è geneticamente presente in loro (Brandi e Salvadori 2004, 1-3).

L'esposizione ad un ambiente linguistico è fondamentale per attivare le competenze linguistiche di un parlante, ed è inoltre necessaria all'apprendimento di elementi linguistici come i vocaboli, che non sono provveduti dalla grammatica universale (Haegeman 1996, 14). Quando si parla di esperienza linguistica nel mondo, non si intende un passivo assorbimento delle informazioni che si sentono nell'ambiente circostante, ma una loro attenta analisi ed elaborazione, che permette al parlante, a sua volta, di formare frasi grammaticali a partire da gruppi di parole che ha interiorizzato (Brandi e Salvadori 2004, 5).

1.2.2 Il periodo critico

Nei paragrafi precedenti abbiamo sempre usato come soggetto dell'acquisizione del linguaggio il bambino, per una motivazione precisa. Come già descritto, l'acquisizione del linguaggio avviene sin dai primi giorni di vita di un essere umano e si sviluppa nel corso della sua esistenza diventando sempre più complessa.

Diverse analisi hanno dimostrato che quando l'acquisizione del linguaggio avviene in un determinato lasso di tempo, situato generalmente nei primi anni di vita del bambino, essa avviene in modo ottimale. Questo lasso di tempo è chiamato periodo critico e a grandi linee si protrae dalla nascita fino all'età adolescenziale. Se l'esposizione ad una lingua avviene tardivamente le probabilità che la si acquisisca in modo ottimale sono piuttosto basse. Inoltre, è bene sottolineare che i periodi critici possono essere differenti in base alla componente linguistica che si tratta, come la sintassi, la semantica, la fonologia, ecc. (Guasti 2007, 46- 48). Sono stati affrontati vari studi riguardanti la relazione tra il periodo critico e le varie abilità linguistiche. Dagli studi di Perry e Harris (2002) è emerso che il periodo critico per l'acquisizione della fonologia si conclude intorno all'età di 7 anni, mentre attorno ai 9 anni termina quello dell'acquisizione della sintassi, e attorno ai 12 anni il periodo di acquisizione ottimale della morfologia (Guasti 2007, 271).

Anche per quanto riguarda l'acquisizione della seconda lingua il periodo critico è importante, al fine di raggiungere un alto livello di padronanza della lingua. Ciò che risulta però differente, è che l'età di esposizione ad una seconda lingua ha maggiore

influenza sull'acquisizione della fonologia rispetto alla morfosintassi. Inoltre, l'età di esposizione ad una seconda lingua è importante anche nella definizione del grado di influenza della L1 sulla L2 (Guasti 2007, 269-275). Se l'esposizione ad una seconda lingua avviene in età precoce, i bambini riescono a imparare le diverse strutture di ciascuna lingua separatamente, probabilmente grazie alla plasticità delle strutture cerebrali, riuscendo così a raggiungere una competenza elevata. Mentre invece, quando l'esposizione è tardiva il bambino tende ad applicare le strutture sintattiche della prima lingua alla seconda (Crescentini, Marini e Fabbro 2012, 537).

Possiamo dunque definire l'età di esposizione alla lingua uno dei fattori più incisivi nella determinazione delle competenze linguistiche che raggiungerà un parlante di una determinata lingua. Più questa è precoce, migliori saranno le sue prestazioni. Come abbiamo visto, bisogna includere questa teoria anche per l'apprendimento della seconda lingua, in quanto la tardiva esposizione può portare a limitazioni sia di carattere grammaticale che fonologico.

2 IL BILINGUISMO E L'ACQUISIZIONE DELLA L2

Il bilinguismo è percepito come una condizione eccezionale, eppure la maggior parte della popolazione mondiale usa con regolarità due o più lingue. Infatti, la definizione di bilingue è spesso ambigua, nella maggior parte dei casi si usa questa connotazione per descrivere coloro che hanno una conoscenza avanzata di due o più lingue. Tuttavia, questo termine sembrerebbe descrivere al meglio una persona che utilizza con regolarità diverse varianti linguistiche per comunicare, anche nel caso in cui una delle due fosse dominante e l'altra usata solo in determinate situazioni (Garaffa, Sorace & Vender 2020, 8).

Il bilinguismo si distingue sulla base di molteplici fattori, come per esempio il momento di acquisizione di una lingua rispetto all'altra o l'età di acquisizione della seconda lingua. L'acquisizione di due lingue può essere simultanea se le lingue vengono acquisite entrambe alla nascita, oppure consecutiva se un parlante viene esposto ad una seconda lingua dopo aver acquisito la prima. Un altro fattore distintivo del bilinguismo è definito dall'età di acquisizione della seconda lingua: si definisce acquisizione precoce la situazione in cui la seconda lingua è acquisita prima dei 3/4 anni, mentre acquisizione tardiva l'esposizione alla seconda lingua dopo la pubertà (Bonifacci, Cappello, Bellocchi 2012, 8-9).

Il bilinguismo ha diversi benefici sul cervello umano. Una notevole caratteristica dei soggetti bilingui è la maggiore capacità di scindere la forma e il significato delle parole. Dal momento che ciascuna delle lingue conosciute utilizza una forma diversa per indicare un significato, il cervello bilingue è in grado di attribuire ad un concetto diverse forme, e questo permette di abbandonare precocemente il binarismo tra concetto e forma. Questa capacità facilita, tra l'altro, l'apprendimento di altre lingue in futuro (Garaffa Sorace e Vender 2020, 17-20).

Molto spesso i genitori di bambini bilingui temono di poter esporre troppo presto un bambino ad entrambe le lingue. I bambini bilingui non sono confusi nell'acquisizione delle lingue, anzi ne traggono molti benefici. Sin dalla nascita un bambino è in grado di distinguere tra le due lingue principali del proprio ambiente e riesce a costruire due sistemi linguistici separati. Questo però non vuol dire che le due lingue non avranno nessun

contatto in futuro; le interferenze linguistiche sono spesso una scelta volontaria del parlante e non un indicatore di confusione tra le due lingue (Guasti 2017, 435).

Un'ipotesi sull'influenza tra la prima lingua (L1) e la seconda lingua (L2), proposta da Muller e Hulk (2001), è il trasferimento linguistico che avviene tra le due lingue all'interfaccia tra sintassi e pragmatica. Quest'ipotesi è stata successivamente elaborata da Serratrice, Sorace e Paoli (2004), tenendo in considerazione l'eccessivo uso e accettazione dei pronomi in una lingua a soggetto nullo, come l'italiano. Questo fenomeno si verifica quando la seconda lingua di un parlante permette l'uso di due opzioni grammaticali, che sono pragmaticamente governate, come per esempio la lingua italiana. In italiano, il soggetto nullo è ammesso quando il referente è stato precedentemente introdotto come nell'esempio (1a); invece nel caso di (2a), in cui soggetto è diverso rispetto a quello della frase precedente, viene usato un pronome per riferirsi al soggetto. Nella lingua inglese, è ammesso solamente l'uso del pronome, in entrambi i casi descritti in precedenza ((1b) e (2b)) (Guasti 2017, 435).

- (1) a. Gianni ha chiamato Ugo dalla finestra. Poiché nessuno rispondeva, se ne è andato.
b. Gianni called Ugo from the window. As no one answered, **(he)** went away.
- (2) a. Gianni ha chiamato Ugo dalla finestra. Ma **lui** ha fatto finta di non sentirlo.
b. Gianni called Ugo from the window. But **he** pretended not to have heard him.

Uno studio di Serratrice, Sorace e Paoli (2004) ha mostrato che il parlante bilingue inglese-italiano tenderà ad usare eccessivamente l'opzione più economica, in questo caso l'opzione offerta dalla lingua inglese, ossia l'uso del pronome. Questo risulterà nell'uso del pronome nella lingua italiana, anche quando non è necessario in quanto non rappresenta una vera e propria violazione delle regole grammaticali, mentre in inglese l'omissione del pronome, essendo sempre obbligatoria tranne per l'imperativo, rappresenterebbe una violazione delle regole grammaticali, rendendo la frase agrammaticale (Guasti 2017, 436-438).

Questo capitolo ha lo scopo di esporre le differenze nell'acquisizione della L2 rispetto alla L1 e analizzare il rapporto che intercorre tra più lingue per quanto riguarda i

soggetti bilingui. Innanzitutto, verranno identificate le differenze tra un soggetto monolingue e uno bilingue, successivamente verrà descritto il comportamento linguistico dei parlanti bilingui nella comunicazione e nella scelta tra le due lingue. Infine, verrà esposto il processo di acquisizione di una seconda lingua, con l'analisi delle ipotesi sullo stato iniziale di acquisizione della L2, l'ipotesi del Full Transfer/ Full Access e l'ipotesi del Full Access Without Transfer.

2.1 Il bilingue non è la somma di due monolingui

Molto spesso quando si effettuano studi linguistici sul bilinguismo si adotta una prospettiva monolingue, considerando il parlante bilingue come la somma di due parlanti monolingui (Grosjean 1989). Questo approccio è tuttavia unidirezionale, in quanto si dovrebbero tenere in considerazione le differenze tra un parlante bilingue e uno monolingue, anche quando la lingua che si studia è quella comune ad entrambi. Inoltre, è importante definire la condizione in cui una persona si considera bilingue. Utilizzando una prospettiva monolingue, vengono inclusi nella categoria dei bilingui solamente coloro che hanno un alto livello di padronanza di due o più lingue e che le conoscono allo stesso modo. Questa visione esclude gran parte delle persone che nella realtà sono bilingui, ma usano le lingue che conoscono in contesti diversi, e che perciò possiedono una conoscenza di ciascuna lingua limitata ad un determinato ambito, il che non li rende meno bilingui di altre persone. Per allontanarsi da questa prospettiva, bisogna eliminare la percezione di un parlante bilingue come la somma di due monolingui, poiché il bilingue sviluppa un sistema linguistico unico che comprende tutte le lingue conosciute. Inoltre, in quanto un parlante bilingue ricorre all'uso di una lingua solo quando è necessario, come per esempio in un ambiente dove è la lingua principalmente parlata, oppure perché l'interlocutore con cui comunica parla una determinata lingua, maturerà solo le conoscenze necessarie, e potrebbe non avere le competenze sufficienti per trattare un determinato argomento in una lingua (Grosjean 1989, 7).

L'immagine che comunemente si costruisce di un parlante bilingue è quella di una persona che parla fluentemente due o più lingue e che abbia acquisito entrambe le lingue fin alla nascita. In realtà, le persone bilingui hanno difficilmente uno stesso livello di padronanza di entrambe le lingue e non sempre le acquisiscono nello stesso periodo; infatti, nella maggior parte dei casi, una delle due lingue viene acquisita successivamente.

La caratteristica che può realmente descrivere un bilingue è l'uso regolare di più lingue (o dialetti) nella vita quotidiana (Grosjean & Li 2012, 7).

Un fattore che incide notevolmente sulla padronanza di una lingua è la frequenza di utilizzo. Nel corso del tempo, un parlante bilingue può presentare diversi livelli di padronanza delle lingue in base alla situazione in cui si trova. Per esempio, una lingua che inizialmente era parlata di rado può diventare la lingua dominante, se una persona si trasferisce in un paese dove questa è la lingua ufficiale. Prendiamo un esempio citato da François Grosjean e Ping Li nel manuale *“The psycholinguistics of bilingualism”* (2012). Un soggetto di 26 anni, chiamato MC, usava in modo fluente la lingua inglese (L1), mentre la sua seconda lingua, il francese (L2), era usata regolarmente ma in modo meno frequente ed era meno fluente in francese rispetto alla L1. MC aveva una conoscenza anche della lingua tedesca (L3), che aveva appreso a scuola, ma che non aveva mai usato nella vita quotidiana per comunicare. Dieci anni dopo, all'età di 36 anni, la lingua tedesca è diventata la lingua principale di comunicazione per MC, e anche il suo livello di padronanza è aumentato. Questo è avvenuto perché MC si è trasferito in Germania e la lingua tedesca è diventata la sua principale lingua di comunicazione (Grosjean & Li 2012, 7-9).

