



Università  
Ca' Foscari  
Venezia

Dipartimento di  
Studi  
Linguistici e  
Culturali Comparati

Corso di laurea magistrale in Scienze del Linguaggio  
(LM-39)

Doppio diploma in Linguistica Teorica con  
Goethe Universität Frankfurt

Tesi di Laurea

**Bilinguismo e Gestualità**  
Gli Effetti della L2 sulla Comunicazione  
Non Verbale in L1

**Relatore**

Ch.mo Prof. Fabio Caon

**Correlatori**

Ch.ma Prof.ssa Irene Caloi

Ch.mo Prof. Roland Hinterhölzl

**Laureanda**

Ada Pezzutti

989247

Anno Accademico 2023/2024



*A Fortunata*

Che possa la tua forza  
essermi sempre d'ispirazione



## ABSTRACT

Nonverbale Kommunikation stellt einen wichtigen Bestandteil des Alltags jeder Person dar. Obwohl sie oft unbewusst erfolgt, ist die Fähigkeit, deren Normen zu verstehen und deren implizite Nachrichten zu dekodieren, allgemein weitreichend. Obwohl die Grundsätze sowohl der verbalen als auch der nonverbalen Sprachen tiefgreifende kulturelle Unterschiede aufweisen, führt der Kontakt zwischen Kulturen zu gegenseitigen Einflüssen, die über die sprachlichen Grenzen hinausgehen. Diese Forschung zielt darauf ab, im Gestenkanal das sprachliche Phänomen des Transfers zu untersuchen, nämlich den Einfluss, den alle zuvor erlernten bzw. erworbenen Sprachen auf eine Zielsprache ausüben. Dennoch zeigt der Transfer einen multidirektionalen Charakter, und in zweisprachigen Kontexten können Beispiele für umgekehrten Transfer beobachtet werden, d. h. von der Zweitsprache (L2) in die Muttersprache (L1). Diese Feststellung legt den Grundstein für die Erforschung des umgekehrten gestischen Transfers in dem nonverbalen Verhalten zweisprachiger Menschen. Die vorliegende Forschung umfasst die vergleichende Analyse der durch eine Erzählaufgabe gesammelten Daten. Die Aufgabe wurde von drei Sprechergruppen durchgeführt: zwei Kontrollgruppen, die jeweils aus fünf Sprechern von L1-Italienisch und L1-Deutsch bestehen, und einer Gruppe von fünf zweisprachigen ProbandInnen, die Deutsch als Muttersprache und Italienisch als Zweitsprache sprechen. Die zweisprachige Untersuchungsgruppe wurde durch eine Umfrage ausgewählt, die sowohl den sprachlichen Hintergrund als auch die linguistische Erfahrung der TeilnehmerInnen ermittelte. Diese Voruntersuchung diente dazu, TeilnehmerInnen mit ähnlichen Voraussetzungen auszusuchen, um die Wirkung von externen Faktoren - wie beispielsweise Lernalter und Sprachniveau -, die die Resultate wesentlich beeinflussen könnten, auszugrenzen. Die Aufgabe umfasste das Anschauen und Nacherzählen eines Videos der *Looney Tunes* Zeichentrickfilmserie: *Tales from the Vienna Woods*. Alle Erzählaufgaben wurden durch eine Kamera aufgenommen, damit die Anzahl von Gesten und Wörtern aufgezählt werden konnte, um damit die Gestenrate zu berechnen. Eine deskriptive Auswertung der Daten hebt hervor, dass: Erstens, die italienische Sprache über eine stärker ausgeprägte Gestik als die

deutsche Sprache verfügt; Zweitens, in der Sprachproduktion von bilingualen Menschen eine Übertragung in die Muttersprache des der L2-typischen gestischen Verhaltens stattfindet.

# INHALTSVERZEICHNIS

<b>ABSTRACT .....</b>	<b>I</b>
<b>EINLEITUNG.....</b>	<b>1</b>
<b>CAPITOLO 1: LA COMUNICAZIONE .....</b>	<b>5</b>
<b>1.1 INTRODUZIONE ALLA COMUNICAZIONE .....</b>	<b>5</b>
<b>1.2 IL MODELLO COMUNICATIVO DI JAKOBSON .....</b>	<b>8</b>
<b>1.3 LA COMUNICAZIONE INTERCULTURALE .....</b>	<b>11</b>
1.3.1 La cultura .....	11
1.3.2 La competenza comunicativa interculturale .....	13
<b>1.4 I LINGUAGGI EXTRA-VERBALI .....</b>	<b>19</b>
<b>1.5 I LINGUAGGI EXTRA-VERBALI NELLA COMUNICAZIONE INTERCULTURALE.....</b>	<b>23</b>
1.5.1 Oggettemica e Vestemica .....	23
1.5.2 La prossemica .....	26
1.5.3 La cinesica .....	28
<b>CAPITOLO 2: LA CINESICA .....</b>	<b>33</b>
<b>2.1 ANALISI STORICO-ANTROPOLOGICA DELLA CINESICA .....</b>	<b>33</b>
<b>2.2 I GESTI CO-VERBALI.....</b>	<b>37</b>
<b>2.3 IL GESTO CO-VERBALE E LE SUE FUNZIONI .....</b>	<b>38</b>
2.3.1 Le funzioni interattive.....	39
2.3.2 Le funzioni referenziali.....	40
2.3.3 Le funzioni pragmatiche .....	41
<b>2.4 CLASSIFICAZIONE DEI GESTI CO-VERBALI .....</b>	<b>42</b>
2.4.1 Gestii iconici .....	43
2.4.2 Gestii metaforici.....	44
2.4.3 Battiti.....	44
2.4.4 Gestii coesivi.....	45
2.4.5 Gestii deittici .....	46
<b>2.5 PROPRIETÀ PRINCIPALI DEI GESTI CO-VERBALI – DIFFERENZA CON LA LINGUA....</b>	<b>47</b>
2.5.1 Globale-sintetico .....	48
2.5.2 Non ricombinabile .....	48
2.5.3 Idiosincratico (assenza di standard di forma) .....	49
2.5.4 Assenza di dualità ( <i>patterning</i> ).....	49
<b>2.6 INTERAZIONE FRA CANALE VERBALE E CINESICO .....</b>	<b>50</b>
2.6.1 Il canale verbale e cinesico come sistema unico e la teoria del <i>Growth Point</i> .....	50
2.6.2 <i>Interface Hypothesis</i> .....	53
<b>CAPITOLO 3: BILINGUISMO E TRANSFER .....</b>	<b>57</b>
<b>3.1 BILINGUISMO .....</b>	<b>58</b>
3.1.1 Domini e asimmetrie.....	60
3.1.2 Tipologie di bilinguismo e principali classificazioni.....	62
<b>3.2 L'ITALIANO COME LINGUA SECONDA, PROCESSI E STRATEGIE .....</b>	<b>64</b>

<b>3.3 L'INPUT NELL'APPRENDIMENTO</b> .....	66
3.3.1 Krashen e l' <i>Input Hypothesis</i> .....	66
3.3.2 L'input multimodale .....	68
3.3.3 Il gesto come input .....	70
<b>3.4 IL FENOMENO DEL <i>TRANSFER</i></b> .....	71
3.4.1 Definizione di <i>transfer</i> .....	72
3.4.2 Le dieci dimensioni del transfer .....	75
3.4.3 Importanti osservazioni sul transfer .....	80
3.4.4 Il transfer gestuale .....	85
<b>KAPITEL 4: EMPIRISCHE STUDIE</b> .....	<b>88</b>
<b>4.1 UNTERSUCHUNGSZIEL UND FORSCHUNGSFRAGE</b> .....	88
<b>4.2 TEILNEHMERINNEN</b> .....	89
4.2.1 Die italienische Kontrollgruppe .....	89
4.2.2 Die deutsche Kontrollgruppe .....	90
4.2.3 Die zweisprachige Untersuchungsgruppe .....	91
<b>4.3 METHODOLOGIE</b> .....	92
4.3.1 Sprachkodierung und Gestenberechnung .....	93
4.3.2 Vorbereitung des Versuchs - Wahl des Stimulus .....	94
<b>4.4 HAUPTTEST</b> .....	100
4.4.1 Das Video - <i>Tales from the Vienna Woods</i> .....	100
4.4.2 Die Umfrage .....	102
4.4.3 Die italienische Kontrollgruppe .....	108
4.4.4 Die deutschsprachige Kontrollgruppe .....	109
4.4.5 Die zweisprachige Untersuchungsgruppe .....	110
<b>4.5 VERGLEICHENDE ANALYSE DER DATEN</b> .....	110
<b>4.6 DISKUSSION DER ANALYSEERESULTATE IM KONTEXT DES VORGESTELLTEN THEORETISCHEN RAHMENS</b> .....	112
4.6.1 Anmerkungen und Nachdenken .....	116
<b>ZUSAMMENFASSUNG UND SCHLUSSWORT</b> .....	<b>119</b>
<b>ANHÄNGE</b> .....	<b>123</b>
<b>1. DER FRAGEBOGEN</b> .....	123
<b>2. DATENSCHUTZERKLÄRUNG</b> .....	124
<b>LITERATURVERZEICHNIS</b> .....	<b>125</b>
<b>SEITENVERZEICHNIS</b> .....	<b>145</b>
<b>1. QUELLEN</b> .....	145
<b>2. FÜR DAS EXPERIMENT VERWENDETE ZEICHENTRICKFOLIE</b> .....	145

# EINLEITUNG

Die Kommunikation ist eine Handlung, durch welche die Übertragung einer Nachricht erfolgt. Diese Handlung erfolgt oft unbewusst und unterliegt verschiedenen gesellschaftlichen sowie kulturellen Normen, die in unterschiedlichen geografischen Gebieten variieren. Für ein erfolgreiches kommunikatives Ereignis ist es in einer interkulturellen Kommunikationssituation infolgedessen notwendig, nicht nur mit der Ziel- oder der Verkehrssprache, sondern auch mit den jeweiligen kulturellen, gesellschaftlichen und kommunikativen Normen vertraut zu sein, die den nonverbalen Kodes unterliegen. Wenn Sprecher aus verschiedenen Kulturen Kontakt aufnehmen, spielt interkulturelle kommunikative Kompetenz eine wichtige Rolle. Unter diesem Begriff versteht man die Fähigkeit, das eigene Verhalten dem kommunikativen Kontext anzupassen, um effektiv kommunizieren zu können und um Missverständnisse zu vermeiden. Dieser Sachverstand entsteht durch die Kombination von linguistischen und extralinguistischen Kompetenzen und betrifft besonders die nonverbalen Aspekte der Sprache, welche allgemein kulturell stark variieren. Dazu gehören unter anderen auch die *Proxemik*, die sich mit Raumbedeutung und Raumverhalten beschäftigt, und die *Kinesik*, die das Bewegungsverhalten und die jeweilige kommunikative Relevanz erforscht. Teil der letzten Branche ist die *Gestik*, die sich sowohl auf die Bedeutung als auch auf die Funktion verschiedener Gestenklassen fokussiert, worauf wir in unserer Studie die Aufmerksamkeit gelegt haben. Insbesondere werden redebegleitende Gesten besprochen und analysiert, nämlich jene Arm- und Handbewegungen, die im Gespräch spontan vorkommen und zusätzlich eine enge zeitliche sowie ausdrucksfördernde Verbindung mit dem Inhalt der Konversation haben. Diese Gesten zeigen einen sprach- und kulturspezifischen Charakter, denn es wurde nachgewiesen, dass sowohl die linguistischen als auch die gesellschaftlichen Normen eines Ortes die Form und Funktion der Gesten bedeutsam beeinflussen. In Hinblick auf die interkulturelle Kompetenz haben wir die Vermutung angestellt, dass zusammen mit einer Sprache unbewusst auch das gestische Verhalten gelernt bzw. erworben werden kann. Darüber hinaus haben wir versucht, diese Hypothese durch ein Experiment zu überprüfen, das darauf abzielte, die

Existenz des *Transfers*, d. h. der Übertragung von linguistischen Elementen von einer Sprache in eine andere, auf der nonverbalen Ebene zu untersuchen. Genauer gesagt, wollten wir ermitteln, ob zweisprachige Menschen Spuren des gestischen Verhaltens der Zweitsprache in der Muttersprache aufweisen. Eine positive Antwort auf unsere Frage würde darauf hindeuten, dass Sprach- und Kulturkontakt zu einer Veränderung des Verhaltens führen, das einerseits eine gute interkulturelle kommunikative Kompetenz aufweist, sich aber andererseits so tief ereignet, dass es auch in Kontexten vorkommt, in denen das erworbene Verhaltensmuster normalerweise nicht vorgesehen ist.

Diese Untersuchung wertet die Gestenrate von fünf bilingualen Menschen aus, die Deutsch als Muttersprache und Italienisch als Zweitsprache sprechen, und vergleicht diese mit der Gestik von zwei einsprachigen Kontrollgruppen, die jeweils fünf italienische und fünf deutschsprachige ProbandInnen umfasst. Die Erwartung besteht darin, eine Schwankung in der Gestenrate der bilingualen ProbandInnen zu ermitteln, die den Einfluss der typisch italienischen Gestik auf das muttersprachliche gestische Verhalten aufweist.

Diese Masterarbeit dehnt sich über vier Kapitel aus: In dem ersten Kapitel wird der Begriff *Kommunikation* besprochen, mit besonderer Aufmerksamkeit auf interkulturelle und extraverbale Kommunikation. Im zweiten Kapitel wird eine Übersicht über redebegleitende Gesten vorgestellt, die von einer historisch anthropologischen Einleitung des Themas ausgeht, um nachfolgend weitere Schwerpunkte wie die Funktionen, die Klassifikationen, die Eigenschaften von redebegleitenden Gesten sowie die Verbindung zwischen Gesten und Gespräch zu ermitteln. Das dritte Kapitel handelt von Zweisprachigkeit: Nach einer Vorstellung der primären Formen des Bilingualismus wird der Fokus auf die bezogenen Themen von *Input* und *Transfer* verschoben. Das vierte und letzte Kapitel umfasst die empirische Forschung, auf der diese Studie basiert, und versucht die Forschungsfrage zu beantworten, indem alle zuvor erwähnten Themen in Interaktion gebracht werden. In dieser Abteilung sind die Methodologie, die Auswertung sowie die Diskussion der Daten, einschließlich einiger Anmerkungen der Autorin zu finden.

Aufgrund früherer Vorurteile ist die Gestik ein verhältnismäßig neues Gebiet der Linguistik: Zahlreiche Fragen bleiben deswegen noch unbeantwortet und vieles muss weiterhin untersucht werden, bevor LinguistInnen und GestenforscherInnen ein

vollständiges Verständnis bzw. eine gemeinsame Meinung zu diesem Thema haben. Diesbezüglich glauben wir, dass diese Studie einen kleinen, dennoch wichtigen Beitrag zur Gestenforschung leistet, indem wir einige Fragen beantworten konnten, gerade in Bezug auf zwei Sprachen, die – soweit uns bekannt ist – aus dieser Perspektive noch nicht in den Vergleich gestellt wurden. Wir hoffen, dass unsere Ergebnisse als Anfangspunkt für zukünftige Studien dienen und dadurch zur Weiterentwicklung der Gestenforschung beitragen.



# CAPITOLO 1

## LA COMUNICAZIONE

La comunicazione pervade ogni ambito dell'attività umana. Nella quotidianità riveste un ruolo primario, ma avviene in modo talmente spontaneo e abituale, che non sempre ci rendiamo conto di quanto comunicare sia importante e complesso. La comunicazione è un tema ricco e affascinante, rispetto al quale, nel tempo, sono state elaborate numerose teorie che ne prendono in considerazione gli aspetti più disparati. In questo capitolo affronteremo alcuni punti fondamentali ai fini del presente studio: partendo da un'introduzione generale, proseguiremo trattando uno dei modelli principali, il *modello comunicativo di Jakobson* (1966), per passare successivamente alle questioni della comunicazione interculturale e dei linguaggi extra-verbali.

### 1.1 Introduzione alla comunicazione

Il termine *comunicazione* deriva dal latino *communicare*, ovvero “condividere”. In tal senso, la comunicazione è un'azione che prevede la condivisione di informazioni attraverso la trasmissione di un messaggio (Rosengren 2000).

Il concetto di comunicazione in quanto azione viene formulato da Wittgenstein, il quale nelle sue *Investigazioni Filosofiche* (1953) per primo introduce l'idea che il significato della lingua non risieda tanto nella grammatica e nelle parole, quanto nel modo in cui questa viene utilizzata in un contesto, portando alla luce il fatto che le regole linguistiche non servono ad altro che al raggiungimento di un determinato scopo. Successivamente ripresa da Austin nella celebre *teoria degli atti linguistici* (1962), nel quale egli identifica l'utilizzo della lingua con il compimento di un'azione, questa idea trova definitivamente fortuna con Searle (1969), che individua varie tipologie di atti linguistici, definendo in modo chiaro e rigoroso le regole che vengono seguite per compierli e decifrarli.

Per Balboni e Caon (2015:15), “comunicare significa scambiare messaggi efficaci”, visione secondo la quale il verbo *comunicare* “descrive l'atto *volontario*, programmato, consapevole di scambio di messaggi per perseguire il proprio fine” (Balboni & Caon 2015:15). L'azione di cui abbiamo parlato all'inizio, l'atto stesso di comunicare, è quindi in questo senso null'altro che un mezzo utilizzato da un promotore (detto *mittente*, cfr.

Jakobson 1966) per raggiungere uno scopo prefissato, qualunque esso sia. Importante, secondo Balboni, è non confondere ciò che si comprende per *comunicazione* con ciò che viene spesso chiamato con lo stesso nome, ma è in realtà *informazione*. La differenza fra i due concetti consiste nel fatto che il primo, come abbiamo visto, è ritenuto *volontario*, mentre il secondo riguarda quel tipo di trasmissione di messaggi che avviene in assenza una volontà motrice e senza un preciso scopo<sup>1</sup>.

È interessante notare come questa visione del concetto di comunicazione contrasti in maniera consistente con quella dello studioso Watzlawick (1921-2007), convinto del fatto che la volontà e l'intenzionalità siano condizioni sufficienti ma non necessarie affinché l'atto comunicativo venga realizzato (cfr. Watzlawick 1971). Nel suo studio *La pragmatica della comunicazione umana* (1971), infatti, egli postula la celebre impossibilità di non comunicare (cfr. Watzlawick 1971), spiegata tramite il noto esempio di due passeggeri dello stesso volo, vicini di posto, uno desideroso di avviare un dialogo (passeggero B), l'altro restìo (passeggero A). Essendo la fuga esclusa in tale contesto, al passeggero A non restano che quattro opzioni: il *rifiuto della comunicazione*, l'*accettazione della comunicazione*, la *squalificazione della comunicazione* e ciò che l'autore nomina *il sintomo come comunicazione* (cfr. Watzlawick 1971:67-68). Nel primo caso, "con maniere più o meno brusche il passeggero A può far capire al passeggero B che non vuole conversare" (Watzlawick 1971:67); questo metodo, però, risulta poco educato e, soprattutto, risulta non essere efficace in quanto costringe ad ogni modo il soggetto A a comunicare al soggetto B la sua presa di posizione. Nel secondo caso, "il passeggero A si rassegna a conversare" (Watzlawick 1971:67). L'autore considera questa scelta un *atto di debolezza* che porterà il soggetto a "odiare se stesso e l'altra persona", in quanto la conversazione, una volta iniziata, non sempre è facile da interrompere (Watzlawick 1971:67). Il terzo scenario viene introdotto dall'autore come una "tecnica importante a cui A può ricorrere per difendersi: egli può comunicare in modo da invalidare le proprie comunicazioni o quelle dell'altro" (Watzlawick 1971:68). Come spiega lo studioso,

rientra in questa tecnica una vasta gamma di fenomeni della comunicazione: contraddirsi, cambiare argomento o sfiorarlo, dire frasi

---

<sup>1</sup> A tale proposito si veda *La comunicazione interculturale* (2015). Nella spiegazione offerta dal Professor Balboni, infatti, un esempio di *informazione* sono i sintomi che *informano l'interlocutore del nostro stato d'animo*, come il *rossore*, il *sudore*, il *tremito* (Balboni & Caon, 2015:15).

incoerenti o incomplete, ricorrere ad uno stile oscuro o usare manierismi, fraintendere, dare una interpretazione letterale delle metafore e una interpretazione metaforica di osservazioni letterali, ecc. (Watzlawick 1971:68).

In questo modo, essendo la comunicazione di A vagamente coerente ed intelligibile, il risultato più probabile sarà la terminazione della conversazione stessa. Nel quarto e ultimo scenario, lo studioso presenta una serie di strategie alle quali “il passeggero A può ricorrere per difendersi dalla loquacità di B: può far finta di avere sonno, di essere sordo o ubriaco, di non conoscere la lingua, o può simulare qualunque altro stato di incapacità o qualunque difetto che giustifichino l'impossibilità di comunicare” (Watzlawick 1971:70). In questo caso, il messaggio trasmesso dal passeggero A indica il falso desiderio di comunicare, ma fa appello ad una, sempre falsa, entità di forza maggiore che impedisce la comunicazione. In questo modo il passeggero A può, pur sempre comunicando, evitare l'obbligo di una conversazione indesiderata, senza risultare scortese. Interessante è notare come, in questo contesto, il sintomo sia visto come un *messaggio non verbale* (Watzlawick 1971:72), categoria sulla quale torneremo nei sottocapitoli 1.4 e 1.5, e descritto come tale per la frequente assenza di discorso in questo tipo di comunicazione.

Per Watzlawick, dunque, il sintomo rappresenta un vero e proprio messaggio che il mittente *vuole* trasmettere al suo ricevente: in questo caso, l'indisposizione a conversare. Ed è proprio in questa volontà di trasmissione di un determinato messaggio che, tenendo a mente la distinzione che il Professor Balboni attua fra *comunicazione* e *informazione*, vediamo come, in realtà, questo atto comunicativo in alcuni casi rientri effettivamente nell'ambito della comunicazione in quanto, pur non volendo comunicare, il soggetto compie un atto volontario al fine di trasmettere, sia verbalmente che non, il suo desiderio, che è quello di non comunicare, e di ottenere il suo scopo, che è quello di terminare – o non avviare – la conversazione in questione.

Ciò di cui si occupa questo studio si colloca esattamente a metà fra la volontarietà della comunicazione e l'involontarietà, ma funzionalità ed efficacia, dell'informazione passata in modo inconsapevole, in questo caso specifico trasmessa da un codice non verbale, ovvero dalla gestualità. Infatti, nonostante fra due soggetti dialoganti una consistente parte delle informazioni venga trasmessa attraverso il canale verbale, tramite la fruizione e standardizzazione delle varie regole morfologiche, sintattiche e pragmatiche del codice

in uso, questo canale non rappresenta l'unica modalità comunicativa a disposizione di un individuo.

A tale proposito, sembra pertinente aprire un breve capitolo sul modello comunicativo più noto, ovvero quello di Jakobson (1966), per passare ad analizzare più in dettaglio i codici extralinguistici tramite i quali l'informazione, se pur inconsapevolmente, può venire trasmessa.

## 1.2 Il modello comunicativo di Jakobson

Secondo il linguista Roman Jakobson (1896-1982), noto per essere stato parte del celebre Circolo di Praga, la comunicazione necessita di sei elementi per sussistere, ovvero:

- Mittente
- Contesto
- Messaggio
- Canale
- Codice
- Destinatario<sup>2</sup>

Questi elementi sono relativamente intuitivi nel momento in cui consideriamo un qualsiasi evento comunicativo: per esempio, senza la presenza (non obbligatoriamente fisica) di un soggetto, detto *mittente*, che esprima ed emetta il segnale, e quella di un soggetto che lo riceva e che lo vada successivamente a decodificare (detto *ricevente*), la trasmissione del messaggio non può avere luogo (cfr. Fiorani 2002). Come nota Balboni (2015), questo concetto è valido anche nel momento in cui la conversazione sia monologica, come nel caso di un conferenziere che, pur essendo l'unico soggetto avente parte al discorso, presta molta attenzione ai vari *feedback* fornitigli dal suo pubblico. Non solo, ma è di grande interesse notare come tale concetto resti valido in un contesto non verbale come, per esempio, quello scritto: l'autore di un libro, di una lettera o di un testo pubblicitario non si confronta direttamente con il suo lettore, ma, al momento della stesura del testo, deve avere ben presente a quale tipo di target il suo messaggio è riferito affinché questo venga efficacemente ricevuto, decodificato e compreso.

Il terzo elemento individuato da Jakobson è il *messaggio*. Non esiste comunicazione alcuna, volontaria o involontaria, che abbia luogo senza la trasmissione di determinate

---

<sup>2</sup> Jakobson (1966) cfr. Fiorani (2002:18-19).

informazioni che vengono codificate in un messaggio. Il segnale veicolato è generalmente dotato di senso, in quanto la comunicazione nasce dal bisogno, o dalla volontà, di raggiungere uno scopo (cfr. Cruse 2000, Grice 1975, Austin 1962) ma sono attestati casi in cui il senso resta oscuro o viene a mancare, come, ad esempio, nei diversi tipi di afasia. Inoltre, il messaggio deve essere sempre inserito in un *contesto*, fattore che dev'essere possibilmente condiviso da tutti gli aventi parte alla comunicazione. Senza un'adeguata conoscenza del contesto, la comunicazione rischia di non essere efficace, in quanto proprio da esso dipende largamente la natura della comunicazione stessa (Littlejohn 1996). Svariati sono gli aspetti che contribuiscono a formare e a caratterizzare tale concetto, fra i più importanti possiamo trovare il luogo e lo spazio dell'interazione, la natura dell'evento comunicativo, il rapporto e lo stato psicologico dei soggetti dialoganti, il contenuto e la motivazione del discorso, così come le norme sociali che lo regolano (cfr. Malyuga & Orlova 2018, Matsumoto & Hwang 2016, Liu, Volčič & Gallois 2015). È interessante notare come l'imprescindibilità del contesto dalle norme sociali nelle quali la conversazione è inserita lo rende uno dei più importanti mediatori delle influenze culturali sul comportamento del singolo e, pertanto, delle comunità (cfr. Matsumoto & Hwang 2016).