Durante una fase di bilinguismo, un parlante può anche presentare una riduzione delle competenze linguistiche nelle lingue meno usate, inoltre i domini in cui un parlante è competente linguisticamente si possono ridurre relativamente. L'accento può essere influenzato da altre lingue. La componente linguistica che viene maggiormente influenzata è di fatto la produzione orale, ma anche la comprensione orale può subire riduzioni (Grosjean & Li 2012, 11).

Nel parlare una delle due lingue, i bilingui possono sembrare linguisticamente insicuri e possono mostrare una scarsa padronanza delle lingue parlate, ma questo non diminuisce la loro competenza, in quanto possiedono un sistema linguistico completo composto dalle diverse conoscenze linguistiche per ciascuna lingua (Garaffa, Sorace, Vender 2020, 13). Come già descritto nel Capitolo 1, lo sviluppo del linguaggio è favorito dall'input esterno; dunque, un parlante bilingue presenta diverse competenze per ogni lingua, sulla base dei diversi input linguistici a cui è sottoposto. Per poter studiare al meglio il bilinguismo bisogna prendere in considerazione la completa conoscenza linguistica di un parlante bilingue, che unisce tutte le lingue che conosce (Grosjean 1989, 7). Infatti, una delle differenze più rilevanti dei soggetti monolingui rispetto ai bilingui è l'omogeneità

dell'input. L'input linguistico assieme ad altri fattori come l'età di esposizione ad una lingua possono determinare differenze rilevanti anche tra i soggetti bilingui (Garaffa, Sorace, Vender 2020, 13).

La diglossia è il fenomeno che descrive la condizione sociale dove due lingue vengono usate in precisi domini della vita quotidiana. Più sono i domini che ricopre una lingua, più questa sarà usata e maggiore sarà la padronanza, e viceversa, meno sono i domini in cui si usa una determinata lingua, minori saranno le competenze e minore sarà l'ampiezza del vocabolario (Grosjean & Li 2012, 12). È raro riscontrare un bilingue che utilizza tutte le lingue che conosce in tutti i domini della sua vita. Inoltre, se questo fosse possibile, non ricorrerebbe a diverse lingue, ma solo ad una (Grosjean & Li 2012, 12).

Anche dal punto di vista neurologico, durante l'ascolto delle diverse lingue conosciute da una persona, si verifica l'attivazione di specifiche aree dell'emisfero sinistro, notando differenze di intensità e di uniformità sulla base della conoscenza della lingua. Lo studio condotto da Perani et al. (1996) ha rivelato che l'attività cerebrale è più intensa ed uniforme quando il parlante bilingue ascolta la lingua madre, rispetto alla seconda lingua acquisita da adulto (Garaffa, Sorace, Vender 2020, 15).

Il parlante bilingue, a differenza del monolingue, è in continua oscillazione tra due modalità linguistiche diverse, sulla base delle situazioni in cui si trova. Il passaggio da una lingua all'altra non vuole descrivere il parlante bilingue come confuso. Il parlante è completamente consapevole del continuo spostamento tra le lingue e ne fa uso solo quando la situazione lo permette. Quando utilizza una sola lingua, il parlante bilingue si trova nella modalità monolingue, come nel caso della lettura in una determinata lingua. Quando invece utilizza entrambe le lingue contemporaneamente, attraverso il code-switching, oppure utilizzando prestiti da una delle due lingue, entra nella modalità bilingue. Ciò avviene per esempio, quando entrambi gli interlocutori condividono le stesse due lingue. Esiste anche una modalità intermedia, si tratta della situazione in cui due persone bilingui comunicano completamente in una sola delle due lingue condivise (Grosjean & Li 2012, 15).

Anche quando un parlante bilingue è nella modalità monolingue, la seconda lingua non viene mai completamente disattivata, in quanto possono presentarsi delle interferenze fonologiche, lessicali o semantiche. Queste interferenze possono essere statiche, quindi sempre presenti, come per esempio un accento straniero, oppure possono essere

dinamiche, nel caso di un'intrusione accidentale di una parola nell'altra lingua (Grosjean 1989, 9).

Quando è in modalità bilingue, un parlante innanzitutto sceglie la lingua base con cui comunicare, valutando diversi fattori come l'ambiente, l'interlocutore o l'argomento trattato. La scelta della lingua di comunicazione è legata soprattutto alla competenza linguistica del parlante, egli sceglierà la lingua nella quale è più competente. Un fattore determinante può essere anche la formalità della situazione, certe lingue sono preferite ad altre in contesti informali, come nel caso dei dialetti. È di notevole importanza anche l'argomento trattato, in quanto alcuni argomenti sono più comprensibili quando trattati in una determinata lingua, come per esempio un discorso riguardante una festività tipica di una cultura. D'altra parte, è stato dimostrato che il giudizio sociale della lingua ha un valore rilevante, quando una lingua è parlata da una minorità di persone, oppure ha un giudizio negativo all'interno della società, questa può essere tralasciata, seppure due parlanti ne condividono le conoscenze (Grosjean & Li 2012, 17-18).

Dopo aver scelto la lingua di comunicazione, tenendo in considerazione i vari fattori influenti, un parlante bilingue potrà ricorrere alla seconda lingua quando necessario. Il passaggio alla seconda lingua può avvenire in modo completo con il code-switching, attraverso l'uso di una parola o una frase nella seconda lingua per poi tornare alla lingua base. Un secondo modo per passare alla seconda lingua è invece il prestito di una parola dalla seconda lingua, integrandola poi morfologicamente o fonologicamente nella prima lingua (Grosjean & Li 2012, 18-20). Di seguito vengono illustrati due esempi che descrivono rispettivamente il fenomeno del code-switching e del prestito.

(3) a. Questa mattina ho cucinato some rice. (*Un po' di riso*)

b. Ça m'étonnerait qu'on ait code-switché autant que ça.

"Non posso credere che abbiamo usato il code-switching così spesso."

Il primo esempio (3a), ripreso dal manuale di Maria Garaffa, Antonella Sorace e Maria Vender *"Il cervello bilingue"* (2020), descrive il passaggio dalla lingua italiana alla lingua inglese, in cui *some rice* rappresenta un completo passaggio alla lingua inglese. Il secondo invece (3b), ripreso dal manuale di F. Grosjean e P. Li *"The psycholinguistics of bilingualism"* (2012), descrive il passaggio dalla lingua francese alla lingua inglese attraverso l'uso di un prestito linguistico dall'inglese *code-switch* adattandolo però alla morfologia francese.

Il passaggio alla seconda lingua dunque, come abbiamo anticipato, non è un'azione involontaria, è spinto da ragioni logiche, sia nel caso del code-switching che nel caso del prestito. Tipicamente, il parlante ricerca la parola o la frase più adatta ad esprimere un concetto, e dunque a volte necessita di passare alla seconda lingua (Grosjean & Li 2012, 20).

2.2 L'acquisizione della L2

In situazioni di bambini nati in contesti bilingui, i genitori si chiedono quando sia il momento giusto per esporre il bambino ad una seconda o ad una terza lingua, temendo che questo possa creare in loro confusione e rallentare l'apprendimento del linguaggio. Il cervello umano è predisposto all'apprendimento di più lingue, dunque l'età di esposizione tardiva ad una seconda o terza lingua, non eviterà la confusione, siccome questa non si presenta in principio. Al contrario, la tardiva esposizione ad una lingua può avere un effetto negativo sulla completa acquisizione della lingua, in quanto alcune competenze linguistiche, come quella fonologica, hanno un periodo critico molto ristretto (Garaffa, Sorace e Vender 2020, 23).

Secondo l'ipotesi sull'acquisizione di più lingue di Volterra e Taeschner (1978), il bambino inizialmente costruisce un sistema linguistico comprendente parole di entrambe le lingue e successivamente li raggruppa in due sistemi linguistici diversi, applicando però le regole sintattiche della lingua dominante anche all'altra lingua. Sulla base di questa ipotesi, solo una volta raggiunti i tre anni di età, il bambino sarebbe in grado di utilizzare la lingua allo stesso livello di un bambino monolingue. Questa ipotesi era fondata sulla percezione errata della frequenza del mescolamento dei codici, intesa come impossibilità del bambino di distinguere tra le due lingue. In contrapposizione a questa teoria, è stato dimostrato che le persone bilingui presentano sin da subito due sistemi linguistici distinti, che possono comunque influenzarsi a vicenda nel corso del tempo (Garaffa, Sorace e Vender 2020, 24).

L'ipotesi che afferma la presenza di due sistemi linguistici separati nel cervello del bambino bilingue, già alla nascita, sembrerebbe essere la più plausibile. I bambini bilingui sono in grado di distinguere le lingue a loro familiari da quelle sconosciute a pochi giorni di vita (Bosch & Sebastian-Galles, 2009). Inoltre, riescono a fare lo stesso per le lingue a cui sono sottoposti, se queste appartengono a due classi ritmiche differenti, se invece le due lingue a loro familiari sono parte della stessa classe ritmica riescono a

distinguerle a partire dai 3.5 mesi di vita circa (Guasti 2017, 431). Questo dimostra la predisposizione dell'essere umano all'acquisizione di più lingue senza rischi di creare confusione.

Il mescolamento dei codici non può essere un indice di confusione, perché le scelte linguistiche che compie un bambino bilingue sono guidate da regole ben definite. Da alcuni esperimenti di Genesee, Nicoladis e Paradis (1995) è emerso che la circostanza in cui il bambino si trova è un fattore incidente sulla lingua che sceglie di usare, e determina la frequenza di mescolamento dei due codici. Quando i bambini esaminati comunicavano con la madre, madrelingua inglese, usavano prevalentemente l'inglese e viceversa quando comunicavano con il padre, la cui L1 è il francese, usavano il francese, basando così le loro scelte sulla lingua dell'interlocutore. È stato dimostrato inoltre, che questo avveniva anche nel caso in cui l'interlocutore fosse una persona estranea, i bambini si adattavano alla lingua parlata dalla persona con cui comunicavano. Anche per quanto riguarda il mescolamento dei codici, è emerso che il bambino tende a adattare la frequenza di mescolamento delle lingue a quella dell'interlocutore. Inoltre, l'uso di più codici può essere anche motivato dalla conoscenza di una parola in una lingua e non nell'altra (Guasti 2007, 252-253).

Nel mescolare i codici, il parlante segue determinati vincoli, al fine di rendere la frase prodotta corretta. Il primo vincolo suggerito da Sankoff e Poplack (1981) è quello del morfema libero, che afferma che non si cambia lingua tra un'unità lessicale ed un morfema flessivo legato (Guasti 2007, 255).

Un esempio errato di code-switching proposto da Maria Teresa Guasti in *“L'acquisizione del linguaggio”* (2007) è la frase in (4a), mentre una frase potenzialmente corretta è (4b).

- (4) a. *I am eatando.
“Io sto mangiando.”
b. Quando I am eating.
“Quando sto mangiando.”

Il secondo vincolo invece è quello dell'equivalenza: cambiare codice è legittimo quando si rispettano le regole di entrambe le lingue. Per esempio (5a) è corretta in quanto entrambe le lingue, quella italiana e quella inglese, permettono la posizione del complemento oggetto dopo il verbo. La frase in (5b) invece è errata, poiché non rispetta la

posizione dell'aggettivo nella lingua italiana, che si posiziona dopo il nome (Guasti 2007, 255):

- (5) a. I got a libro.
 "Ho ricevuto un libro."
 b. *I got a lotta spagnoli amici.
 *"*Ho molti spagnoli amici."*

Come abbiamo visto in precedenza, l'acquisizione di una seconda lingua può anche avvenire in una fase successiva ai primi anni di vita, in questo caso si parla di acquisizione tardiva della L2. Quando invece l'esposizione ad una seconda lingua avviene sin dai primi mesi di vita, si tratta di bilinguismo precoce. In questo caso, il bambino bilingue risulta avere una conoscenza della lingua simile a quella di un bambino monolingue (Guasti 2007, 248).

L'acquisizione di una seconda lingua dipende da diverse variabili, come l'ambiente linguistico, gli argomenti trattati, le persone con cui si comunica. Oltre alla separazione immediata dei sistemi linguistici, i bambini bilingui simultanei sviluppano le due lingue nello stesso modo dei bambini monolingui. Anche in questo caso però, si può presentare una dominanza di una delle due lingue, che coincide con la lingua utilizzata in più domini e nella quale il parlante presenta maggiore fluency (Contento 2016, 46-47).

L'acquisizione della seconda lingua, nel caso di un'acquisizione consecutiva, avviene in diverse fasi. Patton O. Tabors (1997) identifica tre fasi di sviluppo della L2. Durante la prima fase, il bambino usa la prima lingua anche in presenza di interlocutori che non la parlano, poi in un secondo momento tende a produrre una quantità minima o nulla di parole, ma accumula conoscenze della seconda lingua. In questa seconda fase assume particolare importanza l'interazione con persone che hanno le stesse conoscenze. Infine, il bambino raggiunge la fase in cui riesce ad utilizzare vocaboli della L2 ed a costruire frasi nuove. Questa però non è la fase finale dove il bambino ha sviluppato le piene competenze della L2. Tra quest'ultima fase e la completa acquisizione, vi sono delle fasi di interlingua. L'interlingua è rappresentata da un continuum tra la L1 e la L2, ed è lo stadio nel quale il parlante continua a migliorare le sue competenze, producendo errori di apprendimento, con la funzione di soddisfare le sue esigenze comunicative in un determinato momento (Contento 2016, 47-48). Le varietà di interlingua che si presentano durante l'acquisizione di una seconda lingua, non sono da considerarsi imperfette

imitazioni di una lingua reale, anzi questi stadi sono veri e propri sistemi linguistici con proprietà uniche, composte da un insieme di lessico ben definito (Wolfgang 1998, 537).

Nell'acquisizione del linguaggio è fondamentale l'accesso alla Grammatica Universale. Nel capitolo precedente, abbiamo visto che sin dalla nascita i bambini hanno completo accesso alle proprietà della Grammatica Universale e grazie all'input riescono a sviluppare un sistema linguistico complesso. Per quanto riguarda invece l'acquisizione di una seconda lingua per gli adulti, non si ha ancora la certezza che l'accesso alle proprietà della Grammatica Universale sia completo, parziale o nullo e pertanto molte ricerche sono state spesso indirizzate verso questo quesito. Secondo l'ipotesi del *Full Transfer/Full Access* il sistema linguistico completo di principi e parametri della prima lingua rappresenta per un parlante il punto di partenza dell'acquisizione della seconda lingua, e qualora fosse necessario, il parlante ha totale accesso alle proprietà della Grammatica Universale, per poter adattare il suo sistema linguistico alla nuova lingua. Una seconda ipotesi sull'accesso alla GU è la *No Access Hypothesis* che nega completamente la possibilità di accesso alla Grammatica Universale durante l'acquisizione della L2, mentre l'ipotesi del *Partial Access*, sostiene che solo una parte dei principi della GU sono accessibili, ossia quelli invariabili (Epstein et al 1996, 678).

2.2.1 L'ipotesi del "Full Transfer/Full Access"

Il dibattito principale tra i linguisti riguarda principalmente la fase iniziale di acquisizione di una seconda lingua. Con fase iniziale, intendiamo l'insieme di conoscenze di cui un parlante è consapevole nel momento in cui intraprende il percorso di apprendimento di una seconda lingua. Le ipotesi che sono state formulate a riguardo sono numerose, si accumulano per alcuni aspetti, e si contrastano per altri. Principalmente gli elementi che sono stati analizzati in questi studi sono l'accesso alla Grammatica Universale, il ruolo della L1, ed il punto di arrivo del parlante durante l'acquisizione della L2. L'ipotesi più influente è quella del *Full Transfer/ Full Access*, elaborata da Schwartz e Sprouse (1994-1996). Secondo questa ipotesi, nel momento in cui un parlante si trova di fronte ad una seconda lingua, si avvale del sistema linguistico completo di principi e parametri della sua prima lingua, da questo infatti deriva "Full Transfer". Dunque, secondo Schwartz e Sprouse, nella fase iniziale di acquisizione della L2, l'influenza tra la L1 e la L2 è totale, ad esclusione degli oggetti lessicali e morfologici, in quanto la L1, nella sua fase finale, rappresenta la fase iniziale di acquisizione della L2 (White 2003, 61).

Un primo punto da sottolineare è dunque la netta distinzione tra le fasi iniziali di acquisizione della L1 e della L2. Nell'acquisizione della prima lingua, il parlante si avvale delle proprietà della Grammatica Universale e dell'input per costruire un nuovo sistema linguistico. Invece, per la seconda lingua vi è già un sistema linguistico di partenza, rappresentato dai principi ed i parametri assegnati precedentemente alla L1.

Per quanto riguarda invece l'accesso alle proprietà della Grammatica Universale, secondo la Full Transfer/Full Access Hypothesis, avviene in modo totale. Data l'incongruenza tra il sistema grammaticale precedente ed i dati forniti dall'input della nuova lingua, il parlante realizza che alcune proprietà del sistema linguistico di partenza non trovano applicazione nei dati forniti dall'input della lingua target. A questo punto, si verifica un aggiustamento del sistema grammaticale, facendo ricorso ai principi e parametri forniti dalla GU, al fine di poterlo adattare all'input della lingua target (White 2003, 61).

L'adattamento del sistema grammaticale alla nuova lingua non è sempre immediato, solitamente è un processo graduale composto da diverse fasi di interlingua, che hanno come particolarità il continuo mutamento del sistema linguistico, sempre più vicino alla lingua target (Schwartz, Sprouse 1996, 41).

Seppure l'ipotesi del Full Transfer/Full Access preveda l'influenza della L1 durante le prime fasi di interlingua, non è stato definito un periodo di durata di questa influenza (White 2003, 64).

A conferma dell'ipotesi che la L1 costituisca per intero il sistema grammaticale iniziale della L2, più parlanti di lingue diverse che acquisiscono la stessa L2 devono necessariamente presentare diversi sistemi linguistici iniziali. Il caso contrario, ossia la somiglianza tra le fasi iniziali di due parlanti di diverse L1, costituirebbe un'evidenza a sfavore dell'ipotesi di Schwartz e Sprouse (White 2003, 67). Gli esperimenti condotti da Yuan (2001) rivelano che i parlanti tedeschi, francesi e inglesi trattano ugualmente il posizionamento del verbo nella fase iniziale di acquisizione della lingua cinese. Seppure il francese ed il tedesco, siano lingue che, diversamente dall'inglese e dal cinese, permettono la dislocazione del verbo tematico, i parlanti di queste lingue, quando confrontati con la lingua cinese, non sembrano riprendere le caratteristiche della loro prima lingua, comportandosi come i parlanti inglesi e non attuando erroneamente la dislocazione del verbo tematico (Yuan 2001, 263). Dunque, questo esperimento mette in discussione una delle principali affermazioni della teoria del Full Transfer/Full Access.

L'ipotesi del Full Transfer/Full Access non garantisce il raggiungimento di un sistema linguistico pari a quello di un parlante nativo della L2. Tenendo in considerazione l'idea secondo la quale lo stato iniziale dell'acquisizione della L2 non è variabile, ma determinato dalla L1, potrebbe non essere mai possibile arrivare a possedere il sistema grammaticale completo della L2. Dunque non solo i punti di partenza dell'acquisizione della prima e della seconda lingua sono differenti, anche il punto di arrivo lo è. Per quanto riguarda invece il processo cognitivo di acquisizione, non ci sono prove a favore della differenziazione rispetto a quello della L1 (Schwartz & Sprouse 1996, 42).

L'ipotesi del Full Transfer/Full Access è una delle molteplici teorie riguardanti la fase iniziale di acquisizione della L2. Una seconda ipotesi è quella di Vainnika e Young-Scholten (1994, 1996a/b), denominata *Minimal Tree Hypothesis*. Questa ipotesi accorda con le teorie di Schwartz e Sprouse nel totale accesso alla Grammatica Universale da parte del parlante che acquisisce una seconda lingua, mentre invece non è completamente a favore del trasferimento del sistema grammaticale dalla prima alla seconda lingua. Conformemente all'ipotesi di Vainnika e Young-Scholten le parole funzionali non sono trasferiti dalla prima lingua, ma si acquisiscono gradualmente durante lo sviluppo della lingua attraverso le proprietà della Grammatica Universale (White 2003, 68).

Un'ulteriore ipotesi che riguarda la fase iniziale di acquisizione della L2 è la *Valueless Feature Hypothesis*, formulata da Eukbank (1993/1994, 1994, 1996). Questa ipotesi accorda in parte con l'idea della Minimal Tree Hypothesis, constatando che la fase iniziale della L2 sia costituita parzialmente dal sistema grammaticale della L1, e non in modo totale come invece detta l'ipotesi del Full Transfer/Full Access. Però, diversamente dalla Minimal Tree Hypothesis, l'ipotesi di Eukbank include le parole funzionali all'interno del sistema grammaticale di partenza della L2, ma non le loro caratteristiche (White 2003, 78).

2.2.2 L'ipotesi del "Full Access Without Transfer"

L'ipotesi del *Full Access (Without Transfer)* è stata formulata inizialmente da Flynn e Martohardjono (1994), Flynn (1996), e successivamente da Epstein et al. (1996, 1998). Nonostante questa ipotesi non sia stata proposta esplicitamente come una teoria riguardante lo stato iniziale di acquisizione di una seconda lingua, sembra descrivere la fase iniziale della L2.

Epstein sostiene che tutte le fasi di interlingua della L2 sono influenzate dalla Grammatica Universale. Dunque, durante lo sviluppo dei sistemi grammaticali delle varie interlingue si ha accesso alle proprietà e ai principi della GU e non solo durante la prima fase di acquisizione. Questa affermazione concorda con le teorie discusse precedentemente. Ciò che invece costituisce la differenza più rilevante, è l'idea che la fase di partenza di acquisizione della L2 non sia costituita dal sistema grammaticale della L1, ma nonostante questa affermazione, Epstein riconosce la presenza degli effetti della L1 sulle varie fasi di interlingua. Non è dunque ben chiaro il ruolo che questa teoria assegna alla L1 nel processo di acquisizione della L2. Diversamente dall'ipotesi di Vainnika e Young-Scholten, Epstein è a favore della presenza delle categorie funzionali sin dalla fase iniziale di acquisizione. Data quest'ultima affermazione, è quasi inevitabile pensare che siano le proprietà della Grammatica Universale a costituire la fase iniziale della L2 (White 2003, 88-89).

Seguendo la logica dell'ipotesi del Full Access Without Transfer, più persone che acquisiscono la stessa L2 avranno interlingue simili nonostante le loro L1 siano diverse, in quanto non è il sistema linguistico della L1 che costituisce la fase iniziale di acquisizione. Dunque, questa ipotesi sembra essere confermata dagli esperimenti condotti da Yuan (2001), precedentemente descritti, in cui si è rivelato che i parlanti tedeschi, francesi e inglesi trattano ugualmente il posizionamento del verbo nella fase iniziale di acquisizione della lingua cinese. Però questa teoria non nega la possibilità di fasi di interlingua differenti tra più parlanti delle diverse L1 (White 2003, 90).

Come abbiamo precedentemente visto, secondo l'ipotesi Full Transfer/Full Access, i parametri della GU, già presenti nel sistema grammaticale della L1 sono aggiustati in base all'input della lingua target. Invece, secondo l'ipotesi di Epstein non si ha un riaggiustamento, ma i parametri del sistema grammaticale della nuova lingua vengono creati dal principio, attraverso il diretto accesso alla GU (Slabakova 2000, 740). La presenza di un sistema linguistico già parametrizzato è esclusa da questa ipotesi, poiché un parlante che intraprende l'acquisizione di una lingua con parametri completamente differenti, dovrà poter accedere direttamente alla Grammatica Universale, al fine di poter costruire dei nuovi parametri che siano conformi alla lingua target (Epstein, Flynn & Marthardjono 1996, 679). Il fatto che la L1 non abbia un'influenza rilevante sulla L2 permette al parlante di poter raggiungere un sistema linguistico pari a quello di un parlante

nativo della stessa lingua. Questa, infatti, è una delle principali distinzioni rispetto alla teoria del Full Transfer/Full Access (White 2003, 90).