Un altro elemento centrale nel processo comunicativo è il *codice* del messaggio. Questo consiste solitamente nella lingua in cui il segnale è composto e trasmesso, dotata di regole morfologiche, sintattiche, fonologiche, semantiche e pragmatiche riconosciute e condivise da una comunità di parlanti<sup>3</sup> (cfr. Mc Neill 1992). Anche la non condivisione di un codice può ostacolare l'efficacia della comunicazione, come abbiamo visto nel caso, presentato da Watzlawick, del passeggero A che, per evitare di essere disturbato, finge di non padroneggiare il codice utilizzato dal soggetto B. Di particolare interesse è il fatto che a questa categoria appartengano non soltanto i linguaggi verbali, ma anche quelli non verbali, noti come *extralinguistici*. Tali linguaggi costituiscono tutti quei comportamenti pregni di informazione che, spesso inconsapevolmente, vengono prodotti dal mittente durante un discorso, accompagnandolo o talvolta addirittura sostituendolo, conferendovi

---

<sup>3</sup> Questa nozione di lingua, presentata da Mc Neill (1992) tornerà utile nel capitolo 2.5, in quanto ci aiuterà a comprendere a pieno le differenze che occorrono fra una lingua dei segni, dotata delle regole sopracitate – ad esclusione di quella fonologica –, e un codice come quello cinesico che, pur non avendo i requisiti per essere riconosciuto come lingua, riesce ugualmente a trasmettere in modo efficace una serie di informazioni rilevanti alla conversazione, che vengono recepite, decodificate e comprese dal destinatario. (cfr. Mc Neill 1992).

diverse sfumature di significato e apportando preziose informazioni che, in alcuni casi, non vengono esplicitate dal sistema grammaticale o semantico della lingua in questione (cfr. Liu, Volčič & Gallois 2015, Lustig & Koester 2013, Mc Neill 1992). Nei capitoli 1.4 e 1.5 tratteremo in dettaglio questi linguaggi non verbali e vedremo quali informazioni e quali rischi tali linguaggi presentano in ambito comunicativo e, soprattutto, interculturale; per ora ci limitiamo a sottolineare che il codice non rappresenta soltanto la lingua parlata, ma comprende qualsiasi tipo di comportamento che, anche inconsapevolmente, trasmette delle informazioni durante il discorso, ricoprendo un ruolo comunicativo di grande importanza. Proprio questo elemento, il codice, assume una rilevanza primaria nel presente studio, in quanto esso si concentra sulla trasmissione di determinate informazioni attraverso uno dei codici non verbali elencati, più precisamente dalla dimensione gestemica. Su questo punto torneremo ampiamente nei capitoli successivi.

Il sesto elemento individuato da Jakobson come cardine nel processo comunicativo è il *canale*. Questo costituente fa riferimento alla modalità, nonché al mezzo, di trasmissione del segnale. Il giornale, la radio, il libro che stiamo leggendo, la televisione, il computer, il tram su cui è stampato un annuncio pubblicitario sono tutti, e solo alcuni dei, canali attraverso i quali riceviamo quotidianamente un numero altamente elevato di informazioni. Ogni tipo di canale mira ad un suo determinato *target* (ovvero una categoria di *destinatari*) e alla realizzazione di un suo particolare scopo (cfr. Fiorani 2002); pertanto, affinché l'informazione risulti efficace, il tipo di messaggio dovrà essere formulato secondo delle strategie che considerino attentamente non solo il destinatario a cui è offerto, ma anche il tipo di canale attraverso cui esso viene trasmesso.

Per riassumere, ogni tipo di comunicazione è composto da sei elementi fondamentali individuati da Jakobson e denominati *mittente*, *contesto*, *messaggio*, *canale*, *codice* e *destinatario*. Ciascuno di questi costituenti ricopre un ruolo fondamentale ed essenziale nell'evento comunicativo: difatti, in assenza di uno di essi, la comunicazione cessa di esistere o presenta un esito infelice.

Questa breve introduzione del concetto di *comunicazione* fornisce una base certamente non esaustiva, ma senza dubbio indispensabile per comprendere la nozione che presenteremo nel capitolo successivo, ovvero quella di comunicazione interculturale.

### 1.3 La comunicazione interculturale

Dal momento che il presente studio si inserisce all'interno di un contesto interculturale, ponendo a confronto due realtà differenti tanto a livello linguistico quanto culturale, riteniamo necessario fornire una breve introduzione al concetto di cultura e a quelli che sono gli studi e le teorie più rilevanti nel campo della comunicazione interculturale.

#### 1.3.1 La cultura

La miriade di fattori e sfaccettature che interagiscono, cooperano e concorrono fra loro per formare quello che generalmente si intende per *cultura* lo rende un concetto che difficilmente si presta ad una definizione chiara, lineare ed univoca. Difatti, le definizioni proposte variano molto a seconda del campo d'interesse. Se per Weaver (1993) la cultura è paragonabile ad un iceberg del quale solo una minima parte è osservabile, per Brown (1994:163) essa rappresenta un collante, “a «glue» that binds people together”<sup>4</sup>, mentre Hofstede (1997) la paragona ad un software mentale. Ciò che viene generalmente accettato è il fatto che la cultura sia il prodotto di un processo collettivo al quale partecipano una molteplicità di individui, e risulti essere non tanto innata quanto appresa tramite il contatto con la società dalla quale è condivisa<sup>5</sup> (cfr. Liu, Volčič & Gallois 2015, Spencer-Oatey & Franklin 2009, Myers-Scotton 2006, Triandis 1989). Secondo una schematizzazione di Dodd (1998), la cultura si può suddividere in tre livelli concentrici corrispondenti a *istituzioni all'interno della cultura*, *eventi culturali*, e *nucleo centrale*. Se nel primo livello troviamo l'organizzazione di sistemi più ampi come quello sanitario, economico, religioso, familiare, educativo e politico, il secondo livello riguarda manifestazioni della cultura quali le espressioni artistiche, le tradizioni, la suddivisione dei ruoli, le regole, i modelli comunicativi. Il nucleo centrale, invece, contiene quegli aspetti che stanno alla base di ogni cultura e che contribuiscono a crearla, influenzarla, modificarla e connotarla, ovvero: *storia*, *identità*, *credenze*, *valori*, e *visioni del mondo*. I due livelli esterni dipendono fortemente dai fattori del nucleo centrale: ogni aspetto di

---

<sup>4</sup> “Una «colla» che unisce le persone.”

<sup>5</sup> L'apprendimento della cultura, secondo Oliver Sacks, comincia nei primi stadi della vita di un bambino. Quando la madre - così come qualsiasi altro individuo - interagisce col bambino, difatti, questo apprende da lei non soltanto la lingua, ma anche la sua visione del mondo, che coincide con quella del gruppo sociale nel quale è inserita. Sacks scrive: “The mother - or father, or teacher, or indeed anyone who talks with the child - leads the infant step by step to higher levels of language; she leads him into language, and into the world picture it embodies (her world-picture, because it is her language; and beyond this, the world-picture of the culture she belongs to).” (Sacks 1990:62-3)

una data società viene influenzato significativamente dal modo in cui la sua storia, la sua identità, i suoi valori, le sue credenze e la sua da ciò risultante visione del mondo interagiscono fra loro; è proprio il risultato di questa interazione a dare vita, di conseguenza, alle organizzazioni e ai sistemi che ad esso più si confanno. A tale proposito ci sembra interessante riportare la definizione di cultura proposta da Tandrís (1989:511-12):

Culture is to society what memory is to the person. It specifies designs for living that have proven effective in the past, ways of dealing with social situations, and ways to think about the self and social behavior that have been reinforced in the past. It includes systems of symbols that facilitate interaction (Geertz 1973), rules of the game of life that have been shown to 'work' in the past. When a person is socialized in a given culture, the person can use custom as a substitute for thought, and save time.<sup>6</sup>

Come possiamo leggere, la cultura, in qualità di “memoria sociale”, agisce sulla realtà tenendo in vita e tramandando quei modelli organizzativi e comportamentali che si sono dimostrati validi nel corso della storia. Si noti che le componenti del *nucleo centrale* di Dodd non esercitano un notevole ascendente soltanto sull'organizzazione della società, ma concorrono a plasmare le modalità in cui un dato individuo comprende e valuta la realtà che lo circonda. Ad ogni modo, è necessario sottolineare che, per quanto il comportamento del singolo e la sua visione del mondo vengano profondamente influenzati dalla cultura di appartenenza, non sono da essa determinati (cfr. Spencer-Oatey 2008): due individui appartenenti allo stesso gruppo culturale possono, infatti, non condividere gli stessi valori o gli stessi credo. Laddove la cultura viene anche vista come un derivato di una memoria e di un'esperienza collettive (Triandis 1989, Schwartz 1992, Avruch 1998), è importante non dimenticare che l'esperienza del singolo svolge un ruolo primario nella formazione della sua personale visione del mondo, così come dei suoi sistemi di valori e del suo comportamento. Come ci ricordano Spencer-Oatey e Franklin (2009:15), “Culture is associated with social groups, but no two individuals within a

---

<sup>6</sup> “La cultura rappresenta per la società quello che la memoria rappresenta per la persona. Essa specifica dei modelli di vita che si sono dimostrati efficaci nel passato, modi di affrontare situazioni sociali, e modi di pensare al sé e al comportamento sociale che sono stati rinforzati nel passato. Questo include sistemi di simboli che facilitano l'interazione (Geertz 1973), regole del gioco della vita che hanno dimostrato di «funzionare» in passato. Quando una persona è sociale in una data cultura, la persona può servirsi di un'usanza come sostituto per il pensiero, risparmiando tempo.”

group share exactly the same cultural characteristics.”<sup>7</sup> Nel sottocapitolo successivo andremo ad analizzare in che modo la cultura possa influire sugli eventi comunicativi di ogni individuo.

### 1.3.2 La competenza comunicativa interculturale

Come abbiamo sottolineato in precedenza, la cultura è un insieme di nozioni che apprendiamo e condividiamo, e questi due processi di apprendimento e condivisione non possono che avvenire tramite un processo comunicativo. La cultura non può essere tramandata senza l'utilizzo di una lingua, o di un codice, che ne renda possibile la trasmissione, così come la lingua non può essere imparata separatamente dalla cultura<sup>8</sup>. A tale proposito, nel suo famoso trattato sulla sordità *Seeing voices* (1990), anche lo psicologo Sacks porta sullo stesso piano lingua, pensiero, comunicazione e cultura definendole “ciò che ci distingue come umani”, ricordando al lettore che tutti questi elementi sono di derivazione sociale:

what is distinctively human in us - our capacities for language, for thought, for communication, and culture - do not develop automatically in us, are not just biological functions, but are, equally, social and historical in origin; that they are a gift - the most wonderful of gifts - from one generation to another. We see that Culture is as crucial as Nature.<sup>9</sup> (Sacks 1990:xiii)

---

<sup>7</sup> “La cultura è associata ai gruppi sociali, ma due individui all'interno di un gruppo non condividono mai esattamente le stesse caratteristiche culturali.”

<sup>8</sup> Nella didattica delle lingue, questo rappresenta un concetto cardine. Infatti, come vedremo in questo capitolo, conoscere una lingua ignorando le norme contestuali che ne regolano l'utilizzo può comportare gravi incomprensioni e compromettere irrimediabilmente la comunicazione. Inoltre, per comprendere a fondo una cultura, è necessario conoscere la lingua attraverso la quale questa è trasmessa, in quanto le due si influenzano e intersecano profondamente: basti pensare all'esistenza - in qualsiasi lingua - di parole che descrivono fenomeni sconosciuti ad altri gruppi culturali; non solo questi vocaboli spesso mancano di una traduzione e vanno perifrasiati, ma talvolta l'intero fenomeno deve essere spiegato e giustificato con esempi affinché venga compreso. Per questo motivo, così come per la natura del rapporto fra lingua e cultura, Serragiotto parla di *binomio indissolubile*.

[[https://www.itals.it/sites/default/files/Filim\\_didattica\\_it\\_prospettiva.pdf](https://www.itals.it/sites/default/files/Filim_didattica_it_prospettiva.pdf)]

<sup>9</sup> “Ciò che è tipicamente umano in noi - le nostre capacità di linguaggio, di pensiero, di comunicazione e di cultura - non si sviluppa automaticamente in noi, non si tratta solo di funzioni biologiche, ma sono ugualmente di origine storica e sociale; sono un dono - il più meraviglioso dei doni - da una generazione all'altra. Vediamo che la Cultura è tanto cruciale quanto la Natura.”

L'ambiente circostante, insegnando al bambino la lingua, gli offre contemporaneamente anche quei modelli mentali e culturali che questa veicola<sup>10</sup>.

Partendo da osservazioni analoghe, Hymes (1974) per primo teorizza il concetto di *competenza comunicativa*, secondo il quale ogni evento comunicativo non può prescindere da una serie di elementi non linguistici che egli riassume nell'acronimo SPEAKING, e consistono in: *setting and scene, participants, end, act sequences, key, instrumentalities, norms, genre*. A questi elementi bisogna prestare particolare attenzione durante un evento comunicativo in quanto le circostanze, le norme, i partecipanti, gli scopi di una conversazione – in sintesi, il contesto culturale nel quale questo è inserito – giocano un ruolo fondamentale nello scambio di messaggi (Prochnow 2014, Pauels 1983). Secondo lo studioso, una buona conoscenza e comprensione di questi elementi, insieme alla padronanza del codice linguistico, portano ad un ottimale utilizzo della lingua che è indice del possesso di una valida *competenza comunicativa*.

Basandoci sulla definizione di comunicazione in quanto scambio di messaggi mirati al raggiungimento di un dato scopo (cfr. Balboni & Caon 2015, Gochet 2011, Sbisà 2011, Kendon 1996, Grice 1975, Austin 1962), in un contesto interculturale appare logico che, al fine di una comunicazione efficace, il possesso della competenza linguistica sia indubbiamente un'abilità essenziale al successo dell'atto linguistico. Ciò che spesso, però, viene ignorato è che la capacità di articolare un discorso in una lingua straniera (LS) è una condizione necessaria, ma da sola non sufficiente, al raggiungimento positivo dello scopo prefissato. Al fine di una comunicazione felice, alla competenza linguistica deve essere affiancata in maniera imprescindibile la *competenza comunicativa interculturale* (cfr. Barker 2016, Balboni & Caon 2015, Zhou & Griffiths 2011, Spencer-Oatey & Franklin 2009), ovvero “a set of cognitive, affective, and behavioral skills and characteristics that support effective and appropriate interaction in a variety of cultural contexts”<sup>11</sup> (Bennett 2008:97). Tale competenza risulta fondamentale nel XXI secolo, periodo caratterizzato da una forte globalizzazione e, pertanto, da una sempre crescente diversità culturale (cfr. Kim & Hubbard 2007): difatti, senza un'adeguata conoscenza del *contesto* nel quale il messaggio è inserito e del *destinatario* al quale è indirizzato, la sola

---

<sup>10</sup> Era di questo avviso anche Vygotskij (1990), il quale riteneva che la mente fosse il risultato di un processo socioculturale operato dall'ambiente sul soggetto e reso possibile dal linguaggio. Secondo il noto linguista, difatti, non può esistere il pensiero – e, quindi, nemmeno la mente – senza l'accesso alla lingua.

<sup>11</sup> “Un insieme di capacità e caratteristiche cognitive, affettive e comportamentali che supportano un'interazione efficace e appropriata in una varietà di contesti culturali.”

padronanza del codice previsto fornisce al mittente uno strumento tanto incompleto quanto inadeguato, che può dare vita a incomprensioni. Concentrandosi puramente sull'aspetto formale di una lingua, infatti, il parlante rischia di trascurarne sia il lato pragmatico, responsabile della capacità di 'fare' con la lingua, che quello socioculturale in cui la lingua, con la sua forma, è inserita. Questa capacità (pragmatica) e tale conoscenza (socioculturale) risultano entrambe indispensabili a garantire il successo di un evento comunicativo<sup>12</sup>; l'ignoranza di tali fattori potrebbe apparire al ricevente di una data cultura addirittura più grave di una scarsa padronanza linguistica, poiché "sbagliare il registro di rispetto o ignorare un tabù culturale ha conseguenze molto più gravi che sbagliare un congiuntivo o la struttura di una frase" (Balboni & Caon 2015:12).

Nella letteratura si trova un'ampia varietà di modelli che mirano a fornire una concettualizzazione e spiegazione di *competenza comunicativa interculturale*; queste schematizzazioni seguono approcci molto differenti fra loro e basano le proprie osservazioni e ricostruzioni su prospettive di vario tipo, arrivando a fornire una concettualizzazione piuttosto ampia e completa del tema. Per una panoramica esaustiva dei modelli più noti rimandiamo a Spitzberg & Chagnon (2009) e Arasaratnam (2007), mentre in questo paragrafo ci concentreremo sulle due proposte che ci sembrano riassumere nel modo più semplice e completo i punti chiave in primis del concetto di *competenza interculturale*, e successivamente della nozione di *competenza comunicativa interculturale*; questi sono: il *Modello piramidale di Deardorff* (2006) e il modello proposto da Balboni e Caon (2015).

---

<sup>12</sup> Uno dei sostenitori principali di questa teoria fu Bruner (1996), il quale riteneva che la padronanza delle competenze socioculturali fosse indispensabile e dovesse essere affiancata a quella della lingua per il raggiungimento di una comunicazione efficace e priva di errori.

Il *Modello piramidale di Deardorff* (2006) identifica una serie di componenti principali che vanno a costituire la *competenza interculturale*, tra i quali possiamo trovare elementi motivazionali, cognitivi e abilità che insieme cooperano per il raggiungimento di una efficace comunicazione in contesti interculturali, e che possiamo vedere riassunti nel seguente schema:

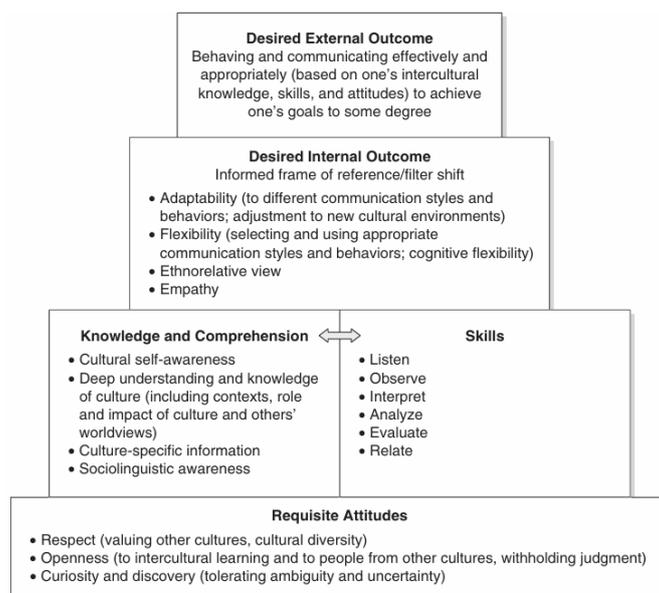


Figura 1: Deardorff Pyramid Model of Intercultural Competence (2006)

Alla base di questa piramide troviamo dei requisiti attitudinali imprescindibili, senza i quali la *competenza interculturale* non può sussistere: *rispetto, apertura, curiosità e scoperta*. In questo senso, la persona deve essere rispettosa delle diversità interculturali, e in grado di sospendere il giudizio<sup>13</sup>. Sulle basi solide create da questi prerequisiti si appoggiano la *conoscenza e comprensione* (culturale, sociolinguistica) e una serie di *abilità* (d'ascolto, d'osservazione, interpretativa, analitica, valutativa e relazionale) che rendono possibile in primis ottenere un "risultato interiore", che prevede un certo grado di empatia e flessibilità, ed infine un "risultato esterno", ovvero la capacità di comportarsi e comunicare in modo efficace in un contesto interculturale. In sintesi, la *competenza interculturale* racchiude in sé un insieme di caratteristiche di natura interdisciplinare, sia

<sup>13</sup> Giudizio che nasce, anche inconsapevolmente, dalla visione *etnocentrica* della comunità d'origine. L'etnocentrismo è un fenomeno che rispecchia la tendenza a considerare la propria cultura superiore alle altre, nonché l'abitudine di giudicare usi e costumi di altre culture in base agli standard e ai valori derivanti dalla propria (cfr. Jandt 2018, Liu, Volčič & Gallois 2015, Lustig & Koester 2013). Diffuso in tutte le culture (Samovar et al. 2013), l'etnocentrismo è alla base di molti stereotipi e pregiudizi, e rende ardua la comunicazione interculturale.

deduttive che induttive, delle quali la conoscenza linguistica rappresenta solo una minima parte, e non risulta efficace se esercitata indipendentemente dalle altre componenti di questo insieme.

Il modello appena descritto presenta varie somiglianze con quello realizzato da Balboni e Caon (2015), nel quale viene introdotto il concetto di *competenza comunicativa interculturale*, schematizzato come segue:

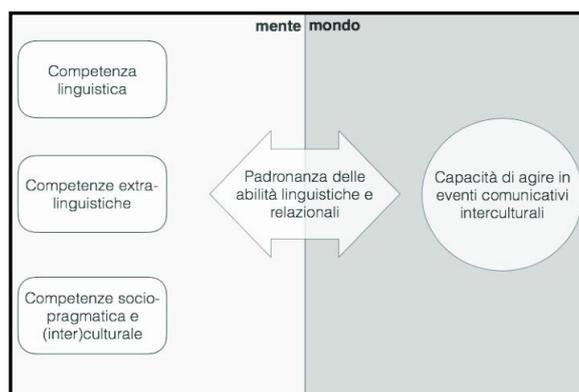


Figura 1: La competenza comunicativa interculturale (Balboni & Caon 2015)

In questa rappresentazione grafica, oltre alla padronanza delle abilità linguistiche, è richiesta anche la compresenza di quelle relazionali al fine di ottenere la *capacità di agire* nel mondo: in questo scenario, il *mondo* rappresenta il *contesto* nel quale l'interazione è inserita, e il contesto in questione risulta altro, in quanto gli eventi comunicativi hanno luogo in una realtà *interculturale* (cfr. Balboni & Caon 2015). Come abbiamo accennato in precedenza, il contesto influenza fortemente sia la natura di un evento comunicativo, che l'evento stesso; pertanto, al fine di avviare una interazione di successo, è necessario avere una buona conoscenza di questo fattore. In un breve passaggio che riportiamo qui sotto, Kim (1991) fa emergere proprio la stretta connessione che lega una soddisfacente padronanza del contesto e il possesso della competenza comunicativa interculturale, facendo quasi coincidere la prima con la seconda. Secondo Kim (1991: 265), infatti, "Intercultural Communication Competence (ICC) must be [...] anchored within a person as his or her capacity to manage the varied contexts of the intercultural encounter regardless of the specific cultures involved."<sup>14</sup>

<sup>14</sup> "La competenza comunicativa interculturale (CCI) deve essere [...] ancorata all'interno di una persona come sua capacità di gestire i vari contesti dell'incontro interculturale a prescindere dalle specifiche culture che vi sono coinvolte."

In aggiunta, l'importanza del contesto in ambito internazionale è sottolineata anche da Spitzberg (1988:69), che ritiene che “competent communication is interaction that is perceived as effective in fulfilling certain rewarding objectives in a way that is also appropriate to the context in which the interaction occurs.”<sup>15</sup>

Ritornando alla Figura 2, la lettura di questo schema, come precisano gli autori, è duplice:

- a) *anche in questo caso*, nella mente abbiamo delle competenze, cioè dei sistemi di ‘regole’, da osservare, per sapere se ci sono potenziali punti critici interculturali: la lingua, gli altri codici, i valori culturali da un lato; la stessa osservazione va fatta nel mondo in ordine ai meccanismi che regolano gli eventi comunicativi. Questi elementi dello schema hanno uno scopo *descrittivo* (...) e possono tradursi in un manuale fai-da-te (...);
- b) tra mente e mondo troviamo il ponte costituito alle abilità relazionali, che vanno sviluppate modificando la propria *forma mentis* in ordine alla reazione *emozionale* di fronte ad azioni o cose o parole di altre culture che riteniamo spiacevoli e sociale di fronte a quelle che percepiamo come offese, mancanze di attenzione, e così via. (Balboni & Caon 2015:24)

Inoltre, affinché la comunicazione interculturale abbia successo, è necessario saper osservare una cultura diversa da quella di appartenenza, prestando attenzione a non valutare una situazione in base alle proprie conoscenze del mondo, ma alienandosi da una prospettiva *etnocentrica*, requisito peraltro condiviso anche da Deardorff (2006).

Pertanto, durante un evento comunicativo interculturale, gioca un ruolo fondamentale la capacità analitica del soggetto, il quale, soltanto osservando, relativizzando, ma soprattutto sospendendo e questionando la propria conoscenza del mondo, riuscirà a comprendere in maniera profonda la cultura target della sua analisi, riducendo al minimo il rischio di incappare in problemi di incomprensione causati da una scarsa conoscenza delle differenze culturali.