3 EVIDENZE EMPIRICHE

Nel secondo capitolo sono state presentate le due ipotesi principali che descrivono lo stato iniziale di acquisizione di una seconda lingua: la Full Transfer/Full Access Hypothesis, che ha come idea chiave l'influenza quasi totale della L1 sulla L2 durante la prima fase di acquisizione e la Full Access Without Transfer Hypothesis, che contrariamente alla prima, nega l'influenza diretta della L1 sulla L2, assimilando i processi di acquisizione delle due lingue. A conferma delle due ipotesi sono stati condotti molteplici esperimenti; di seguito verranno esposti due casi studio a favore della prima ipotesi e due casi studio a favore della seconda.

3.1 Evidenze a favore dell'ipotesi Full Transfer/ Full Access

Nella sezione 3.1.1 verrà presentato un esperimento condotto da Schwartz e Sprouse (1994), a dimostrazione dell'influenza del sistema linguistico della L1 nella prima fase di acquisizione della L2. Nella sezione 3.1.2 verrà esposto un secondo caso studio, condotto da Grüter, Lieberman e Gualmini (2010) che mostra come la L1 influenza la L2 nella fase iniziale di acquisizione.

3.1.1 Word Order and Nominative Case in Non-Native Language Acquisition. A Longitudinal Study of L1 (Turkish) German Interlanguage (Schwartz & Sprouse, 1994)

Schwartz e Sprouse (1994) hanno condotto uno studio con lo scopo di dimostrare che i valori dei parametri della prima lingua rappresentino lo stato iniziale di acquisizione della seconda lingua, dunque a conferma dell'ampia influenza della L1 sulla L2. È stata esaminata l'acquisizione della lingua tedesca da parte di un soggetto adulto di lingua nativa turca, nominato Cevdet. Cevdet è nato in Turchia nel 1966, ed è cresciuto come monolingue di lingua turca. Prima di trasferirsi in Germania, nel 1981 alla ricerca di un impiego, ricevette nove anni di educazione formale (Schwartz e Sprouse 1994, 332).

L'esperimento è costituito da diverse interviste che vanno da luglio 1982 ad agosto 1984. Al primo incontro, i ricercatori giudicarono le sue competenze orali nella lingua tedesca "basilari", e le sue conoscenze scritte come "non determinate". Dall'estate del 1982 fino all'estate del 1983, Cevdet ricevette 10 ore di lezione di lingua tedesca e 20 ore di istruzione professionale e sociale per settimana, da parte di un programma governativo.

Inoltre, ebbe incontri con assistenti sociali della durata di 3 ore a settimana per 3 mesi. Successivamente lavorò in un ambiente dove la lingua principale era il tedesco. A casa invece la lingua di comunicazione con la sua famiglia era il turco (Schwartz e Sprouse 1994, 333).

La durata dell'esperimento comprende un periodo di 26 mesi, dove si tennero 11 interviste totali. Alcune interviste sono composte da dialoghi sulla vita passata di Cevdet, sulla sua famiglia e sulla sua situazione abitativa al momento dell'intervista. La maggior parte degli incontri consisteva nella proiezione di un film muto (Charlie Chaplin, Harold Lloyd, ecc..) e Cevdet aveva il compito di raccontare la trama del film all'intervistatore (Schwartz e Sprouse 1994, 334). Durante lo studio sono state analizzate le varie fasi di interlingua che Cevdet ha attraversato nel suo percorso di apprendimento della lingua tedesca. Gli aspetti analizzati sono stati: la posizione del verbo finito (inclusi i verbi tematici, ausiliari e modali), l'anteposizione del costituente con funzione non di soggetto, e la tipologia di soggetto, pronominale o non pronominale (Schwartz e Sprouse 1996, 44).

È importante sottolineare alcune caratteristiche sintattiche della lingua turca e della lingua tedesca. La lingua turca (L1 di Cevdet) è una lingua SOV, ossia che presenta la struttura della frase soggetto- complemento oggetto- verbo, dove il verbo ricopre l'ultima posizione, sia nelle frasi principali che subordinate. La lingua tedesca ha due ordini dominanti, ovvero SVO e SOV; a differenza del turco essa è una lingua V2, il che significa che il verbo occupa sempre la seconda posizione nelle frasi principali come mostra l'esempio in (1a). Se la frase principale, invece, è introdotta da un elemento diverso dal soggetto, il soggetto occuperà la posizione post-verbale, ma il verbo resta ad ogni modo in seconda posizione; quando il verbo principale è accompagnato da un ausiliare, è l'ausiliare che prende la posizione V2, mentre il verbo principale al participio passato occupa la posizione finale (1b). Nelle frasi subordinate invece il verbo ricopre la posizione finale come mostra l'esempio in (1c), seguendo l'ordine della frase SOV (Schwartz e Sprouse 1994, 321- 324).

- (1) a. Der Mann liest ein Buch.
"L'uomo legge un libro."
b. Gestern hat der Mann ein Buch gelesen.
"Ieri l'uomo ha letto un libro."
c. Er sagt dass der Mann ein buch lese.

“Dice che l’uomo legge un libro.”

Sulla base dell’ordine degli elementi nella frase, sono state identificate tre fasi di interlingua nel percorso linguistico di Cevdet, nelle quali si sono verificati dei cambiamenti. Nella prima fase, Cevdet possedeva un sistema linguistico in cui i prefissi separabili ed i verbi non finiti occupavano sempre la posizione finale come negli esempi ((2a) e (2b)), tratti dall’intervista del 10 febbraio del 1983 (Schwartz e Sprouse 1994, 335). Inoltre, durante questa fase si è riscontrato un comune uso delle frasi con soggetto in posizione iniziale, senza mai ricorrere a frasi con soggetto in posizione post-verbale. Un’ulteriore caratteristica di questa fase è l’assenza di complementatori nell’introduzione delle frasi subordinate, come mostra l’esempio (3) (Schwartz e Sprouse 1994, 335).

- (2) a. *der Mann seine Frau geküßt
“L’uomo baciò sua moglie.”
b. *falsches Wagen ein-gesteige
“salito sull’auto sbagliata.”
- (3) *Der Chef gesag [der Zug fährt ab]
“Il capo ha detto [il treno parte].”

Durante la seconda fase di acquisizione, il sistema linguistico di Cevdet ha presentato dei cambiamenti. Cevdet ha acquisito l’inversione del soggetto pronominale con il verbo e inoltre ha incominciato a marcare le frasi subordinate attraverso l’uso dei complementatori. Gli esempi di seguito ((4a) e (4b)) mostrano alcune frasi formulate nelle interviste del 14 luglio e del 1° novembre 1983 (Schwartz e Sprouse 1994, 336).

- (4) a. *hier gibt es nicht viel (?) der Bäume.
“Qui non ci sono molti alberi.”
b. Dann trinken wir bis neun Uhr.
“Poi berremo fino alle nove”

Diversamente dalle due fasi precedenti, nella terza fase, alla quale corrisponde solo una intervista, Cevdet ha incominciato a produrre frequentemente frasi con l’inversione tra il soggetto non- pronominale e il verbo (5). Per gli intervistatori questa sembra

aver rappresentato la fase di fossilizzazione dell'interlingua di Cevdet (Schwartz e Sprouse 1994, 338).

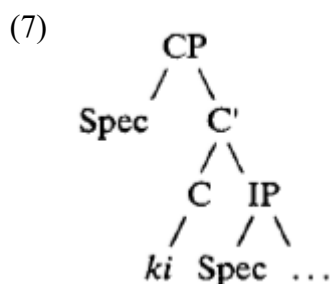
- (5) Das hat eine andere Frau gesehen
 “Un'altra donna lo vide.”

La prima fase di interlingua ha mostrato perlopiù produzione di frasi dove il verbo non ricorreva mai in posizione V2. Nella frase in (2a), che nella lingua tedesca è da considerarsi agrammaticale, l'ausiliare avere che dovrebbe occupare la posizione V2 è assente, troviamo solo il verbo al participio passato in ultima posizione, a dimostrazione della struttura della frase SOV, ripresa dalla L1, il turco. Inoltre, troviamo sempre un complemento oggetto diretto o un prefisso separabile prima del verbo tematico non finito. Queste evidenze confermano l'ipotesi della presenza del sistema grammaticale della L1 nella prima fase di acquisizione di una seconda lingua (Schwartz e Sprouse 1994, 340).

Inoltre, la difficoltà iniziale di Cevdet nel creare una frase complessa unendo una frase semplice ed una frase subordinata attraverso l'uso dei complementatori, è probabilmente dovuta al fatto che in turco, la maggior parte delle subordinazioni si costruisce attraverso l'uso del gerundio prima del verbo. Solo alcuni verbi permettono ai complementatori causali di seguirli come nell'esempio (6) (Schwartz e Sprouse 1996, 45).

- (6) Duydum [ki [sen gel -ecek -sin]]
 Ho sentito che tu-SING venire -FUT -2SING
 “Ho sentito che verrai”

Per le frasi come quella precedente, Schwartz e Sprouse hanno ipotizzato la presenza di una struttura sintattica come quella mostrata in (7) (Schwartz e Sprouse 1996, 45).



In questa frase il complementatore *ki* (che) si presenta in COMP. Schwartz e Sprouse hanno ipotizzato la presenza di un nodo CP nella parte sinistra dell'albero sintattico in alcune frasi in turco. Per poter accomodare la posizione iniziale del verbo nella frase in tedesco, Cevdet ha fatto ricorso alle posizioni offerte dalla Grammatica Universale, che secondo l'ipotesi del Full Transfer/Full Access è totalmente accessibile. Dunque, Cevdet potrebbe aver sfruttato la posizione in COMP come punto per posizionare il verbo finito nella sua interlingua (Schwartz e Sprouse 1996, 46).

3.1.2 Acquiring the Scope of Disjunction and Negation in L2: A Bidirectional Study of Learners of Japanese and English

Lo studio condotto da Grüter, Lieberman e Gualmini (2010), similmente allo studio precedente, vuole porre evidenze a favore della presenza degli effetti della L1 durante lo stato iniziale di acquisizione della L2. Si tratta di due esperimenti che analizzano la portata relativa alla disgiunzione sulla negazione, prima nella lingua giapponese (L2) da parte di parlanti nativi della lingua inglese (L1) e successivamente nella lingua inglese (L2) da parlanti nativi della lingua giapponese (L1). L'obiettivo, dunque, è verificare se si presenta il transfer nell'interpretazione della portata della disgiunzione e della negazione dalla L1 alla L2 (Grüter et al. 2010, 127).

Per l'analisi dei dati è importante tenere in considerazione la tavola di verità della disgiunzione rappresentata in (8) dove p e q sono due proposizioni qualsiasi (Grüter et al. 2010, 130).

(8)

P	Q	$P \vee Q$
VERO	VERO	VERO
VERO	FALSO	VERO
FALSO	VERO	VERO
FALSO	FALSO	FALSO

(9) a.

P	Q	Non ($P \vee Q$)
VERO	VERO	FALSO
VERO	FALSO	FALSO
FALSO	VERO	FALSO
FALSO	FALSO	VERO

b.

P	Q	(Non P) o (Non Q)
VERO	VERO	FALSO
VERO	FALSO	VERO
FALSO	VERO	VERO
FALSO	FALSO	VERO

(10) John does not speak English or German

John non parla inglese o tedesco.

In frasi come in (10) dove la disgiunzione si trova in posizione di complemento oggetto, i parlanti delle diverse lingue assegnano interpretazioni diverse (Szabolcsi, 2002; Pagliarini et al. 2022). I parlanti di lingue come l'inglese tendono ad interpretare la frase con i valori di verità assegnati nella tabella (9a), dunque assegnando alla disgiunzione una portata ristretta rispetto alla negazione (la negazione ha quindi portata sulla disgiunzione), in questo caso la frase in (10) significa che John non parla nessuna delle due lingue. I parlanti di lingue come il giapponese, invece, tendono ad interpretare la frase (10) come indicato nella tabella (9b), ossia assumendo un'interpretazione della portata della disgiunzione più ampia rispetto alla negazione (la disgiunzione ha portata sulla negazione). In questo caso sono permesse tre diverse interpretazioni, John parla inglese ma non tedesco, John parla tedesco ma non inglese e infine John non parla nessuna delle due lingue (Grüter et al. 2010, 131-132).