Nel caso del presente studio, di particolare interesse sono le *competenze extralinguistiche*, in quanto il focus dello stesso è posto sulla realtà non verbale delle lingue prese in considerazione, ovvero l'italiano e il tedesco, e, in particolare, sulle possibili differenze che possono essere riscontrate fra le due a livello cinesico. Appartengono a

---

<sup>15</sup> “Una comunicazione competente è una interazione che viene percepita come efficace nel soddisfare certi gratificanti obiettivi in un modo che è anche appropriato al contesto nel quale l'interazione ha luogo.”

suddetto ambito la testa, il viso, le braccia, le gambe, e la postura (Caon 2016). Nella sezione successiva, dedicata ai linguaggi non verbali, tratteremo l'argomento più nel dettaglio; in questa sede ci limitiamo a riportare una citazione dell'antropologo Weston La Barre (1911-1996) che, già negli anni Sessanta, in un periodo in cui la cinesica veniva trascurata dai più, evidenzia il ruolo chiave della gestualità nella comunicazione interculturale:

It is easy to ridicule kinesiology as an abstruse, pedantic, and unimportant study by pure scientists. But I believe kinesiology is, on the contrary, one of the most important avenues for better understanding internationally. Consider, as one small example, how Chinese hate to be touched, slapped on the back, or even to shake hands; how easily an American could avoid offense by merely omitting these intended gestures of friendliness! Misunderstanding of nonverbal communication of an unconscious kind is one of the most vexing, and unnecessary, sources of international friction.<sup>16</sup> (La Barre 1964:218)

Questo saggio e queste poche righe rendono La Barre un pioniere della cinesica, nonché un difensore del suo spessore a livello interculturale, in un'epoca in cui l'importanza dei linguaggi non verbali non era ancora stata pienamente riconosciuta ed accettata dalla comunità scientifica e da quella linguistica, e risultava, pertanto, ancora largamente sconosciuta. Nel prossimo capitolo cercheremo di introdurre in maniera sistematica questo tipo di codici, cercando di fare chiarezza in una branca della linguistica che negli ultimi sessant'anni ha fatto passi da gigante, ma che presenta ancora oggi molte questioni irrisolte.

#### **1.4 I linguaggi extra-verbali**

Come abbiamo visto in precedenza, i vari eventi comunicativi non si realizzano solamente attraverso codici verbali: un'importante quantità di informazioni viene infatti trasmessa,

---

<sup>16</sup> “È facile ridicolizzare la kinesiologia come uno studio astruso, pedante e poco importante da parte di puri scienziati. Ma io credo che la kinesiologia sia, al contrario, una delle vie più importanti per una migliore comprensione a livello internazionale. Consideriamo brevemente ad esempio quanto i Cinesi odino essere toccati, ricevere una pacca sulla spalla, o addirittura stringersi la mano; quanto facilmente un Americano potrebbe evitare di essere offensivo semplicemente omettendo questi gesti effettuati con intento amichevole! Il fraintendimento della comunicazione non verbale di tipo inconscio è una delle fonti di attrito internazionale più fastidiose e inutili.”

in molti casi anche inconsapevolmente, attraverso codici altri che non richiedono necessariamente la presenza di comunicazione verbale, ma che spesso la accompagnano e ne modificano il significato, in diverse modalità e secondo regole proprie (Givens 2015, Matsumoto & Hwang 2013, Wharton 2009).

Una breve ma significativa introduzione a questo concetto e all'importanza dei linguaggi non verbali è data da Wharton (2009) nel libro *Pragmatics and non-verbal communication*, nel quale dimostra come una qualsiasi proposizione venga raramente pronunciata in quello che egli definisce *vuoto comportamentale*, ma sia generalmente accompagnata da un insieme di comportamenti *involontari e spontanei* che aiutano il ricevente nella decifrazione e nella comprensione del messaggio:

Sentences are rarely uttered in a behavioural vacuum. We colour and flavour our speech with a variety of natural vocal, facial and bodily gestures, which indicate our internal state by conveying attitudes to the propositions we express or information about our emotions or feelings. Though we may be aware of them, such behaviours are often beyond our conscious control: they are involuntary or spontaneous. Almost always, however, understanding an utterance depends to some degree on their interpretation. Often, they show us more about a person's mental/physical state than the words they accompany; sometimes, they replace words rather than merely accompany them.<sup>17</sup> (Wharton 2009:1)

Da queste poche righe si riesce a capire come l'opacità di alcune informazioni (ad esempio, lo stato d'animo del parlante) possa essere esplicitata e resa intellegibile proprio grazie a questi codici; essi, infatti, partecipano alla costruzione e determinazione del significato di una frase, permettono un'analisi approfondita del discorso, offrendo uno spiraglio nel pensiero nascosto dietro alle parole pronunciate, e consentendo di vedere oltre alla pura forma e alla semantica di una proposizione (cfr. Cienki & Mueller 2008, McNeill 1992). Secondo Birdwithstell (1970:158), "no more than 30 to 35 per cent of the

---

<sup>17</sup> "Le frasi sono raramente pronunciate in un vuoto comportamentale. Coloriamo e condiamo il nostro discorso con una varietà di gesti naturali vocali, facciali e corporei che indicano il nostro stato interiore trasmettendo atteggiamenti alle proposizioni che esprimiamo, oppure informazioni riguardo alle nostre emozioni o ai nostri sentimenti. Anche se possiamo esserne consapevoli, tali comportamenti sono spesso al di fuori del nostro controllo cosciente: sono involontari o spontanei. Quasi sempre, tuttavia, capire un'affermazione dipende in qualche modo dalla loro interpretazione. Spesso, ci mostrano di più circa lo stato mentale/fisico di una persona che le parole che accompagnano; a volte, sostituiscono le parole piuttosto che accompagnarle soltanto."

social meaning of a conversation or an interaction is carried by the words”<sup>18</sup>, implicando che la maggior parte della comunicazione, corrispondente addirittura al 65-70%, sia trasmessa attraverso canali e codici non verbali. Ne risulta, quindi, una notevole preponderanza della dimensione extralinguistica su quella linguistica, fatto che attribuisce un’importanza non trascurabile alle componenti non verbali di qualsiasi evento comunicativo.

Per capire meglio come ciò sia possibile, prendiamo in esempio la seguente frase: “questa torta è deliziosa!”; queste poche parole, che semanticamente possono esprimere un solo significato, chiaro e apparentemente privo di ambiguità, a livello pragmatico possono assumere significati e valori diversi a seconda del contesto in cui vengono inserite e dei comportamenti che l’accompagnano. L’abbinamento di tale asserzione ad una smorfia di disgusto non può che indicare che le parole pronunciate nascondano una verità differente da quella espressa. Nonostante quello presentato sia soltanto un esempio, ci dimostra che i linguaggi non verbali ricoprono un’importanza primaria grazie alla loro capacità di trasmettere significati non veicolati dalle parole pronunciate, ma tuttavia essenziali alla comprensione del messaggio. Esattamente per questo motivo, al fine di una corretta e completa interpretazione delle informazioni trasmesse, il ricevente dovrà prestare molta attenzione non soltanto al codice verbale, ma anche ai comportamenti extra-verbali che accompagnano il messaggio. Per comprendere meglio il funzionamento di tale processo, pare opportuno presentare questi codici non verbali e il loro ruolo nella comunicazione, soprattutto a livello interculturale.

La comunicazione non verbale passa attraverso un elevato numero di canali e viene trasmessa tramite un’ampia varietà di codici, tanto che Gallois afferma:

it is impossible to categorize all the different types of nonverbal behaviour. Not only are they too numerous, but often several types of nonverbal behaviour from seemingly different ‘categories’ can be used by the same person simultaneously<sup>19</sup> (Liu, Volčič & Gallois 2015:183).

Nonostante l’area extra-linguistica includa un vasto e articolato insieme di fattori e fenomeni comportamentali non verbali che influenzano il messaggio e la sua trasmissione

---

<sup>18</sup> “Non più del 30-35% del significato sociale di una conversazione o di una interazione è veicolato dalle parole.”

<sup>19</sup> “E’ impossibile categorizzare tutti i differenti tipi di comportamento non verbale. Non soltanto sono troppo numerosi, ma spesso vari tipi di comportamento non verbale, apparentemente appartenenti a «categorie» diverse, possono essere usati simultaneamente dalla stessa persona.”

(cfr. Mahl & Schulze 1964), la maggior parte degli studi è concorde nel riconoscere un ruolo primario a sette categorie in particolare, ritenute non tanto le sole, quanto le più rilevanti nel campo della comunicazione interculturale; tali classi sono: *cinesica*, *prossemica*, *cronemica*, *aptica*, *oggettemica* e *vestemica* (spesso riuniti in un'unica classe), *paralinguistica* e *olfattiva*. (cfr. Jandt 2018, Matsumoto, Hwang & Frank 2016, Liu, Volčič & Gallois 2015, Lustig & Koester 2013)

Come le lingue, a livello interculturale anche questi codici risultano variare molto fra loro. In particolare, le differenze principali riguardano tre aspetti, ovvero il repertorio di comportamenti insiti in una cultura, le norme che regolano tali comportamenti e il significato che ad essi vengono attribuiti (cfr. Manusov 2016, Lustig & Koester 2013). Va sottolineata l'esistenza di comportamenti cosiddetti *universali*, i quali non soltanto ricorrono pressoché invariati in ogni cultura, ma dei quali anche le norme e le interpretazioni appaiono identiche ed univoche in qualsiasi contesto<sup>20</sup>. La ricorrenza e l'uniformità di alcuni comportamenti in ogni contesto sarebbe interpretata come prova principale dell'origine biologica e universale dei segnali non verbali: secondo tale linea di pensiero, questi atteggiamenti sono riscontrabili invariati in quanto insiti nella natura umana, e svolgerebbero dunque una funzione adattiva<sup>21</sup> (Fernández-Dols 2013, Wharton 2009).

A proposito di funzioni, si è visto che, in ogni evento comunicativo, i codici non verbali assumono svariati ruoli in relazione al messaggio che viene trasmesso oralmente. Knapp e Hall (1997) identificano sei funzioni primarie secondo le quali il codice non verbale serve a *ripetere*, *contraddire*, *sostituire*, *complementare*, *accentuare*, e/o *regolare* il messaggio verbale. Ognuna di queste funzioni dipende strettamente dal messaggio, dal contesto, e dagli interlocutori, e la presenza o assenza di una comunicazione non verbale

---

<sup>20</sup> Il più noto esempio di questa circostanza è l'espressione delle emozioni primarie: diversi studi hanno dimostrato che determinate espressioni facciali vengono decodificate ed interpretate allo stesso modo a prescindere dalla cultura di partenza e, in particolare, tali manifestazioni corrispondono alle emozioni di felicità, tristezza, rabbia, paura, sorpresa e disgusto (cfr. Manusov 2016, Burgoon et al. 2011, Matsumoto et al. 2008, Matsumoto 2006, Ekman 1993, Izard, 1977, Tomkins 1963).

<sup>21</sup> Un ulteriore supporto a questa teoria viene offerto da diverse ricerche nel campo dello sviluppo emotivo infantile: non soltanto è stato dimostrato che i bambini, a prescindere dalla loro cultura, sviluppano la propria emotività seguendo delle fasi relativamente standardizzate, ma diverse ricerche condotte su bambini ciechi o sordi hanno documentato la tendenza di questi ad esprimere emozioni in modo uguale o simile a quello dei bambini che non presentano disturbi della vista o dell'udito, nonostante l'impossibilità di apprendere determinati comportamenti tramite una diretta esperienza sensoriale (cfr. Özçalışkan, Lucero & Goldin-Meadow 2015, Iverson & Goldin-Meadow 2001, Galati, Scherer, & Ricci-Bitti 1997, Eibl-Eibesfeldt 1973).

può influenzare in maniera sostanziale la ricezione del messaggio, così come l'esito dell'interazione.

Nella comunicazione interculturale, i linguaggi extra-verbali svolgono ruolo fondamentale; di questo argomento tratteremo nel prossimo sottocapitolo.

### **1.5 I linguaggi extra-verbali nella comunicazione interculturale**

Come accennato nel capitolo 1.4, il repertorio comportamentale, così come le norme che lo regolano e i significati da questo veicolati subiscono importanti variazioni a livello interculturale. Nell'obiettivo di ottenere una completa *competenza comunicativa interculturale*, pertanto, una particolare attenzione va prestata a questi codici, che possono altrimenti dar luogo ad inutili malintesi (Spencer-Oatey & Franklin 2009).

Il campo dei linguaggi extra-verbali, che risulta essere molto ampio e ricco, viene suddiviso in varie categorie, rappresentanti ognuna le modalità principali di trasmissione dell'informazione a livello non verbale; nelle sezioni successive ci soffermeremo in particolare sulle branche della vestemica e oggettemica, della prossemica e della cinesica, presentando in dettaglio tali categorie e portando alla luce alcuni problemi comunicativi ad esse legati.

#### **1.5.1 Oggettemica e Vestemica**

Queste due categorie, studiate in maniera assidua soprattutto dalla semiotica per i risvolti pubblicitari e commerciali delle stesse, si concentrano molto sull'apparenza e sui messaggi che il mittente vuole emettere per dare una precisa immagine di sé, senza dover necessariamente interagire a livello verbale e in maniera diretta col ricevente. Un'interessante analisi di tale processo è data da Volli nel modello del noto *circuito seduttivo*, derivato da quello comunicativo di Jakobson e applicato principalmente alla comunicazione commerciale. Secondo Volli (2003:61) la seduzione risulta essere *attiva* e *autoriferita*: il messaggio inviato dal mittente coincide generalmente con il contatto stesso; in questo caso, difatti, il contatto non ha altro scopo che quello di donare visibilità al mittente, catturando l'attenzione del destinatario e suscitando in esso interesse, curiosità, nonché la volontà di avviare una comunicazione. Questo processo è reso possibile dal desiderio del ricevente di somigliare al mittente, condividendo con esso i valori da cui si sente attratto e nella speranza di poter esercitare la stessa potenza seduttiva

su terzi (cfr. Volli 2003). Grazie all'acquisto dell'oggetto a cui aspira, dunque, il ricevente può identificarsi con determinati valori e, quindi, con il gruppo che di tali valori si fa portavoce. Per fornire alcuni esempi concreti, è noto il fatto che alcuni oggetti conferiscano o confermino un particolare status sociale: l'acquisto di libri comunica generalmente cultura, intelligenza, curiosità e interesse, l'acquisto di un'auto costosa o di un gioiello traspira ricchezza, la scelta dell'abbigliamento informa spesso il ricevente riguardo alla professione, alla religione, alla personalità, all'identità nonché, per l'appunto, allo stato sociale di un individuo (cfr. Jandt 2018, Liu, Volčič & Gallois 2015). L'elevato valore comunicativo e intrinsecamente culturale di questi linguaggi non verbali li rende facile oggetto di problemi di comunicazione interculturale, nonché di fraintendimenti culturali dovuti ad errate interpretazioni degli usi e costumi locali in base alle proprie, e spesso insufficienti, conoscenze del mondo<sup>22</sup>: si basti pensare al noto esempio dei missionari cattolici recatisi in Congo nell'Ottocento che tentarono di costringere le donne del luogo a coprirsi il seno, ignari del fatto che tale uso in quella cultura fosse praticato soltanto dalle prostitute (cfr. Balboni & Caon 2015). Nonostante quello appena presentato sia un caso estremo e temporalmente lontano dalla nostra realtà, è importante tenere a mente che il significato trasmesso dagli oggetti e dal vestiario varia enormemente a seconda della cultura e della classe sociale, e spesso non viene compreso o viene interpretato erroneamente dagli interlocutori di altre culture (Jandt 2018). Attraverso l'abbigliamento e gli accessori si possono trasmettere messaggi che veicolano diversi significati, tra i quali l'ostentazione di ricchezza, raffinatezza, identità, appartenenza religiosa, status sociale, ruolo aziendale, rispetto per l'interlocutore (cfr. Balboni & Caon 2015). Queste diverse categorie rappresentano un tema delicato a livello internazionale, in quanto le norme espressive di ciascuna presentano differenze culturali non trascurabili, e possono prestarsi a gravi incomprensioni. Ad esempio, uno *status symbol* che può creare malintesi è rappresentato dai cosiddetti "indicatori di rispetto e gentilezza" (Balboni & Caon 2015:73). Rientrano in questa categoria anche i doni e gli oggetti porti come offerta in quanto ogni oggetto, in qualità di simbolo, può assumere svariati valori e veicolare messaggi diversi. In molte culture, il rispetto per l'altro ha un valore molto forte ed è espresso in maniera assai differente a seconda della cultura di

---

<sup>22</sup> Come citato in precedenza, questo fenomeno prende il nome di *etnocentrismo*. Tale tendenza ostacola la comunicazione interculturale in quanto favorisce la formazione di stereotipi e pregiudizi, scaturendo dalla convinzione della superiorità della cultura di appartenenza.

riferimento. Se, da un lato, l'atto di offrire ha sempre rappresentato un gesto di rispetto, e accettare l'offerta spesso significa ricambiare la considerazione ricevuta, le modalità dell'offerta, come quelle del rifiuto o dell'accettazione di questa, subiscono una enorme variazione culturale. Ad esempio, in molte parti del mondo il rifiuto dell'offerta viene giudicato come mancanza di rispetto e, pertanto, offensivo. Alcune culture usano presentare l'offerta con insistenza, modalità che risulta invadente ed eccessiva a soggetti di altra provenienza che ignorano tale costume. Non solo la modalità in cui un oggetto viene offerto può creare forti incomprensioni a livello interculturale, ma certamente anche l'oggetto che viene offerto o donato assume diversi significati a seconda della cultura di riferimento (cfr. Manusov 2016). Ad esempio, come riporta Salleh (2005), in Cina regalare un orologio equivale ad un augurio di morte al ricevente, mentre in Malesia tale dono simboleggia amicizia.

Come si può notare, la portata comunicativa dell'oggettemica è molto vasta e altrettanto varia, e non va sottovalutata in un contesto internazionale, dove, con un gesto considerato cordiale nella nostra cultura, si può rischiare di offendere irrimediabilmente un interlocutore di origini diverse.

Come l'oggettemica, anche il vestiario può comunicare diverse informazioni riguardo al soggetto in causa ed è spesso indicatore di uno status symbol, oppure espressione dell'identità culturale e/o religiosa; per questo motivo, anche l'abbigliamento è strettamente legato all'aspetto culturale e può pertanto portare a incomprensioni e disguidi fra ambiti e zone di costumi diversi: ogni cultura, infatti, usufruisce del proprio specifico codice e delle proprie regole a seconda del contesto di riferimento (formale, informale, sera, giorno, cerimonia).

Ad esempio, mentre gli italiani sono molto attenti ai capi che indossano e agli oggetti che vi abbinano, in Paesi come quelli tedeschi spesso prevalgono la praticità e la comodità rispetto all'estetica (cfr. Dalla Vecchia 2016); tale aspetto viene prediletto non di rado anche in ambito formale, laddove è stato per esempio normalizzato l'abbinamento di giacca e cravatta ad uno zainetto sportivo, mentre nel Bel Paese è più usuale accostare all'abito formale la classica valigetta ventiquattrore. Un manager con zainetto potrebbe venire considerato stravagante in Italia, mentre un tedesco che incontri un italiano, di fronte alla sua cura nel vestiario, potrebbe pensare "che l'italiano sia eccessivo e che dia troppa importanza all'apparenza" (Dalla Vecchia 2016:47).

Situazioni non molto distanti da quelle appena presentate si possono riscontrare qualunque contesto e, come dimostrato, possono creare incomprensioni e frizioni, specialmente nel momento in cui un determinato aspetto della cultura di riferimento venga ignorato e il giudizio non venga sospeso.

### 1.5.2 La prossemica

La prossemica è quella branca dei linguaggi non verbali che si occupa delle distanze interpersonali, e in particolare di esse come forma di comunicazione. Basandosi sugli studi di Hall (1963), considerato il padre di questo codice non verbale, Andersen et. al (2013) definiscono la prossemica “the study of communication via interpersonal space and distance as well as a form of nonverbal communication that utilizes space to regulate interaction and send silent relational messages”<sup>23</sup> (Andersen et al. 2013:296).

Lo spazio personale è stato concettualizzato in svariati modi dai diversi teorici che si sono occupati di tale tema: Hall (1966), Hediger (1950) e Katz (1937) lo identificano con una sfera protettiva, Sommer (1969) lo interpreta come una bolla portatile, mentre Evans, Allen, e Lepore (2000) lo vedono come un sistema di controllo dei limiti spaziali. In Balboni e Caon (2015) possiamo leggere come questo concetto di spazio personale derivi dal mondo animale e coincida con ciò che viene percepito come distanza di sicurezza, ovvero lo spazio che permette di difendersi da un attacco o di avviare una fuga: nell'uomo tale distanza corrisponde circa alla lunghezza di un braccio teso. Ma, mentre questa “bolla portatile” è un dato di natura, il suo raggio e il suo valore non sono affatto universali: difatti, anche le leggi prossemiche variano molto da cultura a cultura e, se non sono note o non vengono rispettate, possono essere fonte di grosse incomprensioni, laddove l'eccessiva vicinanza del mittente può essere interpretata come aggressione e, quindi, pericolo. Lo stesso Hall aveva intuito la crucialità di questo fattore nelle relazioni internazionali, notando come membri appartenenti a culture diverse, interagendo fra loro, non attribuissero lo stesso significato al medesimo comportamento prossemico (cfr. Watson & Graves 1966). In diversi studi, Hall (1959, 1963) osserva gli atteggiamenti prossemici di individui appartenenti a diverse culture, in particolare quella araba e quella americana, invitati ad interagire fra loro; nonostante la mancanza di statistiche

---

<sup>23</sup> “Lo studio della comunicazione attraverso lo spazio interpersonale e la distanza, così come una forma di comunicazione non verbale che utilizza lo spazio per regolare l'interazione ed inviare silenziosi messaggi relazionali.”

concernenti le sue osservazioni, dovuta alla natura descrittiva di tali studi, risulta comunque evidente la presenza di una forte differenza fra i comportamenti prossemici delle due etnie: gli arabi appaiono nettamente “closer and more direct in their proxemic behavior than Americans”<sup>24</sup> (Watson & Graves 1966:972), fatto che crea nei secondi sensazioni di disagio, fino addirittura a poter suscitare ansia (cfr. Watson & Graves 1966). Per gli arabi, al contrario, il comportamento prossemico tipico degli americani, molto più distaccato, segnala “alienazione” e poco coinvolgimento nella conversazione, sensazione convogliata dalla presa di distanze dell’interlocutore americano, e dal tono di voce “sospettosamente basso” (Hall 1963:1005).

La reazione che Hall osserva nei soggetti americani viene considerata una risposta naturale, di difesa, all’eccessiva vicinanza di un individuo che non appartiene alla sfera intima dell’interlocutore. L’infrazione delle regole prossemiche, ovvero di quelle norme che regolano le distanze interpersonali, può infatti essere interpretata da un interlocutore di altra cultura come un atto di minaccia, di aggressione o di invasione e può tanto erroneamente quanto involontariamente scaturire nel ricevente una sensazione di disagio e una reazione proporzionata, di difesa (cfr. Lustig & Koester 2013, Matsumoto & Hwang 2013, Sommer 1969).

Secondo diversi studi, le distanze si riducono verso sud e aumentano verso nord (Matsumoto & Hwang 2013, Lustig & Koester 2013): se nell’Europa settentrionale e negli Stati Uniti la distanza di sicurezza corrisponde a due braccia tese, nel mondo germanofono essa si riduce ad un braccio e mezzo (cfr. Dalla Vecchia 2016), nell’Europa Meridionale ne misura circa i due terzi, ovvero un solo braccio teso, per ridimensionarsi ulteriormente nel Mediterraneo arabo, dove il contatto fisico con l’interlocutore è all’ordine del giorno (Watson & Graves 1966).

Nel suo saggio *A System for the Notation of Proxemic Behavior* (1963), Hall otto classi secondo le quali si possono misurare i comportamenti prossemici di un individuo, ovvero:

---

<sup>24</sup> “Più vicini e più diretti degli americani nel loro comportamento prossemico.”

- 1) *postural-sex identifiers*
- 2) *sociofugal-sociopetal orientation (SFP axis)*
- 3) *kinesthetic factors*
- 4) *touch code*
- 5) *retinal combinations*
- 6) *thermal code*
- 7) *olfaction code*
- 8) *voice loudness scale*

Secondo lo studioso, “on the proxemic level [...] each system is treated as a complex of isolates that will result in proxemes which combine into sets and patterns in larger systems”<sup>25</sup>. (Hall 1963:1007). Hall fa notare come non tutti gli otto fattori presentino la stessa complessità, né la stessa frequenza: alcuni di essi, come i codici olfattivo e termico, entrano in funzione soltanto a distanze molto ravvicinate e, per questo motivo, vengono percepiti e decodificati solo in casi specifici dove presentino una certa rilevanza.

Per riassumere, la prossemica si occupa della gestione dei microspazi e delle distanze interpersonali, studio molto importante soprattutto a livello interculturale, dal momento che questa branca della linguistica si propone di approfondire quei fattori culturali che ne regolano le grammatiche. Per un approfondimento in merito, rimandiamo a Watson e Graves (1966), saggio nel quale gli autori condensano e spiegano tutte le variabili che possono occorrere durante un’interazione e la loro valutazione.

### 1.5.3 La cinesica

Arriviamo, dunque, all’ultimo linguaggio non verbale, nonché quello più rilevante ai fini del presente studio: la cinesica. In questo capitolo tenteremo di fornirne una introduzione generale, in quanto tratteremo l’argomento dettagliatamente nel capitolo 2.