I parlanti nativi inglesi solitamente non utilizzano la frase in (10), nel caso in cui intendano dire che John non parla una sola lingua tra l'inglese e il tedesco, mentre i parlanti nativi giapponesi, per indicare la stessa situazione, generalmente usano la frase in (11), che coincide con la frase in (10) (Grüter et al. 2010, 131).

(11) John-wa eigo-ka doitsugo-ga hanasenai

John non parla inglese o non parla tedesco

Durante l'esperimento, i soggetti sono stati innanzitutto sottoposti ad un'auto-valutazione delle loro competenze linguistiche della L2, attraverso un questionario sulla formazione linguistica. Successivamente hanno completato un cloze test nella lingua target, un breve testo in cui vi erano degli spazi vuoti, che i soggetti dovevano riempire con una delle parole presenti nel foglio delle risposte, nel quale per ogni spazio vuoto venivano suggerite quattro opzioni tra le quali scegliere. Successivamente sono stati sottoposti

all'esperimento, che consisteva in un giudizio della veridicità delle frasi (Grüter et al. 2010, 137).

I soggetti del primo esperimento erano 20 parlanti nativi inglesi la cui L2 è il giapponese, di età compresa tra 19 e i 52 anni, e 10 parlanti nativi giapponesi, facenti parte del gruppo di controllo, di età compresa tra i 27 ed i 35 anni. I parlanti nativi inglesi sono stati esposti alla lingua giapponese solo dopo gli 11 anni.

L'esperimento si è svolto come segue: inizialmente i partecipanti hanno letto un racconto che aveva come oggetto una gara di cibo tra un gruppo di animali. Gli animali venivano sfidati a mangiare una torta, una carota e un peperone. Tutti gli animali mangiano la torta, ma non tutti hanno mangiato le verdure. A coloro che hanno mangiato le verdure è stato assegnato un premio, una corona per chi ha mangiato sia la carota che il peperone e una collana per chi ne ha mangiata solo una tra le due, coloro che non ne hanno mangiata nemmeno una hanno ricevuto un naso da clown. Il racconto non indicava il nome della verdura che era stata mangiata. Nella fase successiva dell'esperimento è stato mostrato ai partecipanti l'immagine dell'animale con il premio a lui assegnato, e tre personaggi di cartoni animati che formulavano delle ipotesi su ciò che l'animale aveva mangiato. I partecipanti dovevano giudicare vera o falsa l'ipotesi dei personaggi, e giustificare la loro risposta se falsa (Grüter et al. 2010, 137).

Tra le 10 frasi usate nell'esperimento, 5 item presentavano il caso di un animale che indossava la collana; dunque, indicando che **non** ha mangiato una tra le due verdure (questa condizione sperimentale sarà riferita come disgiunzione) e altri 5 item il caso in cui un animale indossava il naso da clown, indicando che non ne ha mangiata nessuna (questa condizione sperimentale sarà riferita come congiunzione) (Grüter et al. 2010, 139).

Da questo primo esperimento è risultato che il 98% dei giapponesi nativi facenti parte del gruppo di controllo ha giudicato le proposizioni nella disgiunzione "VERE" mentre il 96% ha giudicato "FALSE" le proposizioni nella congiunzione. Ugualmente, la maggior parte dei parlanti nativi inglesi con giapponese L2 ha giudicato "VERE" le proposizioni nella disgiunzione (84%) mentre il 96% di loro ha giudicato "FALSE" le proposizioni nella congiunzione. Questo risultato suggerisce che i parlanti nativi inglesi con L2 giapponese hanno acquisito con successo le proprietà interpretative della portata della negazione e della disgiunzione nella lingua giapponese (Grüter et al. 2010, 140-141).

Secondo Grüter, Lieberman e Gualmini (2010), il processo di acquisizione del giapponese come L2 avrebbe seguito una traiettoria simile a quella dei bambini nell'acquisizione del giapponese come prima lingua, dunque, dopo un'iniziale interpretazione della disgiunzione con una portata limitata, sarebbero passati all'interpretazione ampia della portata della disgiunzione, esattamente come gli adulti nativi giapponesi (Grüter et al. 2010, 136).

Il secondo esperimento invece, riguardava 32 soggetti nativi giapponesi di seconda lingua inglese di età compresa tra i 19 ed i 52 anni, e 15 parlanti nativi inglesi facenti parte del gruppo di controllo. I soggetti di lingua nativa giapponese, sono stati esposti per la prima volta all'inglese nella scuola superiore in Giappone, dunque tra i 10 ed i 13 anni, e non possedevano conoscenze di altre lingue con sistemi linguistici simili a quello inglese. Al momento dell'esperimento tutti i partecipanti vivevano in Canada, in periodi compresi tra 1 mese e 9 anni (Grüter et al. 2010, 142).

Come previsto, il gruppo di controllo ha giudicato "VERE" le proposizioni nel caso della congiunzione (100%) e "FALSE" nel caso della disgiunzione (92%). Al contrario, solo il 27,5 % dei parlanti nativi giapponesi ha giudicato "VERE" le proposizioni nel caso della congiunzione, mentre l'82,5 % ha giudicato "VERE" le proposizioni nel caso della disgiunzione.

Questo risultato è una prova evidente del transfer della L1, infatti le risposte della maggior parte dei parlanti nativi giapponesi facenti parte dell'esperimento, rispecchia le proprietà interpretative della disgiunzione nella lingua giapponese dove la portata della disgiunzione è più ampia rispetto alla negazione (Grüter et al. 2010, 142).

Questo esperimento ha dato esiti differenti: la maggioranza dei parlanti nativi inglesi ha mostrato di aver acquisito con successo le proprietà interpretative della portata della disgiunzione e negazione nella lingua giapponese, mentre per quanto riguarda i parlanti nativi giapponesi, solo una minoranza ha acquisito le proprietà interpretative della portata della disgiunzione in lingua inglese, invece gli altri soggetti si sono attenuti ad interpretare la portata della disgiunzione e della negazione secondo le proprietà interpretative della lingua giapponese.

3.2 Evidenze a favore dell'ipotesi Full Access Without Transfer

Di seguito verranno presentati due casi studio a favore dell'ipotesi del Full Access Without Transfer. Il primo è un esperimento condotto da Epstein, Flynn e Martohardjono

(1996) a conferma della loro ipotesi sulla presenza delle categorie funzionali sin dalla prima fase di acquisizione della L2. Come seconda prova a favore dell'ipotesi del Full Access Without Transfer, verrà esposto uno studio effettuato da Uziel (1993), che afferma la presenza dei principi e parametri della Grammatica Universale durante la prima fase di acquisizione della L2, affermando l'accesso diretto alla Grammatica Universale.

3.2.1 Second language acquisition: Theoretical and experimental issues in contemporary research

Lo studio condotto da Epstein, Flynn e Martohardjono (1996) ha l'obiettivo di affermare la presenza delle categorie funzionali nella prima fase di acquisizione della seconda lingua, ugualmente a come succede nel caso dell'acquisizione della prima lingua, attraverso l'analisi della lingua inglese come L2 e il giapponese come L1 (Epstein et al. 1996, 703).

I soggetti dell'esperimento sono 33 bambini di lingua nativa giapponese di età compresa tra i 6 e i 10 anni con L2 inglese, e 18 studenti universitari con la L1 giapponese e la L2 inglese, iscritti alla classe di lingua inglese intermedia, di età compresa tra i 22 ed i 36 anni. Lo studio della lingua inglese è durato circa 3 anni per i bambini e 7 anni per gli studenti universitari (Epstein et al. 1996, 703).

L'esperimento consisteva in diverse attività. Prima dell'esperimento i soggetti avevano ricevuto una lista con una serie di parole lessicali scritte sia in caratteri romani che in caratteri giapponesi ed era stato chiesto loro di studiarle. Inoltre, subito prima dell'esperimento la lista delle parole lessicali è stata letta ad alta voce dai soggetti e si era verificata la loro completa comprensione delle parole. Questo al fine di evitare che il risultato dell'esperimento potesse essere influenzato dall'incomprensione delle parole a livello semantico. Dopodiché il soggetto aveva il compito di ripetere a voce alta una frase che gli veniva assegnata. A ciascun soggetto sono stati dati due token per ogni tipologia di frase, come nell'esempio (12) riportato da Epstein e colleghi. (1996).

L'ipotesi di Epstein e colleghi era che nel caso in cui un soggetto non fosse stato capace di produrre una determinata struttura grammaticale, come per esempio una frase contenente le categorie funzionali, gli sarebbe risultato difficile ripetere la frase con la giusta struttura sintattica (Epstein et al. 1996, 704).

(12) **Frase Flessa**

a. Tempo presente

The nervous professor **inspects** the broken television.

“Il professore nervoso ispeziona la televisione rotta.”

b. Tempo passato

The nervous doctor **wanted** a new lawyer in the office.

“Il medico nervoso voleva un nuovo avvocato in ufficio.”

c. Modale

The little girl **can see** a tiny flower in the picture.

“La bambina riesce a vedere un piccolo fiore nella foto.”

d. Forma Progressiva

The clever student **is inspecting** the expensive basket.

“Lo studente intelligente sta ispezionando il cestino costoso.”

e. Negazione- do- supporto

The happy janitor **does not want** the new television.

“Il custode felice non vuole la nuova televisione.”

f. Negazione- forma Progressiva

The elderly grandfather **is not picking** the blue flower.

“L’anziano nonno non sta raccogliendo il fiore blu.”

Frase Complementare

a. Topicalizzazione (una proposizione)

Breakfast, the wealthy businessman prepares _____ in the kitchen.

“La colazione, l’uomo d’affari ricco prepara _____ in cucina.”

b. Topicalizzazione (due proposizioni)

Subject gap: The pencil, the talented architect says _____ is expensive.

Estrazione soggetto: *“La matita, l’architetto di talento dice _____ è costosa.”*

Object gap: The photograph, the happy architect says he understands_____.

Estrazione compl. oggetto: *“La fotografia, il felice architetto dice che capisce _____.”*

Frase Relativa

The lawyer slices the vegetables **which** the father eats.

“L’avvocato taglia le verdure che il padre mangia”

Frase Interrogativa (Wh-)

a. Subject question: **which** young girl erases the tiny picture in the notebook?

Soggetto: “*Quale ragazza cancella la piccola immagine nel taccuino?*”

b. Object question: **Which** secret message does the young girl find in the basket?

Compl. oggetto: “*Quale messaggio segreto trova la ragazza nel cestino?*”

La percentuale di soggetti della L1 giapponese che ha ripetuto correttamente le frasi in lingua inglese è del 59% per i bambini, mentre il 60% per gli adulti. Questo risultato è a sostegno della presenza delle categorie funzionali della lingua inglese (L2) sin dall’inizio dell’acquisizione, in quanto gran parte dei soggetti esaminati ha saputo ripetere correttamente le strutture sintattiche contenenti categorie funzionali, a conferma che le categorie funzionali della L2 sono presenti sin dalla fase iniziale di acquisizione. Inoltre, questo esperimento è anche una conferma della presenza delle proprietà della Grammatica Universale nello stato iniziale di acquisizione della L2 (Epstein et al. 1996, 704).

3.2.2 Resetting Universal Grammar parameters: evidence from Second Language Acquisition of Subjacency and the Empty Category Principle

Nel suo studio (1993), Uziel ipotizza che i principi della Grammatica Universale siano completamente accessibili ai soggetti che acquisiscono una seconda lingua, e che ciò che avviene al momento dell’acquisizione della L2 è l’assegnazione dei nuovi parametri. Il parlante abbandona i principi e parametri della prima lingua per passare a quelli della L2 (Uziel 1993, 49).

Uziel esamina l’acquisizione di due principi della Grammatica Universale: il principio della soggiacenza e il principio della categoria vuota, in soggetti con ebraico come L1 che acquisiscono l’inglese come L2 e in soggetti con italiano come L1 che acquisiscono l’inglese come L2. L’ipotesi di Uziel è che vi siano due approcci diversi in base ai parametri che un parlante incontra. Se la parametrizzazione è riconducibile a quella della L1, allora il parlante farà ricorso alle sue conoscenze linguistiche precedenti usando un parametro esistente, se invece la parametrizzazione è differente, allora si verificherà una nuova costruzione di un parametro compatibile con la L2 (Uziel 1993, 50-51).

Il principio della soggiacenza è un limite del movimento degli elementi della frase, che proibisce l’estrazione degli elementi nel caso in cui superino più di un nodo sintattico. Per esempio, nella frase (13) ripresa dallo studio di Uziel (1993) vi è una violazione di

questo principio. Il soggetto dislocato [_{NP} pictures of t], non è marcato, e rappresenta un vincolo. Quando *who* è estratto, attraversa due nodi (IP e NP), violando il principio della soggiacenza (Uziel 1993, 58).

(13) *the man who [_{IP} [_{NP} pictures of t] are on the table]

Il principio della categoria vuota (ECP) invece afferma che una categoria vuota, per essere legittima deve necessariamente essere c-comandata da un elemento antecedente. Un esempio di violazione del principio di ECP è rappresentato in (14), dove la prima traccia in Spec,CP non può comandare la traccia in Spec,IP perché la presenza di *whether* in COMP rappresenta un limite (Uziel 1993, 58-59).

(14) *who did John ask [_{CP} t' [_C whether [_{IP} t fixed the car]]]

È fondamentale tenere in considerazione alcune caratteristiche delle lingue che verranno usate nell'esperimento. La lingua ebraica, come la lingua inglese e quella italiana, presenta il movimento-*wh* del soggetto interrogativo. Però, come l'italiano ma diversamente dall'inglese è una lingua pro-drop, dunque in alcuni casi permette la presenza di parole vuote in posizione di soggetto. Inoltre, ugualmente all'italiano, l'ebraico non presenta l'effetto *that*-traccia, ossia che la traccia lasciata dal movimento dell'elemento della frase non è visibile, come invece lo è nella lingua inglese (Uziel 1993, 59).

I soggetti dell'esperimento condotto da Uziel sono: un gruppo di 10 parlanti nativi ebraici di età compresa tra i 19 ed i 29 anni, con almeno 8 anni di istruzione formale in lingua inglese nelle scuole israeliane; un gruppo di 11 parlanti nativi italiani di età compresa tra i 17 ed i 24 anni, tutti studenti universitari che studiavano l'inglese come L2; ed infine un gruppo di controllo composto da 10 parlanti nativi di inglese americano di età compresa tra i 17 ed i 38 anni (Uziel 1993, 68).

L'esperimento consisteva in tre parti: un test standardizzato di lingua inglese per determinare il livello linguistico, un preesame e infine un test sperimentale di giudizio grammaticale, lo stesso usato da Martohardjono (1991). A tutti i soggetti era stata consegnata una lista di parole lessicali che poi sarebbero state usate nel test sperimentale, con la traduzione in ebraico (Uziel 1993, 70).

Per prima cosa i soggetti sono stati sottoposti ad un test standard di valutazione della conoscenza della lingua inglese, per stabilire l'equivalenza delle competenze linguistiche per entrambi i gruppi di soggetti. In un secondo momento i soggetti sono stati

sottoposti ad un pre-test per verificare la comprensione delle strutture delle frasi interrogative nella lingua inglese, in cui l'esaminatore leggeva una frase enfatizzando un elemento, e chiedeva ad un soggetto di costruire una frase interrogativa che avesse quell'elemento come risposta. Successivamente a ciascun soggetto è stata consegnata una lista delle parole lessicali usate nell'esperimento, con la rispettiva traduzione nella L1 al fine di verificarne la comprensione lessicale ed un foglio con le istruzioni su come svolgere l'esperimento nella L1. Infine, i soggetti sono stati sottoposti al test di giudizio della grammaticalità, che consisteva nell'ascolto di 24 serie di frasi registrate da un parlante nativo inglese, e nell'indicare se la frase fosse corretta o no. Inizialmente veniva presentata una frase complessa di base e successivamente venivano presentate una serie di domande grammaticali e non grammaticali con all'interno estrazioni degli elementi in *wh-* con funzione di soggetto o complemento oggetto. Un esempio di un item sperimentale ripreso da Uziel (1993), è riportato in (15) (Uziel 1993, 68-71).

- (15) Background Sentence: [_{IP} Tom fixed the door [_{CP} that the man had broken]].
- a. [_{CP} **Which man** did Tom fix the door [_{CP} *t'* [_{C'} that [*t* had broken]]]]?
 - b. [_{IP} Tom fixed the door [_{CP} that which man had broken]]?
 - c. [_{CP} **Which door** did Tom fix [_{CP} *t'* [_{C'} that [the man had broken *t*]]]]?
 - d. [_{CP} **Which door** [_{CP} that the man had broken] did Tom fix *t*]?

La frase (15a) è una frase agrammaticale, che presenta l'estrazione l'errata del soggetto, violando entrambi i principi della soggiacenza e della categoria vuota. La seconda frase (15b), invece, è una frase agrammaticale che però non presenta l'estrazione dell'elemento in *wh-*. La frase in (15c) è una frase grammaticale, che presenta l'estrazione corretta del complemento oggetto, senza violazioni dei principi della soggiacenza e della categoria vuota. L'ultima frase in (15d) è una frase grammaticale, che presenta la corretta estrazione non solo dell'elemento in *wh-* ma dell'intero costituente (*which door that the man had broken*) (Uziel 1993, 70).

I risultati dello studio confermano l'ipotesi del Full Access Without Transfer. Come previsto da Uziel, i soggetti esaminati hanno saputo giudicare in modo migliore le frasi in cui si presentavano due nodi sintattici, piuttosto che le frasi con una costruzione

con un solo nodo sintattico. Inoltre, questo conferma anche l'ipotesi secondo la quale un parametro già impostato nella prima lingua viene ripreso quando compatibile alla L2, senza ricorrere a costruzioni da principio dello stesso parametro. Infatti, la parametrizzazione nel caso del principio di soggiacenza, nelle costruzioni forti, ossia con due nodi sintattici, è compatibile in tutte e tre le lingue, l'inglese, l'ebraico e l'italiano; perciò, in questo caso non è stato difficile per i soggetti esaminati riconoscere la grammaticalità della frase (Uziel 1993, 77).

Dai risultati è emerso che l'estrazione del soggetto in modo errato è stata riconosciuta correttamente da un numero elevato di soggetti rispetto all'estrazione incorretta del complemento oggetto. Questo si verifica perché la maggior parte delle volte, la prima estrazione comporta la violazione di entrambi i principi, sia della soggiacenza che della categoria vuota, mentre la seconda estrazione comporta solo la violazione del primo principio (Uziel 1993, 78).

I soggetti nativi italiani ed ebraici hanno giudicato in modo peggiore le frasi con *that*-traccia, in quanto in entrambe le lingue, diversamente dall'inglese, la parametrizzazione per *that*-traccia è differente. Questo prova la necessità del parlante di ricostruire nuovi parametri quando questi non sono compatibili con la prima lingua (Uziel 1993, 79).

CONCLUSIONI

Il bilinguismo, è un tema che per quanto radicato a livello mondiale, ha cominciato ad essere oggetto di studi solo recentemente, per la crescente consapevolezza di quanto sia presente nella vita quotidiana di gran parte della popolazione mondiale. Gli studi linguistici che hanno assunto una prospettiva bilingue sono ancora in gran parte alla ricerca della risposta a molti punti interrogativi che riguardano la condizione di bilinguismo. Durante le mie ricerche ho spesso incontrato teorie contrastanti. Questo rende l'idea di quanto questo tema sia vasto e complesso, e di quanto sia difficile definirne una teoria precisa. Data la diversità delle situazioni di bilinguismo, e l'enorme quantità di lingue parlate nel mondo, è difficile poter giungere ad una singola ipotesi che possa valere per qualsiasi situazione di bilinguismo.

Come abbiamo visto in questo elaborato, per poter capire al meglio la condizione in cui si trova un soggetto bilingue, innanzitutto è fondamentale avere una completa comprensione di come avviene l'acquisizione del linguaggio durante i primi anni di vita di un bambino, di come si sviluppi il sistema linguistico e quali sono gli elementi che hanno un ruolo importante in questo processo. Pertanto, ho analizzato la teoria innatista, che sembra essere tra le più conformi alla realtà, definendo come elementi essenziali nell'acquisizione del linguaggio, sia le capacità specifiche del cervello umano predisposte all'acquisizione del linguaggio, sia l'input determinato dall'ambiente linguistico circostante. Affinché si abbia una concezione che rispecchi un parlante bilingue, bisogna osservare la sua condizione in modo distaccato dal monolinguisma, dunque è importante analizzare tutte le sue conoscenze linguistiche, includendo tutte le lingue con cui un soggetto comunica regolarmente, e le situazioni in cui questo preferisce usare una lingua piuttosto che un'altra (Grosjean 1989).

Per rispondere al quesito al quale si indirizza questo elaborato, è stata innanzitutto descritta l'acquisizione di una seconda lingua, al fine di comprendere le diverse situazioni di bilinguismo che si possono presentare, come ad esempio l'acquisizione di una seconda lingua da parte di un bambino oppure l'acquisizione da parte di un adulto. Il nostro studio sugli effetti della L1 sulla L2 si riferisce ai soggetti adulti che intraprendono il percorso di acquisizione di una seconda lingua, perché in questo caso preciso, gli studi divergono nelle loro ipotesi a proposito della presenza o meno degli effetti della prima lingua sulla

seconda. Secondo la prima ipotesi che ho analizzato sullo stato iniziale di acquisizione della L2, La Full Transfer/Full Access Hypothesis la prima lingua costituisce interamente il sistema grammaticale iniziale della L2, perciò il transfer è totale, e consecutivamente si presenta un riaggiustamento dei parametri del sistema linguistico per poter accomodare gli input della L2. Questa ipotesi ha avuto delle conferme da parte degli studi condotti in materia, per esempio lo studio condotto da Schwartz e Sprouse (1994), analizzando il processo di acquisizione della lingua tedesca da parte di un soggetto di madrelingua turca, ha dimostrato che il sistema linguistico di partenza dell'acquisizione della lingua tedesca era formato dalle caratteristiche della lingua turca, come per esempio il posizionamento del verbo alla fine della frase anche quando in tedesco doveva ricoprire il secondo posto oppure l'incapacità iniziale di produrre frasi con l'inversione soggetto- verbo (Schwartz e Sprouse 1994, 340). Anche lo studio condotto da Grüter, M. Lieberman e Gualmini (2010), similmente a quanto riportato da Schwartz e Sprouse, conferma l'ipotesi della presenza del transfer completo della L1 durante lo stato iniziale di acquisizione della L2. Il risultato emerso dallo studio dei soggetti giapponesi che acquisivano l'inglese come L2 è conforme all'ipotesi del transfer totale della L1 durante la prima fase di acquisizione, in quanto l'interpretazione della portata della disgiunzione nella lingua inglese è influenzata dalle proprietà semantiche del giapponese (Grüter et Al. 2010, 142).

Nella seconda ipotesi presa in considerazione, la Full Access Without Transfer Hypothesis, non si presenta un completo trasferimento dei parametri della L1 nella L2, ma si crea un nuovo sistema linguistico facendo ricorso alle proprietà della Grammatica Universale (GU). Vi sono diverse prove a favore della totale possibilità di accedere alla GU durante la prima fase di acquisizione della L1, per esempio lo studio condotto da Epstein, Flynn e Martohardjono (1996), ha affermato la presenza delle categorie funzionali della L2 sin dall'inizio del processo di acquisizione. A conferma di questa ipotesi anche l'esperimento condotto da Uziel (1993) vuole dimostrare il ricorso alle proprietà della Grammatica Universale per l'acquisizione della seconda lingua. I soggetti analizzati, sia ebraici che italiani, hanno saputo riconoscere in maggioranza i casi di estrazione errata degli elementi della frase, quando questi violavano i principi della soggiacenza e/o della categoria vuota, anche nel caso in cui questi principi si applicassero in modo diverso nella lingua inglese rispetto alle prime lingue dei soggetti esaminati (Uziel 1993, 77-79).