La cinesica si occupa della trasmissione di informazioni attraverso i movimenti corporei, la gestualità e le espressioni facciali (Padula 2009). Abbiamo già avuto modo di constatare che il corpo veicola svariati tipi di informazione, buona parte dei quali non vengono codificati a livello verbale, ma trasmessi attraverso codici extralinguistici di varia natura. Una delle differenze principali fra il linguaggio verbale e quello gestuale riguarda la relativa intenzionalità (Buck & Powers 2013, McNeill 1992): mentre le parole

---

<sup>25</sup> “A livello prossemico, ogni sistema va trattato come un complesso di isolati che si tradurrà in prossemi che si combinano in serie e schemi in sistemi più ampi.”

pronunciate vengono scelte a seconda di diversi criteri, come il contesto, l'argomento e l'interlocutore, le varie reazioni del corpo, i movimenti, i gesti e le espressioni facciali che vengono generati, spesso simultaneamente alle parole, non vengono sempre scelti dal parlante, ma possono essere prodotti in maniera spontanea e, molte volte, inconsapevole. Da un punto di vista interculturale, variazioni significative nell'uso della gestualità sono rilevabili sia a livello quantitativo che qualitativo: le variazioni culturali presentate dalla dimensione gestemica, difatti, sono molteplici e riguardano sia la frequenza che la modalità di codifica del messaggio (Fadiga 2015, Kita 2009, Marcantonio 2008), in quanto “words, gestures, facial expressions, customs or norms, are acquired by all of us in the course of growing up and are as much a part of our culture as the language we speak or beliefs we accept”<sup>26</sup> (Oberg 1960:176). A conferma di queste osservazioni, diversi studi hanno dimostrato che “the form and distribution of gestures also differs systematically across linguistic communities”<sup>27</sup> (Gullberg 2008:78; cfr. Kita & Özyürek 2003, McNeill & Duncan 2000, Duncan 1996). Le differenze linguistiche nella modalità di espressione del significato hanno un impatto rilevante sulla forma del gesto stesso (Gullberg 2008), portando due parlanti di comunità linguistiche non affini ad esprimere lo stesso concetto usando strutture grammaticali differenti e, di conseguenza, gesti diseguali fra loro; per maggiori informazioni a riguardo, rimandiamo allo studio effettuato da Kita e Özyürek (2003), nel quale i due linguisti dimostrano che parlanti di madrelingua turca esprimono il concetto di moto in maniera differente rispetto a individui di madrelingua inglese, differenza che si manifesta anche nella gestualità utilizzata dalle due comunità di parlanti nell'accompagnamento dell'espressione verbale.

Balboni (2015) spiega che la dimensione cinesica si può scomporre nell'analisi delle seguenti componenti: *la testa, il viso, le braccia, le gambe, la postura, gli odori e rumori del corpo*. In questo sottocapitolo, cercheremo di comprendere come queste parti del corpo comunicano, e che tipo di problematiche possono sorgere a livello interculturale. Cominciamo, quindi, dalla testa e dal viso: l'espressione di emozioni e sentimenti tramite la mimica facciale è molto diffusa nell'Europa meridionale, così come in Russia e nell'America latina, ma non lo è altrettanto nell'Europa settentrionale e in Oriente, dove

---

<sup>26</sup> “Le parole, i gesti, le espressioni facciali, i costumi o le norme sono acquisiti da ognuno di noi nel corso della crescita e sono parte della nostra cultura tanto quanto la lingua che parliamo o le convinzioni che accettiamo.”

<sup>27</sup> “La forma e la distribuzione dei gesti differiscono in maniera sistematica fra le comunità linguistiche.”

ci si aspetta che le espressioni del viso vengano controllate, e dove spesso i bambini vengono educati a mantenere una certa riservatezza e, quindi, a non mostrare emozioni (Martin & Nakayama 2018, Liu, Volčič & Gallois 2015, Lustig & Koester 2013). La mimica facciale, peraltro, viene vietata in alcune culture come quella javanese, ed è considerata dunque intenzionale e comunicativa, quando rilevata. A tale proposito, nel momento in cui queste circostanze vengano ignorate, non è da escludersi l'insorgere di complicazioni comunicative. Si noti che nemmeno un banale sorriso è privo di potenziale per quanto riguarda la comunicazione interculturale: mentre in Europa il sorriso "comunica un generico accordo o almeno attesta la comprensione di quanto si sta dicendo" (Balboni & Caon 2015:56), nelle culture orientali può assumere valori diversi, come rifiuto o dissenso (Lustig & Koester 2013). Anche gli occhi ricoprono un ruolo fondamentale durante un qualsiasi evento comunicativo: l'intensità e la direzione dello sguardo possono essere interpretate in maniera differente a seconda della cultura di riferimento. Lo sguardo, infatti, è associato sia ai concetti di dominanza, potere e aggressione (Fehr & Exline 1987), sia a quelli di affiliazione ed educazione (Argyle & Cook 1976); tali aspetti svolgono una funzione primaria nella creazione e nel mantenimento di una stabilità sociale, pertanto anche i messaggi trasmessi attraverso il comportamento visivo seguono regole precise e non ambigue. Secondo Matsumoto e Hwang (2016:92) "hierarchical cultures have norms for members to avert gaze when interacting with higher status others as a form of deference. Egalitarian cultures tend to have norms for members to «look the other in the eye»"<sup>28</sup>. Un valido esempio di discrepanza in questo ambito è offerto dall'osservazione di Della Vecchia (2016) circa l'utilizzo dello sguardo in due culture europee, quella germanofona e quella italiana. Secondo l'autore, lo sguardo viene utilizzato dalle due culture in maniera dissimile, soprattutto durante il corteggiamento:

una donna dell'ambiente germanofono non ha alcun problema ad incoraggiare l'uomo mantenendo lo sguardo fisso, gesto che se compiuto da una donna italiana darebbe l'impressione di leggerezza e interesse sessuale, essendo di solito la sua risposta ad uno sguardo insistente dell'uomo quella di abbassare gli occhi. (Della Vecchia 2016:45)

---

<sup>28</sup> "Le norme delle culture gerarchiche prevedono che i membri allontanino lo sguardo quando interagiscono con soggetti di uno status sociale più elevato, come forma di rispetto. Le norme delle culture egalitarie tendenzialmente prevedono che i membri «guardino l'altro negli occhi» quando parlano."

Per questo motivo, una donna tedesca in ambito italiano potrebbe dare l'impressione di essere "libertina", mentre una donna italiana in ambito tedesco potrebbe, magari erroneamente, comunicare disinteresse. In Cina, fissare dritto negli occhi l'interlocutore è indicatore di attenzione, mentre in Giappone gli sguardi si incrociano sporadicamente durante una conversazione e mai durante un commiato, momento nel quale lo sguardo va rivolto al suolo, "a lato della persona che si sta salutando" (Balboni & Caon 2015:57), come forma di rispetto. Uno sguardo fissato al suolo, però, in Europa potrebbe comunicare timidezza, disattenzione o addirittura disinteresse, rischiando di creare disagio e incomprensioni.

Spostando l'attenzione dal viso ad altre parti del corpo, è necessario notare che anche per quanto riguarda braccia e mani le grammatiche internazionali propongono modelli fra loro vari, talvolta contrastanti. Difatti, il medesimo gesto può trasmettere significati differenti a seconda dell'area geografica e della cultura considerata: il numero due, in contesto italofono spesso segnalato con indice e medio alzati, non muta il suo valore se il dorso della mano è rivolto verso il parlante o verso il mittente; al contrario, in Inghilterra questo gesto, se effettuato con il dorso rivolto verso il parlante, indica vittoria, mentre viene letto come un insulto nel momento in cui il dorso sia rivolto al mittente. A tale proposito, si noti che nella grande isola il numero due, per evitare incomprensioni, viene contato sulle dita in modo differente. Similmente, due gesti che nelle culture occidentali significano "okay", ovvero la mano chiusa a pugno e il pollice alzato, o indice e pollice uniti a formare un cerchio, il palmo della mano rivolto verso il ricevente e le rimanenti tre dita tese verso l'alto, in altre culture hanno significati tanto negativi quanto offensivi (Balboni & Caon 2015).

Scendendo ora fino a gambe e piedi, noteremo una situazione analoga. Nonostante la possibilità di movimenti e gesti sia limitata rispetto a quella del viso, delle braccia e delle mani, non possiamo evitare di sottolineare come le differenze culturali si "annidino" anche nella più banale delle abitudini: in Asia sudorientale e nelle culture arabe, infatti, incrociare le gambe mostrando la pianta del piede, o la suola della scarpa, è considerato offensivo in quanto indice di disprezzo; sempre nella cultura Araba anche l'atto di dondolare le gambe viene interpretato come un poco cortese invito ad andarsene, per il suo richiamo all'atto di cacciare a calci un animale fastidioso (cfr. Lustig & Koester 2013).

All'interno della cinesica, come accennato in precedenza, rientrano anche gli *odori e rumori del corpo*. Questi sono prodotti del corpo, chimici nel primo caso e acustici nel secondo, che trasmettono varie informazioni sullo stato d'animo dell'individuo. Diversi studi hanno dimostrato che gli odori corporei, così come i suoni emessi, influenzano la percezione che abbiamo di un soggetto e, pertanto, la nostra inclinazione ad avvicinarlo o meno (Haviland-Jones et al. 2016, Keating 2016, Patterson & Quadflieg 2016, Guéguen 2001, Hold & Schleidt 1977). Per un maggiore approfondimento sull'argomento e sulle incomprensioni culturali che possono insorgere a causa delle secrezioni naturali del corpo, si vedano Patterson e Quadflieg (2016), Haviland-Jones et al. (2016), Matsumoto e Hwang (2016).

In questo capitolo abbiamo cercato di offrire al lettore una presentazione più completa possibile dei linguaggi extra-verbali e delle problematiche che essi possono creare a livello interculturale, essendo questo tipo di linguaggi, come pure quelli verbali, fortemente strutturati e diversificati fra le varie culture. Nel prossimo capitolo ci concentreremo su quel linguaggio non verbale che appare più rilevante ai fini della presente ricerca, ovvero la cinesica. Dopo averne fornito un'introduzione a livello generale e culturale, passeremo ora a proporre una breve esposizione di carattere storico-antropologico, per fornire successivamente una descrizione dettagliata di quei tratti e di quelle caratteristiche che risultano fondamentali per la comprensione dell'esperimento che presenteremo nel capitolo 4.

## CAPITOLO 2

### LA CINESICA

Per cinesica si intende lo studio e l'interpretazione dei movimenti corporei che, all'interno di un'interazione sociale, possono assumere significati sia simbolici che metaforici (cfr. Padula 2009). Negli ultimi decenni, l'interesse per la materia è notevolmente cresciuto, coadiuvato inevitabilmente dagli importanti e rapidi sviluppi tecnologici dell'età contemporanea. Sull'onda di questa rinnovata e accresciuta sensibilità al tema, presenteremo in questo capitolo alcune fra le principali nozioni e teorie, concentrandoci prevalentemente sulla gestemica, che della cinesica rappresenta una branca fondamentale. In particolare, ci occuperemo dei gesti co-verbali, dei quali presenteremo le principali funzioni, classificazioni e proprietà, e sui quali è interamente incentrato il capitolo 4, ovvero lo studio empirico, per il quale questa sezione rappresenta una premessa fondamentale.

#### **2.1 Analisi storico-antropologica della cinesica**

Come già accennato in precedenza, la cinesica è una branca della linguistica che ha cominciato a suscitare l'interesse degli studiosi e a guadagnare dignità scientifica soltanto in epoca relativamente recente, in quanto in precedenza veniva considerata dai più una materia di poco conto (cfr. La Barre 1964). Nonostante ciò, i primi scritti inerenti alla gestualità risalgono addirittura ai greci (cfr. Manusov 2016, McNeill 2000a, McNeill 1992, Kendon 1982). Già Aristotele, difatti, aveva riconosciuto la potenza comunicativa del gesto e l'elevata influenza che la cinesica poteva esercitare sulla folla (Jørgensen & Isaksson 2010, Kendon 2004). Più tardi, anche i romani dimostrarono una buona consapevolezza della forza comunicativa dei vari codici non verbali, in particolare della gestualità, attribuendovi dignità oratoria e inserendola tra quelle abilità che il retore doveva studiare e padroneggiare (cfr. Kendon 2004, Kjeldsen 2002). Sempre in età romana, per la sua minuziosa analisi della dimensione cinesica, spicca Quintiliano con la sua *Institutio Oratoria*, un'opera risalente al I secolo d.C. nella quale vengono trattati tutti gli aspetti della retorica (cfr. Kendon 2007, Dutsch 2002, Aldrete 1999). In quest'opera,

il tema della gestualità viene approfondito nell'XI libro, nel quale l'autore tratta il momento della presentazione del discorso pubblico. La presentazione viene suddivisa da Quintiliano in due componenti: *vox* (voce) e *motum* (movimento), che egli nomina anche *gestus* (gesto) (Wilcox 2009, Kendon 2004). Nonostante la maggiore rilevanza venisse attribuita alla prima componente, alla quale la seconda doveva sottostare e adattarsi, entrambe venivano considerate di massima importanza affinché il discorso avesse l'effetto desiderato dall'oratore. Nonostante il *motum* di Quintiliano non comprendesse soltanto i gesti delle braccia e delle mani, ma si estendesse anche alle espressioni del viso e al portamento (Kendon 2004), l'autore riconosceva alle mani un ruolo primario nell'evento comunicativo, arrivando perfino ad affermare che "*prope est ut dicam, ipsae locuntur*"<sup>29</sup> (Quintiliano, *Institutio Oratoria*, libro XI, III.85). Inoltre, già egli riteneva fondamentale che fosse rispettata una stretta connessione temporale fra il pensiero espresso e il gesto effettuato, in mancanza della quale la ricezione da parte della folla sarebbe stata negativa (cfr. XI, III.106).

Nei secoli successivi l'interesse per questa disciplina andò scemando (cfr. Schmitt 1990), tuttavia la cinesica tornò in auge alla fine del XVI secolo grazie al ritrovamento di una copia integrale dell'*Institutio Oratoria* e di alcuni trattati di Cicerone, tra i quali il *De oratore*, e venne analizzata per la prima volta sia da un punto di vista filosofico che scientifico. Questi rinvenimenti, inoltre, diedero una nuova importanza sia pratica che intellettuale alla cinesica, rendendola di fatto materia accademica (cfr. Kendon 2004).

Un'altra svolta nel riconoscimento dell'importanza della gestualità fu data dalla scoperta dell'America: nonostante le lingue locali fossero, difatti, incomprensibili ai pionieri europei, questi notarono che un determinato grado di comunicazione era reso possibile dall'utilizzo dei gesti, alcuni dei quali risultavano mutualmente intelligibili, nonostante le enormi differenze culturali e linguistiche. Questa constatazione ebbe importanti sviluppi a livello intellettuale e linguistico, in quanto rafforzò l'idea che nella gestualità si potessero trovare i principi universali della comunicazione e dell'espressione umana, gettando nuova luce su questo argomento (Kendon 2004).

Quest'ipotesi venne ripresa e sviluppata ulteriormente durante l'Illuminismo, periodo nel quale molti studiosi e filosofi cominciano a rimuginare sull'origine del linguaggio, fino ad ipotizzare che le prime lingue fossero gestuali (McNeill 1992). Anche Charles Darwin

---

<sup>29</sup> "Si può quasi dire che parlino."

contribuì a focalizzare l'interesse sul tema del rapporto fra natura e cultura, grazie alla pubblicazione nel 1872 di *The Expression of the Emotions in Man and Animal*. In questo trattato, Darwin, comparando espressioni facciali umane e animali, teorizzò la natura biologicamente innata delle emozioni e la relativa funzione evolutivo-adattiva, affermando che le espressioni che le accompagnano si sono sviluppate come abilità universale in ogni individuo. Come abbiamo potuto constatare, da Quintiliano fino al XX secolo, diversi scritti furono redatti sull'argomento, ma l'approccio al tema era ben diverso da quello utilizzato al giorno d'oggi, in quanto la materia non veniva trattata da un punto di vista tanto linguistico quanto filosofico, antropologico o, retorico. Tale tendenza filosofico-descrittiva trova spiegazione nel fatto che questo tipo di ricerca poteva basarsi soltanto sull'osservazione diretta, e pertanto peccava fortemente nella registrazione di dati precisi e statistiche complete, a causa dell'assenza di strumentazioni adeguate. Negli ultimi decenni, tuttavia, l'avanzamento tecnologico ha permesso a questa disciplina di fare passi da gigante, grazie all'invenzione di macchinari sempre più precisi e in grado di comprovare teorie via via sempre più complesse.

Le prime ipotesi di una connessione fra gestualità e pensiero risalgono a Wilhelm Wundt ([1921]1973, cfr. Cienki & Müller 2008), il quale concentrò la sua attenzione su quei gesti che si possono dire *convenzionali*, come quelli del Napoletano, degli Indiani d'America e delle lingue dei segni. Questi gesti si discostano per diversi motivi e caratteristiche da quelli spontanei che analizzeremo nel presente studio; tuttavia, Wundt ricoprì un ruolo di primaria importanza nella ricerca e nello sviluppo della cinesica, in quanto egli “made gesture into a major explanatory link for how «inner form» becomes translated into «outer form» – a concept that also figures in contemporary psycholinguistics”<sup>30</sup> (McNeill 1992:3), permettendo a questa disciplina di progredire in quella direzione linguistica, analitica e scientifica che tuttora viene seguita.

Il primo studio concernente la gestualità spontanea che accompagna il linguaggio - *co-speech gesture*, o *gestualità co-verbale* - risale invece al 1941, quando David Efron pubblicò una dissertazione nella quale metteva a confronto la mimica di alcuni immigrati italiani ed ebrei di nuova generazione con quella di gruppi di italiani ed ebrei cosiddetti “assimilati” a New York (Ishino & Stam 2011, Calbris 2011, Streeck 2009, Kendon

---

<sup>30</sup> “Rese i gesti un collegamento fondamentale per la spiegazione di come “la forma interiore” si traduce in “forma esteriore” - un concetto che figura anche nella psicolinguistica contemporanea.”

2007). Efron fu anche il primo ad introdurre una classificazione sistematica di questo tipo di espressioni cinesiche, fornendone una suddivisione in categorie in base alla loro rispettiva funzione e locazione spazio-temporale durante il discorso. Le sue scoperte e i suoi studi, seppur di primaria importanza, rimangono penalizzati dalla limitatezza tecnologica del tempo, poiché la mancanza di strumenti adeguati non gli permise di comprovare con precisione le relazioni temporali fra dimensione verbale e gestuale, i dettagli formali dei gesti e le rispettive statistiche (cfr. Streeck 2009, McNeill 1992). Efron fu comunque il primo a dimostrare l'esistenza di una forte relazione tra fattore culturale e comportamento gestuale, aprendo la strada a molti studiosi che, successivamente, hanno potuto continuare la sua ricerca avvalendosi delle strumentazioni adeguate e portando lo studio della cinesica allo stato attuale (cfr. Marcantonio 2015).

Una serie di progressi decisivi vennero effettuati dopo la Seconda Guerra Mondiale, quando le teorie dell'informazione e la cibernetica portarono la comunità scientifica ad interessarsi sempre più alla comunicazione umana (McNeill 1992). A tale proposito, Kendon (1982:53) scrive: “once human action was conceived of as if it were a code in an information transmission system, the question of the nature of the coding system came under scrutiny.”<sup>31</sup> In questo periodo acquista sempre più importanza la distinzione fra codici *digitali* ed *analogici*, nella quale i primi possono identificarsi al meglio con il sistema linguistico stesso, mentre i codici analogici vengono affiancati ai *segnali paralinguistici*. Tutti i fattori studiati dalla cinesica (espressioni facciali, gesti), insieme alla prosodia del discorso, in questo approccio vengono trattati come segnali analogici e pertanto paralinguistici, ovvero *a fianco* della lingua, e non come parte della lingua stessa (cfr. McNeill 1992). Questa visione viene contestata da McNeill, che considera il linguaggio e la cinesica come due facce della stessa medaglia, come componenti di uno stesso processo, e afferma che “language is digital *and* analogical, it is verbal *and* gestural”<sup>32</sup> (McNeill 1992:4). Tale concetto verrà seguito in questo studio, in quanto lo scopo principale di questa ricerca è quello di rilevare un *transfer interlinguistico* a livello gestuale, così come l'esistenza del fenomeno è già stata provata a livello linguistico (cfr. Yu & Odlin 2016, Jarvis & Pavlenko 2008, Odlin 2008).

---

<sup>31</sup> “Non appena l'azione umana fu concepita come se fosse un codice in un sistema di trasmissione di informazioni, la questione della natura del sistema di codifica diventò oggetto d'esame.”

<sup>32</sup> “La lingua è sia analogica che digitale, è sia verbale che gestuale.”

## 2.2 I gesti co-verbali

La cinesica, come abbiamo già accennato in precedenza, si occupa della trasmissione di informazioni anche attraverso la gestualità. Come riferito da Balboni e Caon (2015:54),

il corpo offre molte «informazioni» involontarie: suda, trema, arrossisce ecc., ma esso viene utilizzato anche per «comunicare», cioè per veicolare significati volontari, o per sottolineare significati espressi con la lingua.

La dimensione gestemica, difatti, è caratterizzata da vari gradi di intenzionalità (Buck & VanLear 2002): mentre alcuni gesti, come gli emblemi<sup>33</sup>, possono essere prodotti in assenza o in sostituzione del linguaggio verbale, trasmettono un significato preciso, spesso convenzionale e socialmente regolato, e pertanto vengono performati in maniera consapevole (McNeill 1992), altri gesti, pur affiancandosi a concetti espressi volontariamente, e pur trasmettendo informazioni a questi connesse, non sono necessariamente scelti con la stessa attenzione delle parole che accompagnano, ma vengono prodotti in maniera spontanea e inconsapevole (Lausberg et al. 2023, Ishino & Stam 2011, McNeill 1992). Le espressioni cinesiche prese in considerazione in questo studio sono appunto quei movimenti di mani e braccia che vengono effettuati in maniera involontaria e spontanea durante un discorso. Secondo Napier (1980) e McNeill (2016, 1992), le mani in particolare sono strumenti che permettono di accedere alle parti più profonde del pensiero umano, e danno la possibilità di decodificare informazioni che non vengono esplicitamente espresse dalle parole utilizzate nel discorso. Per questo, e per altri motivi che vedremo in seguito, molti linguisti ritengono che l'espressione verbale e quella non verbale siano due parti inscindibili dello stesso processo<sup>34</sup> (McNeill 2016, 2005, 1992, Corballis 2014, Cocks et al. 2007, Stam 2007, Bernardis & Gentilucci 2005, McNeill & Duncan 2000, Kendon 1980), e che il pieno accesso al significato di una proposizione dipenda completamente dall'analisi congiunta di questi due codici. La domanda principale attorno alla quale McNeill sviluppa il suo libro *Hand and Mind* (1992) riguarda e ricerca le modalità secondo cui i pensieri possono essere rivelati dai gesti.

---

<sup>33</sup> A questa categoria appartengono, ad esempio, il simbolo dell'«ok» con il pollice in alto, il saluto con la mano, il pollice abbassato per segnalare disappunto.

<sup>34</sup> Ipotesi parzialmente contestata dal *Lexical Facilitation Model* (Hadar & Butterworth 1997) e dall'*Interface Model* (Kita & Özyürek 2003) che sostengono che il linguaggio gestuale e quello verbale dipendono da sistemi fra loro strettamente interconnessi, ma separati. Per maggiori informazioni riguardo all'*Interface Model* si veda il capitolo 2.6.2.

Innanzitutto, è essenziale notare come molto spesso questo tipo di gesti, nominati in inglese *co-speech gestures*, rivelino una stretta connessione temporale con il discorso che accompagnano (Nobe 1996); questa è una delle prime proprietà fondamentali che suggeriscono che le due forme di espressione, verbale e non verbale, facciano parte di un solo sistema. Oltre a questa relazione temporale, il gesto tende ad esprimere un significato molto simile, se non uguale, a quello del termine con cui cooccorre, seppur questo significato venga espresso in maniera molto differente dai due codici presi in considerazione (McNeill 2016, 1992, Goldin-Meadow 2007, Kendon 2004, Goldin-Meadow 2003). Come abbiamo visto in precedenza, i gesti riescono ad esprimere significati e concetti che non sempre possono essere esplicitati dalla lingua utilizzata, dati i limiti morfosintattici della stessa, e spesso rivelano informazioni che il mittente non intenderebbe rendere accessibili. A tale proposito Napier (1980) afferma che “se la lingua fosse data agli uomini per celare i loro pensieri, allora lo scopo dei gesti sarebbe quello di rivelarli”<sup>35</sup>.

Uno dei concetti fondamentali sostenuti da McNeill, quindi, afferma che i pensieri offrono ed espongono delle immagini complesse e fra loro interconnesse; secondo l'autore, inoltre, tali rappresentazioni possono rivelare molto di ciò che risiede nella mente del parlante e della sua visione e comprensione del mondo (McNeill 1992). Prima di continuare con l'elencazione delle varie caratteristiche dei gesti, passiamo ora ad analizzarne le funzioni.

### **2.3 Il gesto co-verbale e le sue funzioni**

Grazie al sempre maggiore interesse per l'ambito della cinesica e all'evolversi di tecnologie sempre più avanzate, si sono registrati negli anni numerosi studi volti a comprendere la natura della relazione che lega discorso e gestualità (Gullberg 2006, Kita & Özyürek 2003, McNeill 1992). Una tra le principali questioni ad emergere riguarda le funzioni del gesto durante discorso, e in rapporto ad esso. La grande varietà di approcci applicati a questo tema rende difficile individuare una classificazione unitaria delle varie funzioni che la gestualità può ricoprire all'interno dell'evento comunicativo, in quanto lo stesso gesto, se analizzato secondo criteri differenti, può essere inserito in varie categorie

---

<sup>35</sup> “If language was given to men to conceal their thoughts, then gesture’s purpose was to disclose them.” Napier (1980:157)

simultaneamente (cfr. Kendon 2004). Cionondimeno, tenteremo in questa sede di dare una visione quanto più esaustiva dell'argomento, esponendo quelle categorie funzionali che vengono generalmente accettate da tutti gli autori (cfr. Gullberg 2006, McNeill 2005, Kendon 2004).

Per considerare le modalità in cui la gestualità contribuisce al significato della frase, andremo ad analizzare l'*interazione semantica* (Kendon 2004) che occorre fra il linguaggio verbale e quello non verbale. All'interno di tale interazione semantica, Kendon (2004) identifica tre categorie di funzioni che la gestualità svolge in relazione al codice verbale: *interattive* (o interazionali), *referenziali*, e *pragmatiche*.

### 2.3.1 Le funzioni interattive

La prima categoria fondamentale riguarda la direzione della funzione del gesto, che può essere *interna* o *esterna*, spesso anche detta, per l'appunto *interattiva* o *interazionale*. La funzione è da considerarsi *interna* se riferita alla persona che produce l'evento cinesico, o *interazionale* se rivolta al destinatario dello stesso (Kelly et al. 2017, Gullberg 2006). In generale, si ritiene che la maggior parte dei gesti sia multifunzionale, evidenziandone la capacità di svolgere entrambi i ruoli contemporaneamente (Gullberg 2006).

Le teorie relative alla funzione interna del gesto vengono a loro volta raggruppate in due categorie, laddove nella prima si attribuisce alla gestualità una funzione ausiliare al linguaggio (*speech-auxiliary theories*), mentre nella seconda si teorizza l'esistenza di uno stretto rapporto di cooperazione fra il canale verbale e quello gestuale (*gesture-speech partnership*) (cfr. Kendon 2004). Alla prima categoria appartengono tutte quelle teorie che individuano come ruoli primari della cinesica la facilitazione dell'accesso lessicale (Hadar et al. 2001, Krauss et al. 2000) e la facilitazione della rappresentazione del concetto da esprimere verbalmente (Alibali et al. 2017, Alibali et al. 2000). Nella seconda categoria, invece, troviamo quelle teorie che considerano la cinesica come parte integrante del discorso, attribuendo ai due tipi di linguaggio in analisi le stesse origini cognitive (McNeill 2005) o sostenendo che la produzione di output in due modalità sia innescata da un unico intento comunicativo comune (Kendon 2004, De Ruiter 2000).

Le funzioni esterne del gesto, invece, sono molteplici e si manifestano in tutti quei comportamenti non verbali volti a regolare il processo conversazionale. Esempi di tale circostanza sono quei movimenti che servono al parlante per dimostrare attenzione o empatia verso il destinatario, elicitare feedback, o regolare la turnazione (Cassel 2007,

Bavelas et al. 1986). La forma e il modo in cui viene soddisfatto questo tipo di funzione variano molto a seconda del tipo di conversazione, dell'ambiente culturale e dello stile del parlante (Cassel 2007).

### 2.3.2 Le funzioni referenziali

Un'altra funzione generalmente riconosciuta è quella *referenziale*, termine col quale si designano tutti quei movimenti che rappresentano in modo diretto un aspetto del contenuto di una frase, così come quei gesti che indicano, sia in modo concreto che astratto, un oggetto o un luogo nominati nella frase stessa (Streeck 2009, Kendon 2004). Gullberg (2010) afferma che la gestualità fornisce il contenuto referenziale in espressioni di tipo deittico quali “*me lo passeresti?*”, indicando l'oggetto in questione, e “*andiamo là*”, specificando gestualmente il punto che si vuole raggiungere; è inoltre stato notato che il parlante distribuisce volontariamente informazioni in più modalità a seconda dell'accesso visivo di cui dispone il ricevente (Melinger & Levelt 2004, Holler & Beattie 2003), osservazione che suggerirebbe che i gesti sono una parte integrante del processo di produzione linguistica. Questa funzione servirebbe dunque uno scopo cognitivo, in quanto contribuisce alla co-costruzione del processo di conoscenza e comprensione del discorso, chiarendone il contesto e focalizzando l'attenzione sui referenti principali dello stesso (Singer 2017, Clark 2005). La funzione referenziale della gestualità è forse quella più ampiamente studiata, in quanto mostra in maniera diretta e inequivocabile la possibilità di esprimere simultaneamente lo stesso messaggio attraverso due canali separati e apparentemente indipendenti, mettendo in risalto la stretta relazione che esiste fra questi (Calbris 2011). Secondo Kendon (2004:176-177), la valenza referenziale del gesto si manifesta in sei modalità, secondo le quali il gesto può:

- esprimere ridondanza semantica con le parole pronunciate;
- aggiungere informazioni a ciò che viene detto;
- rendere il significato di una frase più specifico;
- simulare la rappresentazione di un oggetto, nel qual caso il gesto diventa illustrativo;
- riferirsi alla forma, dimensione o alle caratteristiche e relazioni spaziali di un oggetto nominato;
- rappresentare un riferimento per le espressioni deittiche.

### 2.3.3 Le funzioni pragmatiche

La gestualità, inoltre, può ricoprire funzioni *pragmatiche* di vario tipo, generalmente a loro volta suddivise in funzioni *modali*, *performative* e *analitiche*. Kendon (2004:158) definisce questo tipo di funzioni “any of the ways in which gestures may relate to features of an utterance’s meaning that are not a part of its referential meaning or propositional content”<sup>36</sup>, raggruppando in questa categoria quei movimenti che non si caricano di una valenza referenziale. Si ritiene che un gesto svolga una funzione *modale* quando va a modificare il contesto nel quale la frase è inserita, influenzandone quindi l’interpretazione. La stessa proposizione, infatti, può assumere significati totalmente diversi se accompagnata da gesti differenti; immaginiamo di pronunciare le parole “ha piovuto giusto un poco”: il gesto che vi affianchiamo può alterarne il significato in maniera sostanziale, andando ad evidenziarne l’accezione, per esempio, letterale o sarcastica. Le funzioni *performative*, invece, indicano l’atto linguistico che il parlante intende compiere, e sono più spesso associate a tipologie di gesti diverse da quella considerata in questo studio. In questa categoria rientrano movimenti quali l’alzata di mano per indicare l’intenzione di prendere la parola, il noto emblema dell’«ok» per segnalare comprensione o accordo, il salutare con la mano. La funzione *analitica*, invece, viene svolta da un gesto quando questo marca alcuni aspetti fondamentali del discorso, aiutando il parlante ad organizzare l’informazione in una sequenza chiara e coerente; un esempio di tale evenienza è rappresentato dal contare sulle dita gli elementi di un elenco (Streeck 2009, Kendon 2004).

Mentre le prime due funzioni pragmatiche elencate, quelle modali e quelle performative, si caricano prevalentemente di una valenza esterna al parlante, le funzioni analitiche sono generalmente classificate come interne, in quanto servono a puntualizzare il discorso e a marcarne le componenti logiche, aiutando il parlante stesso a definire ed organizzare la struttura del pensiero, così come quella della frase in atto. Nonostante ciò, vale la pena notare come il ruolo di questa categoria di funzione gestuale sia senza dubbio polivalente, in quanto questa funzione può rendere più chiara la struttura del discorso non soltanto a chi produce l’evento gestuale, ma anche a chi lo osserva.

---

<sup>36</sup> “Qualunque modo in cui il gesto può relazionarsi a quegli aspetti del significato di una espressione che non sono parte del suo significato referenziale o del contenuto proposizionale.”

È da tenere a mente che le suddivisioni appena viste si riferiscono alle differenze funzionali del gesto co-verbale rispetto all'enunciato, ma non coincidono con una classificazione delle varie tipologie di gesto in base alle caratteristiche principali di forma e significato; della tassonomia di riferimento parleremo nel capitolo successivo.

## 2.4 Classificazione dei gesti co-verbali

Nella letteratura si possono trovare disparati tipi di classificazione gestuale, basati su diversi criteri di analisi, ma soprattutto sul modo in cui i gesti vengono visti e interpretati nel quadro teorico di riferimento nel quale la ricerca in questione è inserita: vari esempi riportano la distinzione fra volontario e involontario, naturale e convenzionale, fra un'espressione di significato letterale e metaforica, per menzionarne solo alcune (Kendon 2004). Un accordo sulla classificazione gestuale non è ancora stato raggiunto e, data la vastità delle dimensioni entro le quali questo fenomeno spazia, Kendon (2004) ritiene che sia tanto impossibile quanto insensato fornire una sola divisione in classi che comprenda ogni singolo aspetto del gesto. Per una descrizione dettagliata delle varie classificazioni gestuali esistenti rimandiamo a Kendon (2004), mentre nel corso di questa ricerca ci baseremo sulla tassonomia proposta da McNeill (1992) che, pur presentando alcune variazioni, risulta essere una delle più adottate e seguite (Calbris 2011, Cutica & Bucciarelli 2011, Ishino & Stam 2011, Gullberg 2010, Cienki 2008, Parril 2008, Nicoladis 2007, Pika et al 2006, Kendon 2004, Lausberg & Kita 2002).

Secondo McNeill, le varie tipologie di *gesto co-verbale* possono essere riunite in cinque categorie principali: gesti iconici (*iconics*), gesti metaforici (*metaphorics*), battiti (*beats* o, in Efron, *beatons*), gesti coesivi (*cohesives*) e gesti deittici (*deictics*)<sup>37</sup> (cfr. McNeill 1992:12-18). I gesti vengono riuniti in una di queste classi a seconda di alcune caratteristiche specifiche, oppure del significato che il gesto vuole convogliare o affiancare. Per quanto in molti studi i gesti coesivi spesso non vengano riconosciuti come classe a sé stante, la maggior parte degli autori concorda con la classificazione delle restanti quattro categorie, che viene ripresa e applicata senza particolari variazioni. Qui sotto presentiamo la lista di tali categorie con le loro principali proprietà.

---

<sup>37</sup> Traduzione proposta da Bronislaw Siemieniecki in *Introduzione alla pedagogia cognitiva* (2012:102).

### 2.4.1 Gesticonici

Come espone McNeill, “some gestures are «iconic» and bear a close formal relationship to the semantic content of speech”<sup>38</sup> (McNeill 1992:12). Questo tipo di gesti, infatti, rappresenta in maniera visiva l’immagine che viene contemporaneamente descritta a livello verbale (cfr. Parril 2008, Kendon 2004, McNeill 1992). Per esempio, ci troviamo di fronte ad un gesto iconico nel caso in cui un interlocutore descriva l’azione di aprire una porta e, simultaneamente, distenda il braccio in avanti con la mano chiusa a pugno, ruoti il polso verso il basso e ritragga il braccio, come fosse nell’atto di compiere l’azione narrata. Durante un esperimento di *story-telling*, nel quale ad alcuni soggetti è stato richiesto di presentare un fumetto letto in precedenza all’esperimento, McNeill nota come i gesti effettuati dagli individui sottoposti al test non solo diano una chiara idea di quello che, del racconto, è rimasto nella memoria del soggetto narrante, ma anche come questi rivelino quale ruolo e punto di vista il narratore abbia assunto durante la lettura del testo<sup>39</sup> (cfr. McNeill 1992). Ne enunciamo che i gesti iconici non solo risultino semanticamente connessi alla proposizione che accompagnano, ma siano in grado di rivelare in modo piuttosto preciso sia quali informazioni siano rimaste impresse nella mente del lettore-narratore, sia quale immagine egli si sia mentalmente creato dell’evento. Per questo motivo si ritiene che l’enunciato e il gesto rappresentino “parallel expressions of meaning”<sup>40</sup> (McNeill 1992:13). In aggiunta, accanto a questa co-espressività, i gesti appartenenti a tale categoria presentano una notevole complementarità al discorso: nonostante la componente verbale e quella non verbale raccontino lo stesso evento, le immagini presentate dai due codici sono differenti, in quanto il gesto può presentare un aspetto diverso dell’evento in narrazione, rivelando alcune informazioni non esplicitate nel discorso e permettendo una visione più completa dell’immagine dell’avvenimento che si è formata nella mente del narratore (cfr. McNeill 1992). Soltanto dall’analisi congiunta di tutte le informazioni trasmesse dai due codici, quindi, il destinatario avrà un accesso completo all’evento narrato e, di conseguenza, una totale comprensione dello stesso.

---

<sup>38</sup> “Alcuni gesti sono «iconici» e presentano una stretta relazione formale con il contenuto semantico del discorso.”

<sup>39</sup> Scelta influenzata anche dalla struttura della frase pronunciata: per un fatto di coerenza sia semantica che pragmatica, ci si aspetta che il narratore assuma gestualmente il punto di vista dell’*agente* nel momento in cui la proposizione enunciata sia attiva; al contrario, ci si aspetta che l’interlocutore si cali nel ruolo del *paziente* nel caso in cui l’enunciato sia espresso in forma passiva.

<sup>40</sup> “Espressioni parallele dello stesso significato.”

#### 2.4.2 Gesti metaforici

Questa categoria condivide con quella precedente la capacità descrittivo-figurativa; tuttavia, l'oggetto rappresentato dai gesti metaforici risulta differente da quello dei gesti iconici essendo, in questo caso, un'idea o un concetto astratto, anziché qualcosa di concreto (Kendon 2004, McNeill 1992). Secondo McNeill (1992:14), “the gesture depicts a concrete metaphor for a concept, a visual and kinesic image that we feel is, in some fashion, similar to the concept.”<sup>41</sup> Per spiegare questo tipo di gesto, l'autore presenta il seguente esempio: un individuo, narrando un cartone animato appena visto, alza contemporaneamente entrambe le braccia e le sporge in avanti, come a presentare un oggetto, nel momento in cui esplicita il genere del cartone visualizzato. In questo caso, la metafora si riferisce al genere del cartone, presentato dal parlante come un oggetto concreto, *delimitato e sostenibile*, nonché *spazialmente localizzabile* (cfr. McNeill 1992:14), nonostante nella realtà si palesi nella sua forma astratta di concetto e non si presti a quelle caratteristiche fisiche che, nella gestualità, possono venirgli attribuite in maniera spontanea e inconsapevole. Chui (2011), infatti, ha dimostrato che i gesti metaforici aiutano il parlante a radicare le metafore concettuali nelle proprie esperienze fisiche, creando connessioni con l'ambiente circostante che le renderebbero “palpabili” e, quindi, più facilmente accessibili (Beaudoin-Ryan 2017). Il gesto metaforico, pertanto, offre la possibilità di trasformare l'astratto in concreto, di pensarlo in termini di forma, spazio e movimento e di analizzarlo da un punto di vista tangibile, con cui il pensiero umano ha una maggiore familiarità, facilitando il processo cognitivo sottostante (McNeill 1992).

#### 2.4.3 Battiti

Questa categoria di gesti viene così denominata per via della sua somiglianza visiva con l'atto di tenere, o “battere”, il tempo musicale. I battiti non veicolano significato, ma sono semplici movimenti bifasici, eseguiti su un piano verticale o orizzontale (cfr. Kendon 2004, McNeill 1992). Nonostante la sincronia risulti imperfetta (McClave 1991), durante l'esecuzione di questi gesti, “the hand moves along with the rhythmical pulsation of speech”<sup>42</sup> (McNeill 1992:15). La forma di questo tipo di gesti risulta essere

---

<sup>41</sup> “Il gesto rappresenta una metafora concreta per un concetto, un'immagine visiva e cinetica che percepiamo essere, in un certo modo, simile al concetto.”

<sup>42</sup> “la mano si muove seguendo la pulsazione ritmica del discorso”.

tendenzialmente invariata, a prescindere dal contesto e contenuto del discorso che essi accompagnano (McNeill & Levy 1982). Un tipico esempio di battito è uno scatto della mano o delle dita verso l'alto e poi verso il basso, con successivo ritorno nella fase di partenza, eseguito con un movimento breve e spazialmente ridotto. La caratteristica più distintiva di questa categoria è l'esecuzione in due fasi: i gesti iconici e metaforici, difatti, vengono realizzati in tre momenti che si suddividono in *preparazione*, *colpo (battuta)* e *ritrazione*; i battiti sono invece composti solo da due fasi, con un movimento verso l'alto, o verso l'esterno, seguito dalla fase di ritrazione. Nonostante questa classe di gesti possa sembrare poco rilevante a causa della mancanza di una valenza semantica intrinseca, McNeill (1992:15) sottolinea che:

Beats reveal the speaker's conception of the narrative discourse as a whole. The semiotic value of a beat lies in the fact that it indexes the word or phrase it accompanies as being significant, not for its own semantic content, but for its discourse-pragmatic content. [...] Thus beats mark information that does not advance the plot line but provides the structure within which the plot line unfolds.<sup>43</sup>

#### 2.4.4 Gestii coesivi

I gesti che rientrano in questa categoria servono a connettere quelle parti del discorso che sono fra loro legate a livello tematico ma separate sul piano temporale, enfatizzando eventuali continuità sul piano narrativo. Va evidenziato come, mentre “beats highlight discontinuities in the temporal sequence, cohesives emphasize continuity”<sup>44</sup> (McNeill 1992:16). Questa classe di gesti non si avvale di una forma tipica e caratterizzante, in quanto essi possono comparire come gesti iconici, metaforici, deittici e addirittura come battiti. Ciò che rende i coesivi distinguibili, infatti, è la ripetizione: i gesti effettuati in un determinato contesto ricorrono nella stessa forma, con lo stesso movimento e nello stesso spazio gestuale; questa ripetizione è ciò che segnala la continuità e rende riconoscibile il gesto in quanto coesivo (cfr. McNeill 1992). Questa categoria occorre, per esempio, nel momento in cui un interlocutore presenti una scena, accompagnata da un certo

---

<sup>43</sup> “I battiti rivelano la concezione che il parlante ha del discorso narrativo in quanto unità. Il valore semiotico del battito risiede nel fatto che segnala la parola o la frase che accompagna in quanto significativa, non tanto per il suo contenuto semantico, quanto per il suo contenuto pragmatico ai fini del discorso. [...] I battiti segnalano informazioni che non fanno progredire la storia, ma che forniscono la struttura entro la quale la trama si sviluppa.”

<sup>44</sup> “I battiti sottolineano delle discrepanze nella sequenza temporale, al contrario i gesti coesivi enfatizzano le continuità.”

movimento, interrompa brevemente il racconto per precisare o aggiungere un'informazione, e successivamente riprenda la narrazione dall'esatto momento in cui era stata interrotta, effettuando nuovamente lo stesso gesto che l'aveva precedentemente accompagnata. In questo modo, il movimento segnala al destinatario a che punto della storia tornare mentalmente, prima che si proceda con gli eventi successivi. In molti casi questa categoria non serve ad esprimere una coesione soltanto temporale ma anche tematica, in quanto un determinato gesto, precedentemente accompagnato per esempio da un sostantivo, può seguire a fianco di un pronome, come a precisare esattamente a cosa quel pronome si riferisca (cfr. McNeill 1992).

#### 2.4.5 Gesti deittici

L'ultima categoria si rifà a quel tipo di gesti comunemente utilizzati per indicare qualcosa di generico, sia questo un'entità fisica presente nel mondo del parlante come un oggetto, una direzione, un evento, oppure un'entità astratta riferita ad un luogo, un oggetto o un fatto presenti soltanto nella mente del mittente e da esso "concretizzati" sotto forma di gesto nel momento del discorso (cfr. Calbris 2011, Cienki 2008, Parril 2008, McNeill 1992). Secondo l'autore, i deittici ricorrono in maggior parte a livello astratto; per spiegare come questo possa avvenire, lo studioso riporta un esempio nel quale un parlante, chiedendo al suo interlocutore da dove fosse arrivato, esegue un gesto deittico puntando con l'indice lo spazio fisico presente fra lui e il suo destinatario. Analizzando questa circostanza, McNeill precisa che "the gesture is aimed not at an existing physical place where the interlocutor had been previously, but at an abstract concept of where he had been before"<sup>45</sup> (McNeill 1992:18); il luogo fisico dal quale il destinatario era arrivato, infatti, era localizzato in una città differente<sup>46</sup>. Una caratteristica interessante del gesto portato come esempio è la sua capacità di segnalare che, nonostante lo spazio fisico fra il mittente e il destinatario fosse vuoto, esso è risultato pieno al mittente, ed è stato da lui percepito come "a palpable space in which a concept could be located as if it were a substance"<sup>47</sup> (McNeill 1992:18). Inoltre, questa classe gestuale, nel momento in cui l'atto di indicare si riferisca ad un qualcosa di astratto, implica la presenza nella mente del

---

<sup>45</sup> "Il gesto non è mirato ad un punto fisico esistente dove l'interlocutore era precedentemente stato, ma ad un *concetto* astratto del luogo in cui egli era stato in precedenza."

<sup>46</sup> Informazione ottenuta dal contesto della conversazione, come precisato in McNeill (1992:18).

<sup>47</sup> "Uno spazio palpabile nel quale un concetto potrebbe essere localizzato come fosse una sostanza."

parlante di un'immagine metaforica secondo la quale le idee e i concetti assumono una posizione nello spazio fisico (cfr. McNeill 1992).

Dopo aver elencato le categorie principali dei gesti e le loro principali caratteristiche distintive, passiamo ora ad analizzare alcune proprietà generali del *gesto co-verbale* che lo differenziano dalle lingue, comprese quelle segnate.

## **2.5 Proprietà principali dei gesti co-verbali – differenza con la lingua**

I gesti sono dotati di una forte potenza comunicativa, ma il modo in cui il significato viene espresso attraverso questo codice è essenzialmente differente da quello utilizzato dalle lingue, incluse quelle non verbali (cfr. Kendon 2004, McNeill 1992). In questo sottocapitolo analizzeremo nel dettaglio le caratteristiche principali che differenziano i due sistemi in analisi, ovvero quello linguistico e quello gestuale, e cercheremo di capire in che modo tali differenze possano essere rilevanti ai fini del presente studio.

Innanzitutto, una caratteristica fondamentale del linguaggio prevede la segmentazione e la linearizzazione del significato (cfr. Alibali et al. 2017, McNeill 1992), in quanto esso risulta essere multidimensionale, mentre le lingue hanno un carattere unidimensionale che ne limita inevitabilmente la capacità espressiva (cfr. McNeill 1992, Saussure 1916). La lingua, infatti, “can only vary along the single dimension of time – phonemes, words, phrases, sentences, discourse: at all levels, language depends on variations along this one axis of time”<sup>48</sup> (McNeill 1992:19). A causa di questa restrizione, dunque, la lingua è “costretta” a segmentare il significato, compromettendone la multidimensionalità, e a ricostruirlo unendo i vari segmenti su quest'asse temporale sopracitato, secondo le rispettive regole e gerarchie grammaticali. Tale limitazione, al contrario, non è posta dal gesto, che presenta anch'esso un carattere multidimensionale e possiede pertanto la capacità di esprimere il significato senza doverlo scomporre e ricomporre in maniera lineare, permettendo a quest'ultimo di restare intatto e lasciandone trasparire sfaccettature che, nella lingua, vanno inevitabilmente perse. Ne evinciamo che il gesto è *globale*, *sintetico* e *non gerarchico* (Alibali et al. 2017, Lopez-Ozieblo & McNeill 2017, McNeill 2017), a differenza delle lingue, incluse quelle segnate, che abbisognano di una struttura gerarchica richiesta dalla linearità. Vedremo qui sotto più approfonditamente cosa questo

---

<sup>48</sup> “Può variare soltanto lungo la sola dimensione temporale – fonemi, parole, espressioni, frasi, discorsi: su ogni livello, la lingua dipende da variazioni su quest'unico asse di tempo.”

esattamente significativi, e analizzeremo, insieme alle proprietà accennate, delle altre che il gesto possiede e che sono fondamentali alla comprensione del funzionamento di questo codice non verbale; tali caratteristiche sono: la non ricombinabilità, l'assenza di standard di forma e l'assenza di una dualità di *patterning*.

### 2.5.1 Globale-sintetico

Con questo termine ci si riferisce alla relazione delle parti con il tutto nel gesto: “in language, parts (the words) are combined to create a whole (a sentence)”<sup>49</sup> (McNeill 1992:19). Per quanto riguarda il gesto, invece, assistiamo ad un processo inverso in quanto è la frase, ovvero il tutto, a determinare il significato delle parti<sup>50</sup> (Calbris 2011, McNeill 2016), e per questo motivo i gesti possono definirsi *globali*. In altri termini, nella gestualità non è il tutto ad essere composto da parti separate e indipendentemente dotate di significato, ma sono piuttosto le singole parti ad assumere un significato preciso a partire da quello generale dell'insieme: lo stesso gesto può infatti caricarsi di connotazioni differenti a seconda del discorso e del contesto in cui è inserito. Inoltre, nei codici verbali, a parole diverse vengono attribuiti significati diversi, fatto che rende la lingua analitica, mentre il gesto può sintetizzare in sé vari significati che a livello verbale andrebbero espressi con una locuzione (come direzione, tipo di moto, dimensioni dell'oggetto), rivelandosi così sintetico (cfr. Alibali et al. 2017, Calbris 2011, Ishino & Stam 2011, McNeill & Sowa 2011, Streeck 2009, Parril 2008, McNeill 1992).