Queste due ipotesi analizzate sono solo due tra le molteplici. Le idee formulate sulla possibilità di trasferimento dei parametri della L1 alla L2 e sulla possibilità di accesso alla Grammatica Universale anche nel processo di acquisizione della seconda lingua, ugualmente a come avviene con l'acquisizione della prima lingua, sono diverse. Di conseguenza, non è possibile trarre una risposta precisa al mio quesito. Quello che però è importante sottolineare, è che le idee proposte sono entrambe ipotesi scientificamente fondate: l'ipotesi del Full Transfer/Full Access, assume la presenza completa degli effetti della L1, pertanto sembrerebbe logico presumere che nel momento in cui un parlante si trovi di fronte ad una nuova lingua a lui sconosciuta, faccia ricorso alla lingua conosciuta per poter riempire le lacune che incontra. Allo stesso modo sarebbe logico assumere che il processo di acquisizione di una seconda lingua possa avvenire nello stesso modo in cui avviene l'acquisizione della prima lingua, con una completa costruzione dei parametri della nuova lingua.

BIBLIOGRAFIA

- Abboub, N., Nazzi, T., Gervain, J. (2016), Prosodic grouping at birth. *Brain and Language* (162), 46–59. <https://doi.org/10.1016/j.bandl.2016.08.002>
- Ballanti, G. (2008), Introduzione in: *Comportamento verbale*. Classici Armando. Roma: Armando. <http://digital.casalini.it/10.1400/140139>
- Bonifacci, P., Cappello, G., Bellocchi, S. (2012). “Linguaggio e cognizione: implicazioni dal bilinguismo”, *Rivista Italiana di Filosofia del Linguaggio*, 50, pp. 7-21.
- Bosch, L., Sebastián-Gallés, N. (2001). Evidence of early language discrimination abilities in infants from bilingual environments. *Infancy*, 2(1), 29-49.
- Brandi, L., Salvadori, B. (2004), *Dal suono alla parola: percezione e produzione del linguaggio tra neurolinguistica e psicolinguistica*. Firenze University press.
- Crescentini, C., Marini, A. & Fabbro, F. (2012), *Competenza e disturbi di linguaggio nel plurilinguismo*. Educazione linguistica = Language education: EL.LE. Edizioni Ca' Foscari VOL. 1 num. 3 <http://doi.org/10.14277/2280-6792/36p>
- Contento, S. (2016) *Crescere nel bilinguismo: Aspetti cognitivi, linguistici ed emotivi*. 4 edizione. Carocci. Roma
- Daloiso, M. (2015), *Scienze del linguaggio e educazione linguistica*. Loescher Bonacci.
- Donati, C. *La sintassi : regole e strutture*. 2. ed. Bologna: Il mulino, 2016.
- Donati, C., Graffi, G. (2022), *La grammatica generativa : idee, storia e modelli di analisi*. Carocci.
- Epstein, S., Flynn, S. & Martohardjono, G. (1996). “Second language acquisition: Theoretical and experimental issues in contemporary research”. *Brain and Behavioral Sciences*, 19. 677–758.
- Frascarelli, M., Ramaglia, F., & Corpina, B. (2017), *Elementi di sintassi*. Caissa Italia.
- Garaffa, M., Sorace, A., Vender, M. (2020): *Il cervello bilingue*. Roma: Carocci
- Genesee, F., Nicoladis, E., Paradis, J. (1995). “Language differentiation in early bilingual development”. In *Journal of Child Language*, 22, pp. 611-631.
- Graffi, G., Scalise, S. (2013) *Le lingue e il linguaggio : introduzione alla linguistica*. 3. ed. Bologna: Il Mulino.

Grosjean, F. (1989). "Neurolinguists, Beware! The Bilingual Is Not Two Monolinguals in One Person". *Brain and Language*, 36, 3-15.

Grosjean, F. & Li, P. (2012) *The psycholinguistics of bilingualism* (pp. 5–25). Hoboken, NJ: John Wiley & Sons.

Grüter, T., Lieberman, M., & Gualmini, A. (2010). Acquiring the scope of disjunction and negation in L2: A bidirectional study of learners of Japanese and English. *Language Acquisition*, 17(3), 127-154.

Guasti, M.T. (2007), *L'acquisizione del linguaggio: un'introduzione*. R. Cortina.

Guasti M.T. (2017) *Language Acquisition, the Growth of Grammar*, second edition, Cambridge, Massachusetts: Bradford Books.

Haegeman, L. (1996), *Manuale di grammatica generativa : la teoria della reggenza e del legamento*. Hoepli.

Klein, W. (1998). "The Contribution of Second Language Acquisition Research". *Language Learning*, 48, 527-550.

Martohardjono, G. 1991: *Testing WH-Movement in the Acquisition Second Language*. Unpublished Manuscript MIT.

Müller, N., Hulk, A. (2001). "Crosslinguistic Influence in Bilingual Language Acquisition: Italian and French as Recipient Languages." *Bilingualism: Language and Cognition* 4 (1). Cambridge University Press: 1–21.

Pagliarini, E., Lungu, O., van Hout, A., Pintér, L., Surányi, B., Crain, S., & Guasti, M. T. (2022). How adults and children interpret disjunction under negation in Dutch, French, Hungarian and Italian: A cross-linguistic comparison. *Language Learning and Development*, 18(1), 97-122.

Perry, G.M.J., Harris, C.L. (2002) Linguistically distinct sensitive periods for second language acquisition. In Skarabela, B. Fish, S., Do, A.H.-J (a cura di) "*Proceedings of the 26th Annual Boston University Conference on Language Development*". Cascadilla Press.

Tabors, P. O. (1997). "One Child, Two Languages: A Guide for Preschool Educators of Children Learning English as a Second Language," Brookes Publishing, Baltimore.

Slabakova, R (2000): "L1 transfer revisited: the L2 acquisition of telicity marking in English by Spanish and Bulgarian native speakers". *Linguistics*. 38, no. 4 739-770

Sankoff, D., Poplack, S. (1981). "A formal grammar for code switching". "Paper in Linguistics", 14, pp. 3-46.

Serratrice, L., Sorace, A., & Paoli, S. (2004). "Crosslinguistic influence at the syntax-pragmatics interface: Subjects and objects in English-Italian bilingual and monolingual acquisition". *Bilingualism: Language and Cognition*, 7 (3), pp.183–205.

Schwartz, B., & Sprouse, R. A. (1994). *Word Order and Nominative Case in Non-Native Language Acquisition: A Longitudinal Study of (L1 Turkish)*. *Language Acquisition Studies in Generative Grammar: Papers in Honor of Kenneth Wexler from the 1991 GLOW Workshops* (pp. 317-368). Philadelphia, PA: John Benjamins

Schwartz, Bonnie D. & Rex A. Sprouse. (1996). "L2 cognitive states and the Full Transfer/Full Access Model". *Second Language Research* 12. 40–72.

Szabolcsi, A. (2002). Hungarian disjunctions and positive polarity. In I. Kenesei, & P. Siptár (Eds.), *Approaches to Hungarian 8*. Budapest: Akadémiai Kiadó.

Tabors, P.O. (1997). *One Child, Two Languages: A Guide for Preschool educators of Children Learning English as Second Language*. Brookes Publishing, Baltimore.

Uziel, S. (1993). Resetting Universal Grammar parameters: evidence from Second Language Acquisition of Subjacency and the Empty Category Principle. *Second Language Research*, 9(1), 49-83.

Volterra, V., Taeschner, T. (1978). "The Acquisition and Development of Language by Bilingual Children", in *Journal of Child Language*, 5, pp.311-26

White, L.(1989), *Universal Grammar and second language acquisition*. Amsterdam; Philadelphia: J. Benjamins Pub. Co.

White, Lydia. (2003). *Second Language Acquisition and Universal Grammar*. Cambridge Textbooks in Linguistics. Cambridge: Cambridge University Press.

Yuan, B. (2001). The status of thematic verbs in the second language acquisition of Chinese: against inevitability of thematic-verb raising in second language acquisition. *Second Language Research*, 17(3), 248–272.

ENGLISH SUMMARY

Acquiring a language is a natural act for human beings, however, is a complex process that starts in the mother's womb (Abboub, Nazzi e Gervain 2016, 46). Human beings are not conscious about the proprieties that guide them in producing correct sentences, nor they are aware of how the process of learning to construct sentences happens. Language acquisition is an operation that does not consist of the imitation of the language heard in the surrounding environment, it is indeed a gradual transaction that involves the interaction between cognitive capacities and the input present in the linguistic environment (Daloiso 2015).

This thesis aims to explain the process of language acquisition, differentiating between first language (L1) and second language (L2) acquisition for children and adults. The most important goal is to verify whether L1 is influential on L2 acquisition.

The fundamental stage of human life for language learning is childhood since this is the period when the sensibility to language stimulus is very high and the child is keen to develop all the different linguistic components, such as phonology, morphology, etc.. (Guasti 2007, XII- XIII). What is more reasonable to be the guiding element of language learning is the innate biological ability present in the human cognitive system (Haegeman 1996, 4-5).

Native speakers of a language can correctly judge the sentences of a language. They can judge whether the sentences are grammatical or not thanks to their unconscious linguistic knowledge, but they are not aware of the principles that guide them in their linguistic choices. Those principles are the main object of generativist studies. Generative Grammar is the theory that aims to translate into rules the principles that guide speakers of a given language in their linguistic choices. There are two categories of grammatical principles that convey into the Universal Grammar (UG). The first group comprehends the universal principles that concern all languages and are general rules, such as the proprieties that enable to recognise the different grammatical categories, for example, names, verbs and adjectives. The second category includes the different parameters of each language, an example is the null subject that distinguishes some languages where in a sentence a subject can be omitted under certain conditions, from those where this is not permissible (Donati e Graffi 2022, 49).

The internal characteristics of a language have been the driving element of Noam Chomsky's studies on Generative Grammar (1928). Together with other linguists, Chomsky developed a theory about the innate presence of specific cognitive structures that facilitate language acquisition (Donati e Graffi 2022, 19).

Linguistic capacity represents one of the most relevant distinctive characteristics of human beings among the other species (Guasti 2007, 6). Many theories have been formulated on language acquisition, however in this thesis, we focus on one important theory, the nativist theory, grounded on Chomsky's studies. It assumes that language is acquired naturally from the birth of a child. Thanks to innate biological capacities, the child can develop complex language knowledge (Guasti 2007, 49-50). During language acquisition, the properties of Universal Grammar interact with the linguistic stimulus to build the linguistic system. Those two elements are fundamental for language acquisition, and if taken separately they cannot build properly the linguistic system of a language (White 1989, 5). During the first years of childhood, the linguistic stimulus is relatively poor. In other words, the child does not receive negative evidence, that is to say, children are not corrected when they produce an incorrect sentence, because the primary focus of the caregivers is the content of the sentence rather than the grammatical form (Guasti 2007, 58). We consider therefore the stimulus alone insufficient for language acquisition. However, despite the fragmented stimulus, the child develops a complex language knowledge, hence, it is reasonable to consider as a guiding element the innate human linguistic capacity (Donati e Graffi 2022, 40- 41).

A critical factor for language acquisition is the time in which a language is acquired. Several studies demonstrated that language acquisition is successful when it takes place during a specific time, the so-called critical period. This timespan comprehends the first years of childhood, it goes from birth to the teenage. However, it should be noted that there are different critical periods based on linguistic components. Some linguistic components, like phonology, have a very short term (Guasti 2007, 46- 48). The critical period is likewise fundamental for second language learning. If a second language is learned immediately after birth, the child builds two separate grammatical systems and can acquire successfully both languages (Crescentini, Marini e Fabbro 2012, 537).

The definition of bilingualism is usually misleading. A bilingual person is commonly defined as someone who can speak perfectly two or more languages and who has

acquired them both at birth. However, this is not the right definition; a bilingual is a person who speaks two or more languages regularly independently from the level of knowledge of each language and the time of its acquisition (Garaffa, Sorace & Vender 2020, 8).

There are different variants of bilingualism depending on different factors. Simultaneous bilingualism describes the acquisition of two languages contemporarily, while consecutive bilingualism is the condition in which a second language is acquired after the first language is consolidated. Based on the age of acquisition, we differentiate between early second language acquisition, which describes the acquisition of a second language during childhood, and late second language acquisition or adult second language acquisition, which is the case of the second language acquired after puberty (Bonifacci, Cappello, Bellocchi 2012, 8-9).