### 2.5.2 Non ricombinabile

Come abbiamo appena osservato, per esprimere un significato, le lingue – tanto quelle orali quanto quelle segnate – si servono di frasi, ovvero di combinazioni di parole unite in un dato ordine per formare una sequenza dotata di senso e comprensibile da ogni individuo che conosce il codice in questione (cfr. Núñez 2008, McNeill 1992). Questa facoltà linguistica non è condivisa dalla dimensione gestuale, in quanto i gesti che analizziamo in questa sede non sono ricombinabili al fine di crearne uno più complesso<sup>51</sup> (McNeill 2017): come fa notare McNeill (1992:21), non è riscontrabile alcuna struttura

---

<sup>49</sup> “Nella lingua, le parti (le parole) vengono combinate per creare un insieme (le frasi).”

<sup>50</sup> Attraverso un esempio, McNeill fa notare come, nonostante il gesto abbia delle parti (traiettoria, movimento delle dita), il significato dipenda comunque dal significato del tutto: in questo caso, le parti non sono né morfemi indipendentemente ricchi di significato, né parole in una lingua (cfr. McNeill 1992:20).

<sup>51</sup> Proprietà che invece è riscontrabile nelle lingue dei segni che, appunto, sono lingue a tutti gli effetti.

gerarchica di gesti composti da altri gesti. Ogni gesto, difatti, è di per sé un'espressione di significato completa, nonché un'unità finita e indipendente. Nonostante i gesti all'interno di un discorso non siano ricombinabili, è importante osservare che sono fra loro correlati, e presentano “successive snapshots of the scene”<sup>52</sup> (McNeill 1992:22).

### 2.5.3 Idiosincratico (assenza di standard di forma)

Se le frasi di una lingua sono composte dalla combinazione di parole, a livello grammaticale si possono riconoscere sequenze corrette e sequenze errate, fatto valutabile a seconda della struttura gerarchica e delle regole morfosintattiche della lingua presa in considerazione. Ne consegue l'esistenza di alcuni standard che permettono ad un individuo di riconoscere una stringa appartenente alla sua lingua, e grammaticalmente corretta secondo le regole della stessa, da una non conforme, nonché di usare parole o frasi identiche per descrivere lo stesso oggetto o lo stesso concetto. Questo standard non è stato rilevato nel codice non verbale in analisi, dal momento che parlanti diversi possono abbinare allo stesso contenuto forme ed espressioni gestuali differenti, seppur a volte simili fra loro, ma non standardizzate secondo regole precise, esplicite o implicite esse siano (cfr. Cook & Fenn 2017, McNeill 2017, Streeck 2009, McNeill 1992). Tale osservazione risulta importante in quanto segnala che il parlante non soltanto crea i gesti in modo improvvisato, spontaneo e casuale al momento stesso del loro utilizzo, ma implica anche che egli, attraverso i gesti, sottolinea solamente le informazioni che ritiene più rilevanti ai fini del significato che desidera trasmettere.

### 2.5.4 Assenza di dualità (*patterning*)

Un'ultima differenza riguarda la mancanza di una dualità che è pressoché imprescindibile nella lingua e che riguarda sia la semiotica che la fonetica. Infatti, ogni parola differisce da un'altra per due caratteristiche fondamentali: il suono e il significato (Calbris 2011, Hockett 1960). Grazie a queste due proprietà, riconosciamo senza problemi la parola “tavolo” da “cuscino”, e riusciamo ad attribuire ad ogni gruppo di fonemi il rispettivo significato e oggetto. De Saussure (1916) fa notare che, essendo questi due sistemi strutturati separatamente, essi possono essere collegati fra loro tramite una mappatura arbitraria. Al contrario i gesti, venendo creati senza l'ausilio del sistema fonatorio, sono

---

<sup>52</sup> “Delle istantanee successive della scena.”

privi di suono; pertanto, la dualità sopra citata viene a mancare, e con essa anche il sistema associato di mappatura arbitraria. Ne evinciamo che la forma di un gesto è determinata unicamente dal suo significato, fattore che aiuta a comprendere perché tramite il canale cinesico si riescono ad esprimere significati che risultano difficilmente esternabili tramite il canale verbale (cfr. McNeill 1992).

Abbiamo visto in questa sezione le differenze principali che distinguono i due codici presi in considerazione, passeremo ora, invece, a elencare e descrivere quali fattori accomunano la dimensione cinesica e quella verbale.

## 2.6 Interazione fra canale verbale e cinesico

Nonostante le differenze fra i due codici in analisi siano consistenti per i motivi sopra esposti, abbiamo precedentemente accennato al fatto che la lingua e la gestemica sono considerate da alcuni autori parti di uno stesso sistema, e intendiamo in questa sede dare una spiegazione di tale affermazione attraverso la teoria del *Growth Point*, nonché presentare la principale teoria che confuta questa visione: la *Interface Hypothesis*<sup>53</sup>. Queste ipotesi indagano i processi cognitivi alla base dei gesti co-verbali per capirne la natura e le relazioni con la produzione linguistica. La differenza principale fra queste tesi risiede nella modalità in cui collegano i gesti, così come le informazioni da questi veicolate, al contenuto del discorso, e a quale livello del processo di produzione linguistica viene determinato il contenuto gestuale (Kita & Özyürek 2003).

### 2.6.1 Il canale verbale e cinesico come sistema unico e la teoria del *Growth Point*

McNeill identifica cinque ragioni dalle quali si può evincere che questi due codici sono parte dello stesso processo cognitivo, vediamo quali:

- 1) I gesti che prendiamo in considerazione in questo studio “occur only during speech”<sup>54</sup> (McNeill 1992:23). È importante notare come tale prerogativa non sia condivisa da

---

<sup>53</sup> I modelli descritti in questo capitolo rappresentano soltanto una parte di tutti quelli teorizzati nel tentativo di spiegare la relazione fra gestualità e linguaggio, che sono numerosi e molto differenti fra loro. Fra i più importanti citiamo l'*Image Activation Hypothesis* (De Ruiter 1998, 1995), il *Lexical Retrieval Hypothesis* (Rauscher, Krauss & Chen 1996), il *Lexical Facilitation Model* (Hadar & Butterworth 1997), e l'*Information Packaging Hypothesis* (Kita 2000). Per un approfondimento rimandiamo a Gullberg (2006) e Wagner (2014).

<sup>54</sup> “Si manifestano soltanto durante un discorso.”

tutti i tipi di manifestazioni cinesiche: ad esempio, i cosiddetti emblemi e la pantomima possono essere prodotti in assenza di parola; inoltre, in assenza di linguaggio, i gesti assumono caratteristiche via via più simili a quelle di una lingua<sup>55</sup> (Ishino & Stam 2011, McNeill & Sowa 2011). Questa circostanza ci aiuta a distinguere in maniera più chiara diverse tipologie di gesti e rende la compresenza di movimento e linguaggio una caratteristica tipica, nonché imprescindibile, della categoria in analisi.

- 2) Non soltanto gesto e linguaggio sono, in questo caso, inevitabilmente compresenti, ma risultano essere anche *sincronizzati*. Diversi studi hanno dimostrato come il segmento linguistico che viene affiancato ad un gesto, e ne condivide il significato, coincida con esso anche a livello temporale (Goldin-Meadow 2014, Calbris 2011, Krauss & Hadar 2001, McNeill 1992, Kendon 1980). Più precisamente, ricollegandoci alla suddivisione tripartita del gesto precedentemente citata, è la fase del colpo (o battuta), ovvero il momento culminante dell'evento cinesico, ad allinearsi temporalmente con il segmento linguistico corrispondente (cfr. McNeill 2016, Calbris 2011, Kendon 2004). Tale sincronia suggerisce che “the speaker is presenting the same meaning in both channels at once”<sup>56</sup> (McNeill 1992:24).
- 3) In aggiunta, i gesti e la lingua condividono il contenuto sia a livello semantico che pragmatico. Il gesto, difatti, presenta lo stesso significato del discorso, od uno ad esso strettamente collegato, e ne performa le stesse funzioni pragmatiche (cfr. Kelly 2017, Ishino & Stam 2011, McNeill 1992). I gesti deittici, ad esempio, indicano una direzione, sia reale che figurata, che viene espressa contemporaneamente anche a livello verbale; i gesti iconici presentano oggetti concreti o eventi, e accompagnano frasi che agli stessi si riferiscono.
- 4) Linguaggio e gestualità si sviluppano parallelamente nel bambino (Özyürek 2017, Colletta et al. 2015, Iverson & Goldin-Meadow 2005, Özçalışkan & Goldin-Meadow 2005). È stato osservato che i primi gesti di ogni individuo, nelle fasi iniziali della

---

<sup>55</sup> Basandosi sul precedente lavoro di Adam Kendon (1988), McNeill (1992) elabora il cosiddetto “Continuum di Kendon”, ovvero una sequenza nella quale egli riordina tutte le principali forme di comportamento gestuale e le rispettive caratteristiche all'interno di uno “spettro” che riportiamo qui di seguito: *Gesticulation* → *Language-like Gestures* → *Pantomimes* → *Emblems* → *Sign Languages* (McNeill 1992:37). Spostandoci da sinistra a destra su questo spettro, l'obbligatorietà della presenza di linguaggio diminuisce, mentre aumenta la presenza di proprietà linguistiche (cfr. McNeill 1992, Parril 2008).

<sup>56</sup> “Il parlante presenta lo stesso significato attraverso entrambi i canali contemporaneamente.”

vita, sono di natura deittica, ma riguardanti soltanto la realtà concreta, ovvero riferiti a oggetti reali di cui il bambino ha bisogno o desiderio (Goldin-Meadow & Butcher 2003), seguiti da alcuni tipi di gesti iconici; solo in età più avanzata vengono sviluppati gli eventi cinesici correlati ai mancanti gesti iconici, ai battiti e ai metaforici. Il tipo di comunicazione gestuale che si evolve per ultimo è anch'esso di natura deittica, ma riferito alla realtà concettuale e astratta che tale categoria può esprimere. Questo processo rispecchia la progressione del linguaggio nei bambini, in quanto anche lo sviluppo linguistico “moves from a largely referential focus, through descriptive elaboration, and finally to the ability to structure discourse”<sup>57</sup> (McNeill 1992:24).

- 5) Infine, un ultimo elemento significativo che l'esistenza di un unico processo cognitivo alla base di questi due codici e canali riguarda l'afasia: le caratteristiche gestuali osservate nei due tipi di afasia, Broca e Wernicke, infatti, rispecchiano le problematiche che tali condizioni comportano a livello linguistico. Nell'afasia di Broca, il paziente risulta generalmente capace di ripetere e utilizzare termini singoli, ma l'eloquio appare compromesso, in quanto il soggetto mostra grosse difficoltà ad accedere al verbo (Duncan & Pedelty 2007) ed è pertanto incapace di riunire le singole parole in frasi di senso compiuto. Allo stesso modo, i gesti effettuati da pazienti affetti dall'afasia di Broca “are discrete and consist of abundant iconics”<sup>58</sup> (McNeill 1992:24), ma le manifestazioni cinesiche di tali soggetti rivelano una quasi totale assenza di gesti metaforici o di battiti. Nell'afasia di Wernicke, al contrario, l'eloquio risulta fluente, mentre ad essere compromessi sono generalmente l'accesso ai nomi, condizione nota come *anomia* (Duncan & Pedelty 2007), e la capacità di creare coerenti connessioni semantiche. Parallelamente a questa disfunzione linguistica, i pazienti che riportano tale afasia fanno largo uso di gesti metaforici e di battiti, nonostante spesso sia difficile attribuirvi un senso interpretabile (cfr. McNeill 1992).

Queste osservazioni vengono riprese da McNeill e rielaborate nella teoria del *Growth Point* (McNeill 1985; ripresa in McNeill & Duncan 2000) secondo la quale il *Growth Point*, detto anche GP, rappresenta l'unità minima verbo-gestuale, ovvero la più piccola

---

<sup>57</sup> “Si sposta da un focus largamente referenziale, attraverso un'elaborazione descrittiva, fino alla capacità di strutturare un discorso.”

<sup>58</sup> “Sono discreti e costituiti abbondantemente da gesti iconici.”

unità di pensiero ad incorporare linguaggio e gestualità (cfr. Akbıyık et al. 2018, McNeill & Duncan 2000). Così chiamato perché costituisce la forma iniziale del pensiero dal quale emerge l'organizzazione di discorso e gestualità (McNeill 2000b), il GP, la cui esistenza sarebbe provata dalle cinque osservazioni sopra riportate, viene descritto come un'unità di tipo analitico e dinamico dotata della capacità di combinare un contenuto figurativo ad uno linguistico (McNeill & Duncan 2000): il primo verrebbe realizzato in forma gestuale, mentre il secondo troverebbe espressione a livello verbale. Questa unità minima, secondo il linguista, sta alla base di ogni singola espressione, e in ogni GP il significato si manifesta in modalità semiotiche opposte (McNeill 2016), creando una dualità che permette al pensiero e al linguaggio di manifestarsi nel discorso attraverso canali diversi, pur essendo originati dallo stesso processo cognitivo. In sintesi, la teoria del *Growth Point* afferma che linguaggio e gestualità sono aspetti differenti dello stesso processo mentale. A questa visione dell'unicità del sistema verbo-gestuale si oppone la teoria postulata da Kita e Özyürek (2003, *Interface Model*), che sostiene invece che i due sistemi siano strettamente correlati, ma indipendenti.

### 2.6.2 *Interface Hypothesis*

Secondo questa teoria, “gestures originate from an interface representation between speaking and spatial thinking”<sup>59</sup> (Kita & Özyürek 2003:17). Alla base di questo modello risiede la considerazione che l'informazione, per essere espressa, deve essere adattata al linguaggio secondo un processo che viene definito *thinking for speaking* (Slobin 1996) nel quale l'informazione viene adattata alla natura lineare della lingua (Levelt 1989) e viene codificata secondo le regole morfologiche, strutturali e lessicali di quest'ultima (Slobin 1996, 1987). L'informazione viene quindi organizzata in unità che la rendono appropriata e disponibile per la produzione linguistica. Lingue diverse codificano la stessa informazione in modo differente: un concetto potrebbe essere reso facilmente accessibile dalla struttura grammaticale o lessicale di una lingua, ma potrebbe non essere ugualmente esprimibile in un'altra, richiedendo un diverso livello di complessità linguistica raggiungibile tramite, ad esempio, l'utilizzo di parafrasi (Kita & Özyürek 2003). Secondo diversi autori, tali differenze linguistiche si riflettono nella gestualità co-verbale, specialmente nel modo in cui il gesto codifica le rappresentazioni spazio-motorie del

---

<sup>59</sup> “I gesti nascono da una rappresentazione d'interfaccia tra il parlare e il pensiero spaziale.”

referente (Kita 2000, McNeill & Duncan 2000, Özyürek & Kita 1999). La ricerca condotta da Kita e Özyürek nel 2003 analizza la produzione sia verbale che gestuale di parlanti madrelingua di inglese (americano), turco e giapponese, concludendo che “gestural expression of the events varies across languages in ways similar to the linguistic packaging of information about the events in respective languages” (Kita & Özyürek 2003:18). L’analisi ha infatti rilevato che:

The crosslinguistic variation in the gestural representation of the Swing Event has the same pattern as the variation in the linguistic packaging of information about the event. In English, where there is a readily accessible linguistic means to package the change of location and the arc-shaped trajectory, speakers’ gestures represent change of location with an arc-shaped trajectory. By contrast, in Turkish and Japanese, where readily accessible linguistic means cannot encode the arc trajectory, the majority of the speakers produced a change of location gesture without the arc-shaped trajectory. These findings demonstrate a linguistic effect on the gestural representation.<sup>60</sup> (Kita & Özyürek 2003:21)

Inoltre, nella ricerca si sottolinea come la gestualità comunichi informazioni spaziali che non sono codificate nella lingua: è il caso, per esempio, della direzione dell’oscillazione, non codificabile in alcuna delle lingue se non attraverso una parafrasi e spesso non menzionata, ma tuttavia espressa gestualmente, in maniera analoga, dai parlanti di tutte le lingue coinvolte.

---

<sup>60</sup> “La variazione interlinguistica nella rappresentazione gestuale dell’Evento Oscillatorio ha lo stesso schema della variazione nella codificazione linguistica delle informazioni sull’evento. In inglese, dove esiste un mezzo linguistico facilmente accessibile per codificare il cambio di posizione e la traiettoria ad arco, i gesti dei parlanti rappresentano il cambiamento di posizione con una traiettoria ad arco. Al contrario, in turco e giapponese, dove i mezzi linguistici facilmente accessibili non possono codificare la traiettoria dell’arco, la maggior parte dei parlanti ha prodotto un gesto di cambiamento di posizione senza la traiettoria a forma di arco. Questi risultati dimostrano un effetto linguistico sulla rappresentazione gestuale.”

Per spiegare questi dati, gli autori propongono il seguente modello:

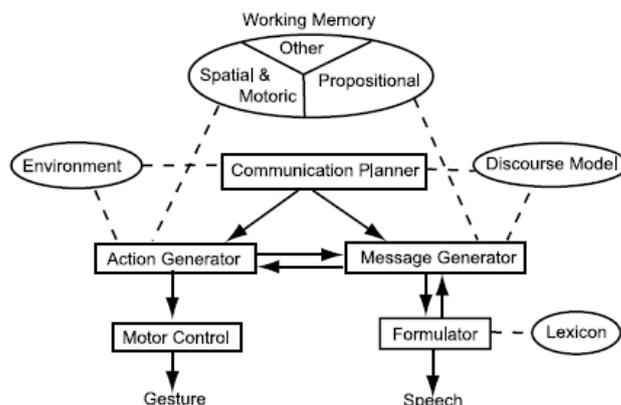


Figura 3: Modello proposto per la produzione verbale e gestuale. (Kita & Özyürek 2003:28)

In questo modello, gli elementi che prendono parte alla produzione gestuale e verbale sono cinque, e si dividono in:

- Communication Planner
- Message Generator
- Formulator
- Action Generator
- Monitor Control

In sintesi, il *Communication Planner* organizza l'informazione e decide attraverso quali modalità distribuirla, dividendola fra l'*Action Generator*, responsabile della produzione gestuale, e il *Message Generator*, che si occupa dell'aspetto verbale del messaggio, ma che esercita una certa influenza anche sull'*Action Generator*. Il contenuto gestuale è determinato dall'*intenzione comunicativa*, generata nel *Communication Planner*, dalle caratteristiche dello spazio (reale o immaginato), e dal feedback del *Formulator* che, passando attraverso il *Message Generator*, arriva fino all'*Action Generator* e influenza la produzione del gesto. Quindi, il gesto nasce dall'interazione fra l'informazione, le proprietà spazio-motrici del referente, e le varie possibilità linguistiche di formulazione del concetto. Va notato che, nel presente modello, il gesto nasce dall'interazione di due sistemi che, seppure abbiano entrambi origine nel *Communication Planner*, e nonostante interagiscano fra loro, sono comunque separati ed indipendenti (cfr. Kita & Özyürek 2003).

Nonostante le teorie descritte interpretino la relazione fra gesto e discorso in maniera molto differente, entrambe suggeriscono l'esistenza di una stretta e imprescindibile connessione fra il codice linguistico e quello cinesico. Tale constatazione è di fondamentale importanza per il presente studio, in quanto ci conferma che i due codici lavorano in simbiosi, si influenzano vicendevolmente, e condividono delle caratteristiche fondamentali. Proprio dalla suddetta ipotesi, difatti, prende spunto questa ricerca, obiettivo della quale è indagare l'esistenza a livello cinesico di un fenomeno già riscontrato sul piano linguistico: il *transfer interlinguistico*.

## CAPITOLO 3

### BILINGUISMO E TRANSFER

Apriamo il capitolo facendo chiarezza in merito a due condizioni che spesso vengono confuse, ovvero quella di *bilinguismo* e quella di *bilinguità*; se la prima si riferisce allo stato sociale del fenomeno, ovvero alla presenza di due lingue all'interno di una comunità, la seconda allude allo stato psicologico ed individuale di un parlante che ha accesso a due o più codici (Balboni 2006, Hamers & Blanc 2004). Nella maggior parte dei testi accademici, ad ogni modo, il termine *bilinguismo* viene utilizzato in senso più ampio, ovvero per indicare entrambe le circostanze, in quanto queste non possono sussistere indipendentemente l'una dall'altra; per la scarsa occorrenza di tale distinzione nelle fonti prese in considerazione, da questo momento in poi utilizzeremo il vocabolo *bilinguismo* per riferirci sia all'aspetto sociale che a quello individuale del fenomeno.

Riguardo alla definizione di *bilinguismo* esistono diversi pareri, alcuni anche opposti fra loro. È, infatti, diffusa la convinzione che questo fenomeno indichi la capacità di un individuo di parlare perfettamente due lingue, e di questo avviso sono stati svariati linguisti, fra i quali anche Bloomfield, che vedeva il fenomeno come “*the native-like control of two languages*”<sup>61</sup> (Bloomfield 1935:56). Di avviso contrastante è Macnamara (1967), che descrive il bilinguismo come il possesso di una competenza, anche minima, in almeno una delle quattro abilità fondamentali in una lingua diversa dalla L1. Fra questi due estremi è rilevabile, nella letteratura, un ampio spettro di variazioni, ognuna corrispondente ad un preciso quadro teorico e metodologico. Ad oggi, si è sviluppata una visione del fenomeno più comprensiva secondo la quale con il termine *bilinguismo* non si intende né la capacità di un individuo di parlare due lingue con la stessa padronanza, né tantomeno l'apprendimento di due lingue conseguente l'esposizione ad esse in età infantile: il bilinguismo, infatti, si identifica con il regolare utilizzo di due lingue nella quotidianità, a prescindere dall'età o dalla competenza linguistica del parlante<sup>62</sup> (cfr.

---

<sup>61</sup> “Il controllo di due lingue pari a quello di un madrelingua.”

<sup>62</sup> Vale la pena notare, ad ogni modo, che l'utilizzo costante di una lingua e una buona padronanza della stessa non si escludono a vicenda, ma tendono ad essere strettamente correlati e direttamente proporzionali: ad un'esposizione e un'esercizio regolari, difatti, corrispondono un pari sviluppo e miglioramento delle abilità linguistiche (cfr. Luk & Bialystok 2013).

Grosjean & Byers-Heinlein 2018, Grosjean 2008, Myers-Scotton 2006, Weinreich 1953). Come sottolineato da Cognigni (2020), esistono diversi gradi di bilinguismo: a quello cosiddetto *bilanciato*, o *simmetrico*, nel quale la competenza è elevata in entrambe le lingue, se ne affiancano altri che non sottendono la padronanza assoluta dei codici in questione, nel cui caso si parla di *bilinguismo dominante* o *asimmetrico* (Cognigni 2020); da questa discrepanza nasce la tendenza generale, nonché errata, a riconoscere come bilingue soltanto un soggetto che dimostri una competenza impeccabile in tutte le abilità in entrambe le lingue, spesso escludendo gli altri livelli di conoscenza del codice e di competenza interculturale. In questo capitolo analizzeremo il concetto di bilinguismo, cercando di fornire un quadro quanto più completo e chiaro dello stato dell'arte, e procederemo a descrivere un fenomeno tipico della parlata bilingue, ovvero il *transfer interlinguistico*.

### 3.1 Bilinguismo

Come appena visto, per *bilinguismo* si intende il costante utilizzo di due lingue nella vita quotidiana. Questo concetto si contrappone a quello di *monolinguisimo*, che fa riferimento alla conoscenza e all'utilizzo di una sola lingua in ogni dominio della vita del parlante. Malgrado la tendenza a ritenerlo un fenomeno raro, il bilinguismo è molto diffuso, tanto che il numero di soggetti bilingui nel mondo è stimato superiore rispetto a quello dei monolingui (cfr. Myers-Scotton 2006, Romaine 2006, Berruto 2004, Hamers & Blanc 2004) e alcuni studiosi, fra i quali Edwards (1994), sostengono che non esista alcun individuo assolutamente monolingue.