To analyse and study bilingualism accurately it is necessary to assume a different perspective from the one used for monolingualism studies. Bilinguals are better understood as speakers of a linguistic system that comprehends all the languages they speak regularly (Grosjean 1989).

Bilingual people use each language based on their circumstances. If they find themselves in a linguistic environment where only one language is spoken, they will activate the monolingual mode in order to accommodate this factor by speaking only the language of the environment. However, if they are in a context where both languages can be understood, for example when the interlocutor is bilingual in the same languages, then they will probably rely on the bilingual mode, switching from one language to the other based on other factors such as the object of the conversation, the physical environment, and their competences on both languages (Grosjean 1989, 7-15). The shift from one language to the other can happen in two different ways. It is called code-switching the complete shift from the first language to the second language within a sentence, otherwise, there could be the so-called borrowing, when speakers resort to the other language for a word and they transform it morphologically based on the rules of the first language (Grosjean & Li 2012, 18-20).

Bilinguals use each language in different life domains. This phenomenon is called diglossia. The more domains a language covers, the higher will be the linguistic skills for that language (Grosjean & Li 2012, 12).

Bilingualism is a condition that is in line with human capacities. When two languages are learned simultaneously the child builds two separate linguistic systems for each language, which will be interconnected in the future (Garaffa, Sorace e Vender 2020, 24). Previous studies described bilinguals as confused when they shifted between languages. This is indeed not the correct interpretation of this phenomenon. Bilinguals are aware of their linguistic choices and the reason that drives them to code-switching might be the need for a word that they don't know in one language but in the other (Grosjean & Li 2012, 15). When using both languages together bilinguals are aware of the grammatical constraints. Research in this field suggested two different constraints that bilinguals follow when code-switching (Sankoff e Poplack, 1981). The first one is the free morpheme. This constraint states that it is not possible to change the language between a lexical unit and a connected inflectional morpheme (Guasti 2007, 255). The second constraint is the equivalence constraint, which claims the impossibility of code-switching when a syntactic barrier of one of the two languages is violated (Guasti 2007, 255).

Second language acquisition (SLA) is a different process for children and adults. Patton O. Tabors (1997) defines three stages of L2 development for children. The first stage is when a child still uses the first language even with interlocutors that do not understand the language. During the second stage, there is a passive assimilation of the second language and the child prefers to speak with people that have the same linguistic knowledge. During the last stage, the child starts producing new L2 sentences and has good vocabulary knowledge. However, the language acquisition process has not come to an end. The child continues building interlanguages, which are linguistic systems between L1 and L2 (Contento 2016, 47-48).

Adult second language acquisition is a different process. Studies on this object are many and yet we don't have a precise answer on whether an adult can build a linguistic system that is comparable to that of native speakers of a language, or whether the acquisition is a similar process to that of the first language. The main points analysed by the different theories on adult second language acquisition are the possibility to access UG during language acquisition and the linguistic transfer from L1 to L2, hence L1 effects on L2.

The vast majority of linguistic theories on SLA regard the initial state of L2 acquisition, which means the unconscious knowledge that a person has at the beginning of L2 acquisition (Epstein et al 1996, 678).

To fulfil the aim of this paper we analysed two important hypotheses on Second Language Acquisition. The Full Transfer/Full Access Hypothesis (FA/FT), drawn by Schwartz e Sprouse (1994-1996), and the Full Access Without Transfer Hypothesis formulated initially by Flynn e Martohardjono (1994), Flynn (1996), and consecutively by Epstein et al. (1996, 1998). Those two hypotheses focus on the influence of L1 during second language acquisition.

The Full Access/Full Transfer Hypothesis affirms that the initial state of SLA starts from the L1 linguistic system, made by L1 principles and parameters. Accordingly, second language learners start from their previous linguistic knowledge and they transfer completely the principles and parameters built for L1 to L2. Based on this assumption, when second language learners do not find compatibility between the target language input and the previous linguistic knowledge of L1, they resort to the principles and parameters of UG, which are completely accessible under FA/FT, to adjust their linguistic system (White 2003, 61). From this perspective, learners of a second language cannot achieve a grammatical system comparable to that of native speakers, at a certain point, fossilization will take place (Schwartz & Sprouse 1996, 42). Schwartz and Sprouse (1994) conducted a case study of a Turkish speaker who was a second language learner of German. The experiment had the aim of verifying whether the first language represented the initial state in second language acquisition. The study consisted in 11 interviews for 26 months. The main aspects that were analysed in the subject's interlanguage development were: the finite verb position, the position and the subject type (pronominal or non-pronominal) of non-subject elements (Schwartz e Sprouse 1996, 44). During the first interlanguage stages the participant proved to rely on the linguistic proprieties of his first language, Turkish. He would not produce sentences with subject-verb inversion, or he would always use the Subject- Object- Verb syntactic structure and never position the verb in the second position.

Another case study in favour of this hypothesis was carried by Grüter, Lieberman and Gualmini (2010). This study consisted in two experiments that analysed the scope assigned to the negation and disjunction in English and Japanese as second languages

(Grüter et Al. 2010, 127). The subjects of the first experiment were 20 English speaking learners of Japanese and 10 Japanese native speakers, while the second experiment were about 32 Japanese speaking learners of English and 15 English native speakers (Grüter et Al. 2010, 137). The main task of the experiment was a truth value judgment task. The results of the experiment were contrasting. On one hand, Japanese native speakers demonstrated a successful acquisition of the proprieties of disjunction and negation in English, on the other hand English native speakers demonstrated to rely on the interpretative proprieties of disjunction and negation of Japanese also in English (Grüter et Al. 2010, 140-142).

The second hypothesis, the Full Access Without Transfer Hypothesis, assumes that UG access is possible during all the interlanguage stages. What makes the relevant distinction from the previous hypothesis is the understanding of the linguistic system during the initial state. From the Full Access Without Transfer point of view, the L1 linguistic system does not conform to L2 initial state, by contrast, the linguistic system for L2 is newly constructed with new parameters (Slabakova 2000, 740). One second relevant difference respectively to the previous hypothesis is the possibility to successfully reach the target language's linguistic system, therefore L2 acquisition is a similar process to L1 acquisition (White 2003, 90). Flynn and his colleagues (1996) conducted a study about a group of Japanese- speaking learners of English, 33 children and 18 adults (Epstein et Al. 1996, 703). This study had the aim to verify whether functional categories were present in the initial state of acquisition of English as a second language. Participants had to repeat sentences containing functional categories. According to Flynn, Epstein and Martohardjono, if English functional categories were present in the linguistic system of the participants, they would re-peat successfully the sentences, if not, they will encounter difficulties in the task of repeating a sentence with the functional categories. The results showed that participants produced sentences with English functional categories, which means that they did not rely on the Japanese linguistic proprieties but they had a complete access to UG since the beginning in order to build a new linguistic system (Epstein et Al. 1996, 704).

Another experiment in favour of the Full Access Without Transfer Hypothesis was conducted by Uziel (1993). The case study examined the acquisition of the principles of Subagency and the Empty Category (ECP). The participants were 10 Hebrew- speaking

learner of English, 10 Italian- speaking learners of English and 11 native speakers of American English (Uziel 1993, 68). The main task of the experiment was a grammaticality judgement test. The subjects had to check if a sentence with an extraction of the wh-elements was correct or not, in some sentences was present a subject-extraction and in others an object-extraction. The results showed a tendency to recognize the incorrect subject-extraction from both groups of English learners. This result shows that when both principles of subagency and ECP are violated, participants can more easily recognize the wrong extraction of a wh- element. When judging sentences with *that-t* effect, a propriety of the English language and not of Hebrew and Italian, participants encountered difficulties, which are interpreted as a cause of parameter-reassignment, proving the access to UG for the parameter-reassignment when a parameter is not found in the L1 linguistic system (Uziel 1993, 78-79).

This thesis has analysed the process of language acquisition, with all the factors that play an important role, the perspective on first language acquisition that we analysed was based on the nativist theory, claiming that language acquisition is enabled by a specific cognitive faculty of the human brain. Secondly, we described second language acquisition, differentiating between children and adult second language acquisition processes. The answer to our question about whether linguistic transfer between L1 and L2 takes place in adult SLA is not precise. The two hypotheses we analysed on SLA are just two of the many studies that have been conducted on this topic, all the different hypotheses have many contrasting points, and most of them present evidence in favour and against. Nevertheless, most of the evidence proves the presence of L1 transfer during the L2 initial state, even though it is not clear whether the transfer is total and L1 linguistic parameters represent L2 initial state, or the transfer happens only partially with a construction of a new linguistic system for L2, that has still some interaction with L1.

RINGRAZIAMENTI

Innanzitutto ci terrei a ringraziare fortemente la Professoressa Pagliarini, nonché mia precedente relatrice, per avermi sostenuto in questo percorso e per avermi aiutato a realizzare questo elaborato, trattando un tema che mi sta molto a cuore, il bilinguismo. Che nonostante la sua impossibilità di concludere assieme il percorso di conseguimento del titolo, ha continuato ad aiutarmi nell'ultimare la tesi.

Ringrazio ampiamente la Professoressa Sanfelici, che ha accettato di potermi sostenere come relatrice durante la discussione della tesi e che si è dimostrata disponibile nei miei confronti.

Un ringraziamento speciale va ai miei genitori, Fatima e Mohamed, che lungo questo percorso mi hanno sostenuta come meglio hanno potuto, preoccupandosi sempre per ogni esame sostenuto ed ogni difficoltà incontrata, che con le loro preghiere mi hanno spinto a dare il meglio di quanto avessi mai potuto dare. Grazie per non avermi mai ostacolata, nemmeno davanti ad esperienze che richiedessero la distanza fisica.

Un grande ringraziamento ad Anas, la mia dolce metà. La prima persona che mi ha incoraggiata verso questo percorso, che in tutte le difficoltà che ho attraversato, ha saputo come motivarmi al meglio. Grazie per aver creduto in me più di quanto nessuno abbia mai fatto, grazie per aver sempre desiderato il meglio per me e per avermi preso la mano quando tutto sembrava difficile.

Alle mie carissime sorelle che ci sono sempre state per ogni necessità: Zhor, Kaoutar e Mina, per essere state da sempre un sostegno ed un esempio.

Alla mia nuova famiglia Abdelaziz, Fatiha, Sara, Omar e Manuel, perché seppure siamo parte della stessa famiglia da poco, siete diventati sin da subito un elemento fondamentale di tutto questo, vi ringrazio per aver sempre creduto in me, per aver appoggiato le mie scelte e per avermi motivata a spingermi il più lontano che potessi.

A tutta la mia famiglia in grande, grazie per aver gioito con me per questo obiettivo raggiunto.

Alla mia cara amica Maria, un'amica che mi tengo stretta dalla prima superiore, e che vedo al mio fianco per sempre. Grazie per avermi fatto conoscere Padova, e per avermi sostenuto e appoggiato in tutti i momenti di necessità, che sia stato per un esame o per l'Erasmus, o le mille cose che ci legano.

Alla mia amica Natalia, un' amica che ho conosciuto durante la prima lezione di Istituzioni di linguistica, così per caso, e che è diventata una delle ragioni per le quali andare a lezione non era più un dovere ma un piacere. Grazie per avermi sostenuto in questo percorso e per aver reso questi tre anni ancora più sereni. Questo triennio rimarrà impresso nel mio cuore con l'immagine di noi due che beviamo il nostro cappuccino subito prima di scappare a lezione.

Alla cara Nadia, la mia "nadietta", una persona molto importante, che ha sempre saputo darmi il buon esempio, grazie per avermi dimostrato quanto un sogno possa attraversa ogni confine, e che assolutamente niente, può fermare una persona che sogna.

Un ringraziamento ad Allah per aver reso possibile ogni attimo di tutto questo, per avermi permesso di arrivare fino a qui, per avermi sostenuta in tutti i momenti di necessità con i suoi infiniti miracoli. Per avermi guidato verso la strada più giusta in ogni decisione e per aver alleviato ogni paura.