La lingua che il parlante acquisisce sin dalla nascita, o dalla prima infanzia, è nominata *madrelingua* o *lingua materna* e viene indicata con la dicitura L1 (cfr. Balboni 2014, Wei & Moyer 2008, Myers-Scotton 2006, Hamers & Blanc 2004). Si noti che un parlante può possedere più L1, nel caso in cui i genitori, o gli educatori, crescano il bambino bilanciando più lingue all'interno e all'esterno del nucleo familiare<sup>63</sup>. Le lingue che

---

<sup>63</sup> Spesso la nozione di *madrelingua* viene utilizzata in modo errato anche per indicare una situazione apparentemente simile, ma di fatto intrinsecamente diversa, a quella della L1, ovvero la *lingua etnica* o *lingua d'origine*. È il caso delle famiglie – o delle comunità – di emigrati, nelle quali spesso i bambini imparano in un primo momento la lingua dei genitori e solo successivamente, durante la scolarizzazione, vengono esposti alla lingua del Paese nel quale sono inseriti. Dal momento che la lingua appresa per prima da questi bambini è, molto spesso, quella parlata dai genitori, vige l'errata convinzione che essa corrisponda alla lingua madre. Per diverse ragioni, la lingua del gruppo d'origine (nota in inglese come *ethnic language* e suddivisibile in *family language* e *community language*) non viene considerata *madrelingua* ma, appunto,

vengono apprese in modo diverso dalla L1 vengono distinte in due categorie: *lingua seconda* (L2) e *lingua straniera* (LS). Entrambe queste definizioni fanno riferimento ad una lingua diversa dalla L1 e appresa in un momento successivo ad essa, ma fra le due corre una differenza importante: la L2, infatti, è un codice appreso in maniera spontanea, in quanto presente nell'ambiente in cui il soggetto è immerso; la LS, invece, è appresa all'interno di una classe e non è utilizzata al di fuori della lezione di lingua (cfr. Richards & Schmidt 2010, Balboni 2006, De Groot & van Hell 2005). De Groot e van Hell (2005:25) scrivono:

A foreign language is a language that is not a native language in a country. [...] a foreign language is a language taught in school but not used as a medium of instruction in school, nor is it a language of communication within a country (e.g., English in France). In contrast, a second language is a language that is not a native language in the country, but is widely used as a medium of communication (e.g., in education and government) and is used alongside another language or languages (e.g., English in Nigeria).<sup>64</sup>

Secondo questa definizione, possiamo affermare che in Italia l'inglese è una LS, mentre l'italiano stesso è L2 per i parlanti dialettofoni, così come per tutti gli stranieri che si trasferiscono nel Bel Paese per studio o per lavoro. A tale proposito, questa distinzione gioca un ruolo fondamentale nella presente ricerca, in quanto nel capitolo 4 andremo ad analizzare la produzione gestuale di soggetti di origine e madrelingua tedesca con italiano L2. Gli individui che prenderemo in considerazione per l'esperimento, infatti, vivono in Italia e non solo utilizzano la lingua italiana costantemente nella vita quotidiana, ma sperimentano regolarmente anche una forte vicinanza con la cultura nella quale sono inseriti, che non coincide con quella originaria. Questo risulta importante in quanto, come vedremo, lo scopo di questo studio è quello di scoprire se una L2 e la corrispondente

---

*lingua etnica* (LE). Vale la pena sottolineare che la lingua etnica si distingue dalla lingua del Paese d'origine per molti aspetti, e dobbiamo tale divergenza alla mancanza di un contatto costante, che rende la LE una versione statica e obsoleta della lingua originale, la quale è invece in costante evoluzione. Questa distinzione teorica fra L1 e LE porta con sé una serie di considerazioni rilevanti anche a livello metodologico per quanto riguarda sia l'insegnamento che l'apprendimento della lingua stessa (cfr. Balboni 2014, Balboni 2006, Fought 2006, Phinney et al. 2001, Smolicz et al. 2001, Romaine 2000).

<sup>64</sup> “Una lingua straniera è una lingua non autoctona in un Paese. [...] una lingua straniera è una lingua insegnata a scuola ma non usata come mezzo d'istruzione a scuola, e non è nemmeno una lingua di comunicazione all'interno di un Paese (per esempio l'inglese in Francia). Per contro, la L2 non è la *madrelingua* di un Paese, ma è largamente utilizzata come mezzo di comunicazione (per esempio a livello educativo e governativo) ed è spesso usata a fianco a una o più altre lingue (ad esempio l'inglese in Nigeria).”



relationships”<sup>68</sup>; esempi concreti di dominio possono essere, dunque: il lavoro, la scuola, la famiglia, il vicinato, gli amici, il luogo di culto, lo sport, la vacanza, lo shopping, la salute, la politica (cfr. Grosjean & Byers-Heinlein 2018, Wei & Moyer 2008, Myers-Scotton 2006, Fishman 1972, Schmidt-Rohr 1963). Pertanto, il dominio è in grado di selezionare e attivare non soltanto un preciso registro, ma anche una lingua specifica<sup>69</sup>, detta *dominante* (cfr. Fishman 2001). Ne consegue che il codice utilizzato in più domini, e quindi con più persone, è quello nel quale il parlante risulta più competente, effetto non solo di un più frequente esercizio della lingua stessa, ma anche di una maggiore varietà di contesti che permette l’accesso ad un più vasto repertorio situazionale e ad una maggiore gamma di vocaboli e di registri. Questo concetto, responsabile dell’asimmetria nelle competenze linguistiche dei soggetti bilingui, ci porta ad evidenziare come il comportamento linguistico di un parlante sia ampiamente influenzato dalle relazioni sociali che egli stringe e coltiva. Proprio per questo motivo, va sottolineato il fatto che tutti i parlanti in ogni dominio “are hearers as well as speakers (i.e., that there may be a distinction between multilingual *comprehension* and multilingual *production*)”<sup>70</sup> (Fishman 2001:88). In altri termini, l’esposizione passiva e quella attiva ad un determinato codice sviluppano abilità e competenze diverse nel soggetto multilingue, causando una disparità non solo globale (come nel caso in cui il parlante padroneggi la L1 ad un livello C2, e la L2 ad un livello B2), ma anche analitica: è il caso, per esempio, degli immigrati di seconda generazione che, abituati a comunicare con la famiglia per lo più oralmente, spesso presentano lacune nella parte scritta della lingua etnica, oppure dell’impiegato d’azienda che gestisce la corrispondenza elettronica con l’estero che, non avendo occasione di comunicare oralmente con i partner, risulta impeccabile nella produzione e nella comprensione scritta, ma dimostra difficoltà nella comprensione o nella produzione orale.

---

<sup>68</sup> “Un’astrazione che fa riferimento ad una sfera di attività rappresentante una combinazione di tempi, spazi e relazioni specifici.”

<sup>69</sup> Vista la reciproca influenza di lingua e cultura, in una società tendenzialmente monolingue il comportamento linguistico del singolo si adatta al sottogruppo in termini di registro, di stile e di argomento; in una realtà bilingue, invece, l’appartenenza ad un sottogruppo, in questo contesto denominato dominio, può determinare – oltre a tutti gli elementi sopracitati – la scelta della lingua (cfr. Fishman 2001).

<sup>70</sup> “Sono tanto *ascoltatori* quanto *parlanti* (ad esempio, che ci potrebbe essere una distinzione tra *comprensione* multilingue e *produzione* multilingue).”

### 3.1.2 Tipologie di bilinguismo e principali classificazioni

Secondo Cognigni (2020:19-28), altre classificazioni del bilinguismo possono essere effettuate in base all'età del parlante, all'interdipendenza delle lingue coinvolte, all'organizzazione cognitiva delle lingue, all'uso funzionale delle abilità linguistiche, e al valore sociale delle lingue interessate.

Per quanto riguarda l'età, si distingue fra *bilinguismo precoce* (o infantile) e *bilinguismo tardivo*, laddove con la prima definizione generalmente si indica l'acquisizione di due lingue nella prima infanzia, mentre con la seconda si intende l'apprendimento di una L2 dopo il periodo critico, ovvero dopo la pubertà (Cognigni 2020).

In merito all'interdipendenza linguistica, i tipi di bilinguismo vengono suddivisi in *bilanciato* e *dominante*, spesso nominati *simmetrico* e *asimmetrico*. Come abbiamo già avuto modo di vedere, questa classificazione fa riferimento alle competenze linguistiche nei vari domini e nelle varie abilità: se le competenze risultano similmente sviluppate in entrambe le lingue, si fa riferimento alla prima categoria, mentre si fa riferimento alla seconda se si rileva una maggiore competenza nelle abilità di uno dei due codici, o una preferenza di una delle due lingue nella maggioranza dei domini. È generalmente riconosciuto che il bilinguismo bilanciato sia piuttosto raro, e che la maggior parte dei parlanti bilingui mostrino una lingua dominante (Cognigni 2020).

Nell'ambito dell'organizzazione cognitiva delle lingue, troviamo la suddivisione in *bilinguismo coordinato* e *bilinguismo composito* (Weinreich 1953). Alla prima categoria appartengono quei parlanti che hanno acquisito le due lingue in contesti diversi, ad esempio una in famiglia ed una a scuola, mentre rientrano nella seconda tipologia quei soggetti che fanno "riferimento ad un unico sistema concettuale, che deriva dalla combinazione dei significati delle parole corrispondenti nelle due lingue" (Cognigni 2020:24). In questo sistema, il parlante associa due segni linguistici diversi allo stesso sistema di significati, mentre nel bilinguismo di tipo *coordinato* a due segni vengono fatti corrispondere due sistemi di rappresentazione indipendenti e separati, come riportato nei grafici qui sotto (Appel & Muysken 2005:75):

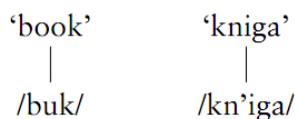


Figura 4: Bilinguismo coordinato secondo Weinreich (1953)

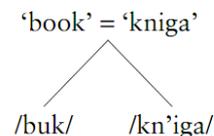


Figura 5: Bilinguismo composito secondo Weinreich (1953)

A questi due tipi di bilinguismo, secondo Weinreich (1953), se ne affianca un terzo, denominato *subordinato*, nel quale l'accesso alla L2 avviene attraverso il sistema linguistico della L1: anche in questo caso, il parlante ha a disposizione due sistemi linguistici, ai quali fa corrispondere una sola unità di significato; a differenza del bilinguismo composito, però, l'accesso al sistema della L2 avviene tramite la traduzione diretta del termine dalla L1 (Fabbro 1996) e viene schematizzato come segue (Appel & Muysken 2005:75):

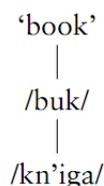


Figura 6: Bilinguismo subordinato secondo Weinrich (1953)

Un'ulteriore classificazione viene effettuata in merito all'uso funzionale delle abilità linguistiche, ambito nel quale è frequente riscontrare asimmetrie, soprattutto fra la produzione e la comprensione del soggetto bilingue. A tale proposito si distingue fra *bilinguismo produttivo* (o attivo), nel quale le competenze di produzione orale e/o scritta risultano maggiormente sviluppate rispetto alla comprensione, e *bilinguismo ricettivo* (o passivo), nel quale le competenze più sviluppate sono quelle relative alla comprensione, sia di testi scritti che di materiale orale, a scapito di una capacità produttiva più debole (Cognigni 2020).

L'ultima categoria riguarda il valore sociale delle lingue che coesistono in contesti bilingui, ed è basata quindi su fattori socioculturali connessi al fenomeno. A tale proposito, Lambert (1974) effettua una distinzione fra *bilinguismo additivo* e *sottrattivo*, laddove con la prima definizione si indicano due lingue che “vengono sviluppate e mantenute parallelamente” (Cognigni 2020:26), e con la seconda si fa riferimento all'abbandono della L1, che viene gradualmente sostituita da una L2 con un maggiore rilievo sociale (Cognigni 2020).

### 3.2 L'italiano come lingua seconda, processi e strategie

Nel libro *Lingua italiana ed educazione linguistica* (2013:254), Lo Duca scrive che:

Gli studi acquisizionali, condotti su percorsi di apprendimento osservati in parecchie lingue seconde, hanno evidenziato il fatto che il processo acquisizionale procede secondo tappe precise, che si ripetono abbastanza regolarmente (anche se con tempi diversi) negli apprendenti, e che sono abbastanza indipendenti dalle lingue materne dei soggetti studiati.

Partendo da tali studi, Lo Duca (2013:255-6) evidenzia l'esistenza in particolare di tre tappe principali, denominate in base alle caratteristiche della produzione dell'apprendente e nominate:

- varietà pre-basica
- varietà di base
- varietà post-basica

Nella *varietà pre-basica* (Gracci 2006, Chini 2005, Pallotti 1999) emergono i primi tentativi di comunicazione, tentativi caratterizzati da una scarsa presenza di elementi lessicali, da un limitato uso della negazione, e spesso dalla mancanza di declinazioni e accordanze chiare fra i vari elementi sia lessicali che verbali (cfr. Brazzolotto 2018). Tipico di questa fase è anche l'utilizzo del cosiddetto *pragmatic mode* (Lo Duca 2013:255), ovvero di un insieme di strategie comunicative, per lo più pragmatiche, messe in atto dai parlanti al fine di compensare per le loro lacune linguistiche; fra le più comuni ricordiamo il ricorso alla gestualità o il riferimento al contesto per sopperire a mancanze lessicali, la richiesta di cooperazione attiva<sup>71</sup>, il *code-switching* e la conseguente formazione di frasi in più codici, ricorrendo alla L1 o ad una possibile lingua franca (cfr. Lo Duca 2013).

La seconda fase, nella quale viene prodotta la *varietà di base*, è contraddistinta da un aumento degli elementi lessicali, in particolar modo degli avverbi, mentre restano carenti, seppur cominciando a prender forma, l'accordanza nominale (con plurale, genere e caso) e la coniugazione verbale (cfr. Brazzolotto 2018, Chini 2000). In questa fase, persiste il ricorso al *pragmatic mode*, anche se con frequenza via via sempre minore: tale modalità,

---

<sup>71</sup> Come l'affermare di non aver capito o il domandare di ripetere.

difatti, lascia gradualmente spazio a delle strategie più prettamente grammaticali che prendono il nome di *syntactic mode* (Lo Duca 2013:255).

Le *varietà post-basiche* prevedono un sempre maggiore utilizzo di queste strategie grammaticali a scapito di quelle pragmatiche, dalle quali il parlante non dipende più come all'inizio del suo percorso acquisizionale. Inoltre, in questo stadio la varietà linguistica dell'apprendente somiglia sempre di più alla lingua d'arrivo. A tale proposito, Chini (2000:58) scrive che l'apprendente produce con frequenza via via crescente frasi con verbo flessso e che:

compare la morfologia più regolare; sono presenti più spesso articoli, copule e ausiliari, desinenze nominali e verbali, forme di accordo sintattico (fra soggetto e verbo, fra aggettivo e nome). Anche a livello di sintassi del periodo si ha complessificazione: compaiono le prime subordinate, dapprima di causa, fine e tempo [...], poi le relative, le oggettive e le soggettive.

In merito alla suddivisione del processo acquisizionale in sequenze, sono state avanzate anche proposte di suddivisioni alternative, in base ad esempio alla *temporalità*, alla *modalità* e al *genere* (Pallotti 2012), o in base allo sviluppo di diversi aspetti morfosintattici. Per uno studio approfondito della tematica, rimandiamo a Giacalone Ramat (1993), Banfi & Bernini (2003), Pallotti (2012); quello che ci preme far notare in questa sede, invece, è il fatto che tutte le sequenze seguano un ordine cronologico ben preciso<sup>72</sup>, seppur le tempistiche possano variare da soggetto a soggetto, e siano *implicazionali*, ovvero una qualsiasi forma avanzata non può essere appresa e utilizzata correttamente se prima non è stata acquisita quella cronologicamente precedente<sup>73</sup> (Lo Duca 2013). Come evidenziato da Lightbown e Spada (1993), queste sequenze acquisizionali vengono riscontrate con regolarità, sia a livello cronologico che implicazionale, in apprendenti fra loro molto diversi sia per età che per L1, e lo sviluppo di tali sequenze nell'apprendente L2 segue fortemente lo schema cronologico ed evolutivo delle stesse nel bambino che abbia la medesima lingua come L1.

---

<sup>72</sup> È stato dimostrato come l'ordine cronologico di queste tappe resti pressoché invariato a prescindere dalla L1 del parlante, dalla L2 in questione, dall'età dell'apprendimento e dalle modalità di esposizione alla lingua target.

<sup>73</sup> Questa "Ipotesi dell'Ordine Naturale" fu elaborata nel 1967 da Corder, e fu ripresa da Krashen nella formulazione della sua celebre *Input Hypothesis* (1985), che vedremo nel capitolo 3.3.1.

Decine di anni di ricerca nel campo della glottodidattica hanno portato alla luce l'importanza di un fattore chiave tanto nel processo acquisizionale quanto in quello d'apprendimento di qualsiasi lingua, fattore che, pertanto, presenta una rilevanza non trascurabile a prescindere dal livello linguistico del parlante, dalla sua L1 o dalla sua età: stiamo parlando dell'*input*. Nel seguente capitolo andremo ad approfondire questo elemento, cercando di capire il ruolo fondamentale che gioca nell'apprendimento, e le strategie che vengono messe in atto dall'apprendente per sopperire ad un'eventuale carenza dello stesso.

### 3.3 L'input nell'apprendimento

Data la forte natura culturale della gestualità, e lo stretto collegamento che questa tiene con il codice verbale, è ormai assodato che i gesti facciano parte di ciò che un individuo può apprendere durante lo studio di una lingua. Dunque, così come la lingua, anche il repertorio gestuale può essere considerato un sistema in via di sviluppo nell'apprendente, ed essere analizzato in vari momenti e sotto diversi aspetti, come ad esempio la comprensione e la produzione gestuale nella L2. Non soltanto per questo è importante studiare il funzionamento della gestualità in relazione all'apprendimento linguistico: i gesti dell'apprendente, infatti, esaminati nel loro impiego nella L2, rappresentano uno strumento prezioso per comprendere più a fondo i processi d'apprendimento, le strategie di superamento delle difficoltà espressive, l'influenza della L1, e il funzionamento dei vari fenomeni interlinguistici (Gullberg 2006).

#### 3.3.1 Krashen e l'*Input Hypothesis*

Già a partire dagli anni '70, si cominciano a studiare differenti tipologie di input, e la relativa influenza sugli apprendenti, ma è con Krashen (1985) che viene evidenziato il ruolo chiave di questo fattore nel processo di apprendimento linguistico. Generalmente parlando, per input si intende “the language data which the learner is exposed to”<sup>74</sup> (Zhang 2009:91).

Secondo Krashen, “people acquire second language only if they obtain comprehensible input and if their affective filters are low enough to allow the input «in»”<sup>75</sup> (Krashen

---

<sup>74</sup> “L'informazione linguistica alla quale l'apprendente è esposto.”

<sup>75</sup> “Le persone acquisiscono la L2 solo se ottengono un input comprensibile e se il loro filtro affettivo è abbastanza basso da consentire all'input di «entrare».”

1985:82). Seppur di grande importanza, non tratteremo in questa sede temi centrali quali quello di *filtro affettivo*, ma procediamo ora con un'introduzione della *Input Hypothesis* (Krashen 1985).

Per Krashen, non esiste altro modo di acquisire una lingua se non attraverso la comprensione di messaggi e la ricezione di un input comprensibile. Il progresso nell'acquisizione avverrebbe, di conseguenza, tramite l'esposizione ad un input contenente forme nuove, non ancora affrontate, che vengono comprese grazie all'aiuto fornito dal contesto, dalle informazioni extra-linguistiche, dalla conoscenza del mondo e dalle competenze linguistiche già possedute.

Affinché l'input sia comprensibile, sono necessari alcuni fondamentali requisiti (cfr. Krashen 1981):

- 1) spesso deve essere semplificato *ad hoc*, in quanto il linguaggio "autentico", essendo potenzialmente troppo complesso, potrebbe non essere compreso e risultare inutile ai fini dell'apprendimento;
- 2) deve permettere all'attenzione di focalizzarsi sul messaggio e non sulla forma, facilitando lo scambio di significato;
- 3) deve seguire l'ordine naturale dell'acquisizione, eccedendo gradualmente il livello già raggiunto per poter permettere un determinato grado di progresso.

Una conversazione strutturata secondo queste caratteristiche sarebbe uno strumento ottimale per l'apprendimento in quanto darebbe alle persone la possibilità di migliorare le proprie abilità linguistiche focalizzandosi su ciò per cui sono necessarie: la comunicazione. Un esempio di questa circostanza è presentato da quello che il linguista definisce *caretaker speech*, ovvero *parlata del tutore*, termine che si riferisce al tipo di linguaggio che un tutore o genitore utilizza rivolgendosi ad un bambino e che risulta, secondo svariati studi, essere più chiaro e semplice rispetto a quello utilizzato con altri adulti (Ellis 1994). Ad esempio, questa parlata presenta una maggiore lentezza, attinge ad un lessico semplificato e ad una inferiore varietà di parole (inferiore TTR) (Broen 1972), si basa sul "qui e ora", focalizzandosi sul messaggio e rendendolo concreto (Krashen 1981), gode di una sintassi semplificata (Newport et al. 1977, Trager 1978) e di una maggiore brevità (Newport et al. 1977).

Nonostante questa parlata non abbia come fine primario l'insegnamento della lingua, nondimeno rappresenta per il bambino lo strumento principale tramite cui apprenderla,

attraverso la sola comprensione del messaggio; pertanto, quanto più semplice riesce, tanto più efficace risulta essere, sia a livello pragmatico che linguistico. Al miglioramento dell'infante segue un aggiustamento del linguaggio usato dal tutore, che diventerà via via più complesso.

Il linguaggio utilizzato dall'insegnante in una classe di lingua, chiamato *teacher talk*, seguirebbe caratteristiche simili a quelle del *caretaker speech*. Benché si differenzino sia per target linguistico, laddove il primo si rivolge a futuri parlanti L2 o LS mentre il secondo a futuri parlanti L1, che per scopo, non essendo il *caretaker speech* direttamente finalizzato all'insegnamento linguistico, si è notata una grande somiglianza, tanto per caratteristiche quanto per risultati. Entrambi questi tipi di codice semplificato, infatti, risultano enormemente efficaci sul piano linguistico in quanto, grazie alla loro comprensibilità, permetterebbero un alto livello di *intake*<sup>76</sup>, ovvero di informazioni che vengono effettivamente interiorizzate durante l'apprendimento (Milton & Donzelli 2013, Kashen 1981, Corder 1967). L'assunzione centrale della presente ricerca è che l'input non sia puramente verbale, ma che assuma un carattere multimodale (Montero Perez 2020); a partire dalle considerazioni fatte nel presente sottocapitolo, ci sembra coerente ipotizzare, quindi, che l'*intake* stesso non resti limitato soltanto alla lingua parlata, ma che possa espandersi anche a canali differenti, come quello gestuale.

### 3.3.2 L'input multimodale

La ricerca nel campo dell'input multimodale prende il via con la Teoria Cognitiva dell'Apprendimento Multimediale di Mayer (2001), sviluppata a partire dalla teoria del doppio codice di Paivio (1986). Secondo questa teoria, i processi cognitivi che si occupano di decodificare l'informazione verbale e quella visiva si sviluppano su canali differenti e separati. Nel campo della ricerca linguistica, si è cercato di studiare l'interazione di questi due canali nei processi di apprendimento, e si teorizza che tali processi possano trarre giovamento dall'attivazione simultanea di entrambi i canali (Montero Perez 2020:655). Questo tipo di ricerca prende in analisi vari tipi di multimodalità audiovisiva, focalizzandosi principalmente sugli effetti che può avere sull'apprendimento, sia della L1 che della L2, l'utilizzo di materiale video (Rodgers & Webb 2017), di materiale multimediale sottotitolato (cfr. Sydorenko 2010, Winke et al.

---

<sup>76</sup> Spesso chiamato anche *uptake*.

2010), o di materiale audio accompagnato da testo a parte (in quello che viene definito “ascolto e lettura”, o *reading-while-listening*) (Brown et al. 2008, Chang 2009).

Un input di tipo multimodale avrebbe numerosi benefici sul processo di apprendimento, non soltanto in quanto aiuterebbe a comprendere meglio il messaggio, ma anche in quanto renderebbe più semplice la memorizzazione di nuovi termini (Montero Perez 2019). Questi vantaggi sarebbero dovuti in primo luogo al fatto che il testo permette di segmentare e decifrare meglio il discorso, offrendo la possibilità di cogliere informazioni che, col solo stimolo audio, non sono state comprese (Charles & Trenkic 2015), e in secondo luogo alla ripetizione dell’informazione stessa in un canale differente, che ne favorirebbe il rinforzo (Montero Perez 2020). Nonostante di maggiore interesse sia la multimodalità di tipo audiovideo accompagnato da testo, vale la pena sottolineare che ogni stimolo proveniente dall’esterno può essere considerato un input, e pertanto può essere d’aiuto per la decodifica del codice, può essere interiorizzato e, di conseguenza, può entrare a far parte del repertorio linguistico dell’apprendente, venendo da questo utilizzato in un secondo momento. A tal proposito, un consistente numero di studi ha dimostrato che, in relazione ad un codice verbale, la gestualità svolge una funzione simile a quella del sottotitolo, rappresentando uno strumento utile alla decodifica del messaggio (Lazaraton 2004, Allen 2000), e fornendo un valido aiuto nell’apprendimento di nuove forme lessicali (Lazaraton 2004). Secondo De Ruiter (2017:72), infatti, “redundancy provides a more robust communication in the sense that for listeners, the probability of being able to accurately decode the signal is higher when they have access to multiple redundant channels.”<sup>77</sup> Per l’appunto, la funzione principale del gesto sarebbe proprio quella di esaltare e rafforzare il messaggio espresso verbalmente (De Ruiter et al. 2012) evidenziandone alcune parti, rendendolo segmentabile e, quindi, maggiormente comprensibile.

Essendo prodotti sempre in concomitanza di un discorso, e avendo un forte valore semiotico per gli interlocutori, i gesti possono a tutti gli effetti essere considerati input (Gullberg 2006). Questa considerazione apre la strada ad una serie di osservazioni riguardanti la natura della gestualità in quanto input: sembra, infatti, pertinente domandarsi se anche questo tipo di stimolo, così come quello verbale, possa essere

---

<sup>77</sup> “La ridondanza fornisce una comunicazione più robusta nel senso che, per gli ascoltatori, la probabilità di riuscire a decodificare accuratamente il segnale è più elevata quando questi hanno accesso a canali multipli ridondanti.”

acquisito dall'esterno. Data la profonda attinenza culturale della gestualità, presente in alcune comunità più che in altre, ed espressa in modo differente in gruppi diversi, viene spontaneo interrogarsi sul ruolo che questa può assumere nel processo di apprendimento di una nuova lingua, e fino a che punto possa essere interiorizzata, rielaborata e riutilizzata dall'apprendente stesso; questo studio nasce nel tentativo di dare una risposta, almeno parziale, a tali quesiti.

### 3.3.3 Il gesto come input

Nonostante le ampie variazioni individuali nell'utilizzo della gestualità, molti studi hanno rilevato delle costanti culturali riguardanti le modalità e la frequenza del ricorso a tale canale, suggerendo l'esistenza di una "perceivable systematicity in gestures as well as something that may be called gestural repertoires"<sup>78</sup> (Gullberg 2006:103). L'osservazione di suddette regolarità genera dunque nuove questioni, suscitando interesse per l'importanza e la funzione di questo canale nell'apprendimento linguistico.

Già da tempo è risaputo che l'input gestuale offre un supporto fondamentale nello sviluppo della L1: non solo, difatti, il bambino comincia a comunicare a gesti prima di imparare a parlare (Bates 1976), ma è anche stato dimostrato che un utilizzo precoce della gestualità da parte del bambino, in particolare dei gesti deittici, corrisponde ad una più rapida produzione delle prime parole (Iverson & Goldin-Meadow 2005). Tale circostanza suggerirebbe l'esistenza di una stretta e importante correlazione fra lo sviluppo di un sistema linguistico e l'esposizione a stimoli di tipo non verbale.

In questo ambito si possono distinguere due approcci: il primo vede la gestualità come "part of what learners can acquire with a new language"<sup>79</sup> (Gullberg 2006:103-104), mentre il secondo si concentra su quelle espressioni del canale gestuale che possono offrire "insights into communicative and cognitive aspects of the process of language acquisition"<sup>80</sup> (Gullberg 2006:104). In entrambi i casi, i gesti vengono considerati a tutti gli effetti parte dell'input, circostanza che ne rende possibile l'analisi secondo metodi e approcci tipici della glottodidattica precedentemente non applicati a questo canale. Secondo questo nuovo punto di vista, dei gesti possono essere presi in esame vari aspetti,

---

<sup>78</sup> "Percepibile sistematicità nella gestualità, così come qualcosa che potrebbe essere chiamato repertorio gestuale."

<sup>79</sup> "Parte di ciò che l'apprendente può acquisire insieme ad una nuova lingua."

<sup>80</sup> "Informazioni utili sugli aspetti comunicativi e cognitivi del processo di acquisizione linguistica."

fra i quali citiamo il ruolo nella classe di lingua, le funzioni compensatorie, lo sviluppo della gestualità in parallelo con l'apprendimento linguistico, gli effetti sulla comprensione, così come anche gli effetti sull'apprendimento in generale.

Il riconoscimento della gestualità come parte integrante del processo di apprendimento linguistico consente di considerarla un sistema in via di sviluppo nell'apprendente, un sistema acquisibile attraverso il contatto con individui madrelingua e soggetto a variazioni sia sociolinguistiche che interlinguistiche (Gullberg 2012), osservazione che ci permette, dunque, di cercare nella produzione gestuale un fenomeno interlinguistico noto e tipicamente riscontrato in quella verbale, come vedremo nel capitolo successivo.

### 3.4 Il fenomeno del *transfer*

Uno dei temi più discussi in relazione alla glottodidattica è quello dell'influenza interlinguistica, nel quale rientra il fenomeno che prenderemo in considerazione nel presente sottocapitolo. Anche in questo caso ci troviamo di fronte ad una questione ampia e ricca di sfaccettature, che si sviluppa attraverso più ambiti della linguistica e che ancora genera opinioni contrastanti fra gli studiosi.

Il contatto fra due o più lingue dà vita ad una serie di interferenze e cambiamenti nello sviluppo della lingua target, lingua che, proprio per il fatto di essere un sistema in formazione, è soggetta all'influenza della lingua madre, così come di eventuali altre lingue già conosciute dall'apprendente. Pur manifestandosi nella dimensione linguistica, i fenomeni di contatto hanno origine nella dimensione sociale; dimensione che, pertanto, ne determina sia la direzione (dalla L1 alla L2, o viceversa) che l'estensione (Thomason & Kaufman 1988). L'influenza esercitata da una lingua sull'altra, infatti, può agire su più livelli<sup>81</sup>, e le modalità con cui si manifesta nell'apprendimento e nella produzione ne determina la classificazione. Fra i principali fenomeni di contatto troviamo l'*interlingua*, la *fossilizzazione*, il *language shift*, il *code-switching* e la *convergenza*, ai quali se ne affiancano altri di diversa origine e natura. Per un approfondimento sugli esiti del contatto linguistico rimandiamo a Matras (2009), Jarvis & Pavlenko (2008), Myers-Scotton (2006)

---

<sup>81</sup> Nonostante l'interesse per i fenomeni interlinguistici si concentri maggiormente sul piano lessicale, numerose ricerche ne dimostrano e studiano l'esistenza anche a livello fonetico, fonologico, prosodico, morfologico, sintattico, semantico. Vari esempi di queste circostanze vengono presentati e descritti dettagliatamente da Matras (2009), mentre il tema delle interferenze nella gestualità viene approfondito, in particolare modo, da Brown (2007) e Gullberg (2008).

e Thomason (2001), mentre in questa sede ci limiteremo a trattare nel dettaglio il fenomeno del *transfer*.

### 3.4.1 Definizione di *transfer*

Teorizzato per la prima volta da Lado nel 1957, all'interno della *Contrastive Analysis Hypothesis* (CAH), inizialmente il *transfer* si inserisce in un quadro teorico di stampo comportamentista, secondo il quale “apprendere una lingua è come stabilire un nuovo assetto di «abitudini», trasferendo, soprattutto nelle fasi iniziali, le vecchie «abitudini linguistiche» per ridurre lo sforzo cognitivo richiesto” (Assenzio 2015:3). Nonostante l'approccio comportamentista sia stato superato, e nonostante le debolezze presentate da questo primo tentativo di identificare e analizzare il fenomeno, la teoria di Lado ha due grandi pregi: in primo luogo pone le basi per lo studio dell'influenza esercitata dalla L1 nell'apprendimento linguistico, e in secondo luogo introduce la distinzione fra *transfer positivo* e *negativo* (Assenzio 2015), distinzione che ancora oggi viene effettuata e che affronteremo in questo capitolo.

Odlin (1989:27) definisce il transfer “the influence resulting from the similarities and differences between the target language and any other language that has been previously (and perhaps imperfectly) acquired.”<sup>82</sup> Questa descrizione delinea in maniera piuttosto generica una situazione ampia e complessa, lasciando libera interpretazione al numero e alla tipologia delle lingue coinvolte, al tipo d'influenza esercitata, e alla direzione dell'influenza stessa. Il modo in cui questi fattori interagiscono fra loro crea numerose e differenti istanze di *transfer*, la cui identificazione tuttavia non è sempre facile, a causa sia della grande varietà di ambiti in cui questo fenomeno opera e dell'innumerabile possibilità di esiti che ne risultano, sia delle somiglianze che questo fenomeno mostra con altri fenomeni di contatto, in particolare con il *code-switching*<sup>83</sup> e con l'*interlingua*<sup>84</sup>. Difatti, anche il *transfer* in alcuni casi occorre per sopperire alla mancanza di informazioni necessarie a far passare il messaggio: laddove il parlante presenti lacune,

---

<sup>82</sup> “L'influenza risultante dalle somiglianze e differenze fra la lingua target e ogni altra lingua acquisita in precedenza (e forse in modo imperfetto).”

<sup>83</sup> Con il termine *code-switching* si definisce l'alternanza linguistica all'interno di un discorso (Thomason 2001).

<sup>84</sup> L'*interlingua* è il risultato di una produzione che riflette una competenza incompleta ma in continua evoluzione (Yule 2017, Balboni 2006). Secondo Matras (2009), l'*interlingua* è una lingua composta che nasce dalla combinazione di tre elementi, nello specifico da: una varietà della lingua target, la *developing learner variety*, ovvero la varietà soggettiva che l'apprendente sviluppa nel tempo, e le lingue precedentemente parlate dall'individuo.

può attingere ad altri sistemi linguistici a lui noti per poter portare avanti la comunicazione in modo efficace (Jarvis & Pavlenko 2008). Se, inizialmente, questo ricorso alla L1 veniva considerato negativo, tanto da spingere Krashen (1981:67) ad affermare che “the cure for interference is simply the cure for ignorance: learning”<sup>85</sup>, oggi l'utilizzo del *transfer* in casi simili viene visto come una strategia comunicativa tanto comune quanto efficace (Dörnyei, 1995). In aggiunta, recenti studi hanno dimostrato come questo fenomeno rivesta un ruolo fondamentale nell'apprendimento delle lingue: infatti, un parlante può sfruttare le sue conoscenze linguistiche pregresse per formulare ipotesi riguardo a forme, strutture, regole, significati della L2 che ignora; in questo caso il *transfer* non è più utilizzato come strategia comunicativa, ma assume la funzione di strategia d'apprendimento (Jarvis & Pavlenko 2008, Ellis 1994). Secondo Jarvis e Pavlenko (2008:9) il *transfer* è un fenomeno dalle molte sfaccettature “that has the potential to percolate into all areas of language knowledge and use [...]”<sup>86</sup> Per fare chiarezza riguardo alle tipologie di transfer esistenti, e al modo in cui queste interagiscono

---

<sup>85</sup> “La cura per l'interferenza è semplicemente la cura per l'ignoranza: l'apprendimento.”

<sup>86</sup> “Che ha il potenziale di percolare in tutte le aree di conoscenza e di utilizzo della lingua.”

fra loro, gli autori individuano dieci dimensioni di classificazione, elencate nella tabella qui sotto:

<b>Characterization of CLI Types Across Ten Dimensions</b>	
<i>Area of Language Knowledge/Use</i>	<i>Intentionality</i>
phonological	intentional
orthographic	unintentional
lexical	
semantic	<i>Mode</i>
morphological	productive
syntactic	receptive
discursive	
pragmatic	<i>Channel</i>
sociolinguistic	aural
	visual
<i>Directionality</i>	
forward	<i>Form</i>
reverse	verbal
lateral	nonverbal
bi- or multi-directional	
<i>Cognitive Level</i>	<i>Manifestation</i>
linguistic	overt
conceptual	covert
<i>Type of Knowledge</i>	<i>Outcome</i>
implicit	positive
explicit	negative

Figura 7: Tipologie di transfer (Jarvis & Pavlenko 2008:20)

Qualsiasi evento di transfer può essere classificato simultaneamente secondo ognuna delle dieci dimensioni presentate qui sopra: queste, difatti, non si escludono a vicenda, ma cooperano fra di loro per identificare e spiegare ogni singola manifestazione del fenomeno. Ad esempio, come riportano gli autori, se un parlante di madrelingua spagnola commettesse un errore di pronuncia derivato dalla L1 durante una produzione in inglese, dicendo “sleep” [slip] al posto di “slip” [slɪp], ci si troverebbe davanti ad un accesso di transfer classificabile come “phonological, forward, linguistic, implicit, unintentional, productive, aural, verbal, overt, negative [...]”<sup>87</sup> (Jarvis & Pavlenko 2008:20). Seppur gli stessi autori riconoscano che classificare ogni istanza di transfer secondo tutte le dieci categorie proposte non sia sempre necessario, questo schema di riferimento può risultare utile sia per comprendere come si relazionino fra loro vari tipi di influenza

<sup>87</sup> “Fonologico, diretto, linguistico, implicito, non intenzionale, produttivo, uditivo, verbale, manifesto, negativo.”

interlinguistica, sia per risolvere eventuali incertezze. Vediamo ora più in dettaglio quali sono le dieci dimensioni e le conseguenti tipologie di transfer.

### 3.4.2 Le dieci dimensioni del transfer

#### *Area di conoscenza/uso linguistico*

Inspirato al modello di competenza comunicativa di Bachman (1990), questo elenco presenta le aree di competenza nelle quali il fenomeno del transfer può manifestarsi. Nonostante, a seconda della cornice di riferimento, la lista presentata possa risultare incompleta, le tipologie di transfer elencate in questa categoria rispecchiano gli ambiti sui quali la ricerca si concentra principalmente.

#### *Direzionalità*

Con questa voce si fa riferimento alla direzione in cui il transfer agisce, ovvero da quale lingua ha origine e in quale dà esito. Canonicamente si riconosce l'esistenza di quattro direzioni, e il fenomeno viene nominato:

- *transfer diretto*, o semplicemente *transfer*, quando agisce dalla L1 alla L2<sup>88</sup>;
- *transfer inverso* quando agisce dalla L2 alla L1;
- *transfer laterale* quando agisce fra lingue apprese successivamente alla L1, come ad esempio fra la L2 e la L3, o la L4 e la L3, indipendentemente dall'ordine di apprendimento;
- *transfer bi- o multidirezionale* quando agisce contemporaneamente su entrambe le lingue in utilizzo<sup>89</sup>.

(cfr. Cook 2003, Cenoz et al. 2001, Su 2001, Jarvis 2000).

#### *Livello cognitivo*

Da tempo, la ricerca nell'ambito dell'apprendimento linguistico si focalizza sui processi cognitivi che stanno alla base della produzione, della comprensione e dell'apprendimento stesso. Questo tipo di analisi viene applicato anche agli studi sul transfer, i quali mirano a comprendere quanto questo fenomeno avvenga sul piano linguistico, e quanto abbia luogo a livello cognitivo (Kroll & De Groot 1997, Corder 1983). Il *transfer* viene

---

<sup>88</sup> Il transfer diretto è il più diffuso e studiato, per questo motivo viene spesso indicato semplicemente come *transfer*. Se la direzionalità non viene meglio specificata, pertanto, in generale si intende l'influenza esercitata dalla L1 sulla L2.

<sup>89</sup> Ad esempio, si parla di *transfer bidirezionale* quando transfer diretto e inverso occorrono in modo simultaneo, oppure quando si hanno manifestazioni di transfer laterale in entrambe le lingue coinvolte.

tradizionalmente visto come un processo attraverso il quale una rappresentazione mentale viene trasferita da un sistema linguistico ad un altro (Jarvis & Pavlenko 2008); secondo gli autori, sono due le tipologie di rappresentazione mentale che possono essere trasportate da una lingua all'altra: se la rappresentazione mentale in questione è di tipo semantico, ovvero si riferisce ad una connessione discrepante fra termini della L1 e della L2, il *transfer* che ne risulta è di tipo *linguistico*. Al contrario, se la rappresentazione coinvolta implica il trasferimento di categorie concettuali in modo inappropriato, il *transfer* in atto sarà di tipo *concettuale*. Ad esempio, la frase “he bit himself in the language”<sup>90</sup> (Jarvis & Pavlenko 2008:120) evidenzerebbe un transfer di tipo *linguistico* in quanto deriverebbe da un'errata mappatura semantica, tra la L1 e la L2, della parola polisemica “*lingua*”, per la quale il corrispettivo appropriato, in questo contesto, sarebbe “*tongue*”. Considerando, invece, la distinzione esistente nello spagnolo fra due modi di essere, ovvero *ser* ed *estar*, possiamo affermare che l'assenza di questa differenziazione concettuale nella L1 sottende una diversa percezione della realtà e può dar luogo ad un *transfer* che, per questo motivo, viene definito *concettuale* (Jarvis & Pavlenko 2008).

#### *Tipo di conoscenza*

È generalmente riconosciuto che la conoscenza linguistica può essere di due tipi: *implicita* od *esplicita* (cfr. Paradis 2004, Fabbro 2002, Krashen 1982). Questa suddivisione fa riferimento alla modalità in cui le lingue vengono immagazzinate e processate: si parla di *conoscenza implicita* quando la lingua viene acquisita attraverso l'utilizzo della stessa, quindi le informazioni vengono “salvate” in maniera automatica e inconsapevole, e i processi cognitivi coinvolti sono inconsci (Ellis 2005). La *conoscenza esplicita*, invece, è una conoscenza metalinguistica di cui il parlante è consapevole, e può includere ad esempio specifiche regole grammaticali o definizioni (Paradis 2004). Jarvis (2003) suggerisce che gli effetti dell'influenza interlinguistica risultino più evidenti laddove la conoscenza linguistica sia implicita, cionondimeno sembra che anche la consapevolezza linguistica e il controllo conscio della lingua abbiano un certo ascendente sulla comparsa del fenomeno; a tale proposito Odlin (1989:140) afferma che “whatever the exact nature of the role that linguistic awareness plays, such awareness is a nonstructural factor that

---

<sup>90</sup> “Si è morso la lingua”, laddove per *lingua* si intende *idioma*.

interacts with cross-linguistic influences”<sup>91</sup>, confermando l’esistenza di una connessione tra la *conoscenza esplicita* e la manifestazione del *transfer*.

### *Intenzionalità*

La distinzione fra *transfer intenzionale* e *non intenzionale* rispecchia in parte, e con non poche eccezioni, la dualità funzionale del transfer quale *strategia comunicativa* e *strategia d’apprendimento*. Un recente studio ha dimostrato che il fenomeno si manifesta con più frequenza in maniera intenzionale, riscontrandone un utilizzo “volontario” nel 56% dei casi, contro il 44% degli accessi non intenzionali (Fuster & Neuser 2018). Lo studio ha evidenziato come il *transfer intenzionale* occorra con frequenze diverse nelle due subcategorie analizzate, suggerendo l’esistenza di un rapporto diretto fra tipologia di *transfer* e intenzionalità; nello specifico si è notato che il transfer cosiddetto *semantico*<sup>92</sup> tende ad essere utilizzato consapevolmente e in modo strategico dal parlante, mentre quello nominato *formale*<sup>93</sup> si manifesta più spesso in maniera spontanea e automatica. Inoltre, è emerso che un ruolo fondamentale nell’intenzionalità del *transfer* è rivestito dalla distanza tipologica della lingua target con quella di partenza: il fenomeno risulta essere usato intenzionalmente nel 90% dei casi quando le lingue coinvolte risultano essere tipologicamente distanti fra loro, mentre lo stesso vale solo nel 37% dei casi quando le lingue sono tipologicamente affini (cfr. Fuster & Neuser 2018).

### *Modo*

In questa sezione si richiamano le quattro abilità linguistiche e la loro suddivisione in due categorie: queste possono essere *produttive*, nel caso di scritto e parlato, e *ricettive*, nel caso di ascolto e lettura. Dal momento che, come abbiamo visto, anche le abilità che rientrano nella seconda categoria svolgono un ruolo fondamentale nell’apprendimento, e sono prerequisiti fondamentali per lo sviluppo di un’adeguata competenza scritta e orale, Odlin (1989) ipotizza che il transfer giochi un ruolo primario anche nella comprensione, sia scritta che orale, soprattutto nelle fasi iniziali dell’apprendimento.

---

<sup>91</sup> “Qualunque sia l’esatta natura del ruolo giocato dalla consapevolezza linguistica, tale consapevolezza rappresenta un fattore non strutturale che interagisce con le influenze interlinguistiche.”

<sup>92</sup> A questa categoria appartengono le *estensioni semantiche* e i *calchi*.

<sup>93</sup> In questa categoria vengono fatti rientrare i *prestiti*, i *forestierismi*, e il *transfer ortografico*. Per un approfondimento della tassonomia presentata nello studio rimandiamo a Fuster & Neuser 2018, Neuser 2017, Pfenninger & Singleton 2016, e Bardel 2015.

## Canale

Per “canale” si intende il mezzo attraverso il quale viene espresso il messaggio alla base dell’evento comunicativo. Nonostante nello schema presentato a pagina 81 compaiano, sotto questa voce, soltanto il canale *uditivo* e quello *visivo*, gli autori specificano che rientrano in questa categoria anche il canale *orale*, quello *scritto* e quello *manuale* (Jarvis & Pavlenko 2008). Quest’ultimo riveste un ruolo fondamentale nel presente studio, in quanto fa riferimento ad eventi di *transfer* riscontrabili nell’ambito non verbale e, più precisamente, nella dimensione gestuale; nonostante la ricerca nel campo si concentri maggiormente sul *transfer* nella Lingua dei Segni, sono state riscontrate manifestazioni di questo fenomeno anche nella gestualità co-verbale (cfr. Hoetjes 2018, Brown 2007), manifestazioni che stanno alla base della domanda di ricerca proposta nel presente studio, e che andremo a indagare e analizzare nel seguente capitolo.

## Forma

In questa sezione troviamo la distinzione fra prestazione *verbale* e *non verbale*, strettamente collegata alla categoria appena vista, relativa al canale di espressione del messaggio. Nonostante la grande maggioranza di studi sul *transfer* si focalizzi sulle manifestazioni verbali del fenomeno, molte sono le ricerche che hanno tentato di portare alla luce l’esistenza e il funzionamento dello stesso in ambiti diversi, facendo emergere l’importanza della comunicazione gestuale e bimodale<sup>94</sup> nello sviluppo della L2 (cf. Gullberg 2006) e dimostrando che le lingue note al parlante possono influenzarne la produzione gestuale (Brown & Gullberg 2005, McCafferty 2004). Infatti, i gesti co-verbali variano in forma e funzione, e sono strettamente connessi al discorso in atto (Kendon 2004, McNeill 1992); partendo dai presupposti che lingue differenti codificano lo stesso tipo di informazione in modi differenti, e che il gesto rispecchia la codifica in atto (Azar et al. 2019, Özçalışkan et al. 2016), numerosi studi hanno rilevato significative variazioni interlinguistiche riguardo alla forma del gesto concomitante con l’espressione di uno stesso concetto<sup>95</sup> (Gu et al. 2017, Bostan et al. 2016, Casasanto & Jasmin 2012,

---

<sup>94</sup> Contemporaneamente verbale e non verbale.

<sup>95</sup> Queste scoperte sono illustrate nella cosiddetta *Interface Hypothesis* teorizzata da Kita e Özyürek (2003), la quale argomenta l’esistenza di interazioni fra la gestualità e la produzione di linguaggio nelle quali la codifica specifica di una lingua dell’informazione semantica influenza la forma del gesto (cfr. Azar et al. 2019, Kita & Özyürek 2003).

Kita 2009, Kita & Özyürek, 2003) e alla quantità di gesti che occorrono per unità discorsive (Cavicchio & Kita 2013, So 2010). In un contesto bilingue, pertanto, ci si aspetta di trovare istanze di transfer anche in quegli aspetti non verbali specifici della lingua che ad essa fungono da supporto e alla quale sono strettamente connessi<sup>96</sup>.

### *Manifestazione*

La manifestazione del transfer può essere di due tipi: *overt*, cioè “trasparente”, e *covert*, cioè “opaca”. Questa distinzione nasce con Ringbom (1987), il quale descrive come *trasparenti* quelle istanze di *transfer* in cui il parlante, a livello della sua interlingua, crea identificazioni fra “patterns, structures, forms, or meanings in the source language and those in the recipient language”<sup>97</sup> (Jarvis & Pavlenko 2008:25); al contrario, le manifestazioni *opache* del fenomeno comprendono esempi nei quali il parlante fa affidamento su queste forme, strutture e significati della lingua donatrice che non esistono nella lingua target, oppure evita e omette costruzioni che esistono nella lingua target poiché non sono presenti in quella di partenza (cfr. Jarvis & Pavlenko 2008).

### *Esito*

L’ultima categoria della tabella presenta un binomio molto noto nella ricerca sul transfer, identificato e discusso già a partire dagli anni ’50 da Weinreich (1953), ripreso successivamente da Selinker (1969) e da allora ampiamente studiato. L’esito che il fenomeno può dare si suddivide in *positivo* e *negativo*, terminologia che si riferisce alla comparsa, o meno, di errori nella produzione in lingua dovuti all’interferenza della L1, o di un altro sistema linguistico a disposizione del parlante. Si definisce *positivo* l’esito di un’istanza di transfer in cui la L1 offre un apporto che permette e facilita l’apprendimento di forme corrette nella L2. Al contrario, se l’interferenza della L1 genera nella L2 forme e costruzioni che deviano dagli standard di un soggetto madrelingua, dando vita ad errori di vario tipo, il transfer viene detto *negativo*. (Odlin & Yu 2016, Matras 2009, Jarvis & Pavlenko 2008). Questa distinzione ha risvolti importanti nel campo della glottodidattica

---

<sup>96</sup> Esempi di questo tipo di transfer sono documentati in Hoetjes (2018), che evidenzia la presenza di pattern gestuali tipici dell’olandese nell’inglese parlato da individui olandesi con inglese L2, e in Pika et al. (2006), che dimostra come il contesto linguistico influenzi la quantità di gesti prodotti, e indaga altre questioni quali la direzione del *transfer gestuale* e la frequenza con cui alcuni tipi di gesti vengono trasferiti.

<sup>97</sup> “Schemi, strutture, forme, o significati nella lingua donatrice e quelli nella lingua ricevente.”

perché l'individuazione di errori frequenti, e dei motivi del loro insorgere, può aiutare nello sviluppo di approcci e metodologie d'apprendimento sempre più efficaci.

### 3.4.3 Importanti osservazioni sul transfer

Sebbene siamo ancora lontani dall'aver un modello chiaro e univoco che spieghi il funzionamento del fenomeno, decenni di ricerca hanno evidenziato vari punti fondamentali che sembrano essere generalmente accettati dai vari autori e che troviamo riassunti nella seguente tabella:

<i>Finding</i>	<i>Explanation</i>	<i>Relevant literature</i>
(1) Positive effects	CLI does not always result in errors. Most cross-linguistic effects may in fact be positive and advantageous for a language learner.	Kecskes and Papp (2000); Ringbom (1987)
(2) Rate and route	CLI can affect both how quickly a learner acquires the language and the stages and sequences he/she will go through.	Master (1997); Ringbom (2007)
(3) Similarities	Most cases of transfer appear to derive not from cross-linguistic differences per se, but rather from the learner's assumptions about which features of the native language and the target language are similar.	Andersen (1983); Kellerman (1995); Ringbom and Jarvis (2009)
(4) Non-linear changes	Transfer effects do not steadily decrease over time. In some areas, they may fluctuate and even increase with advancing L2 proficiency.	Jarvis (2000); Zobl (1984)
(5) Directions	CLI does not work solely from the L1 to an L2. It can also operate from an L2 to an L3, an L3 to an L2 and even an L2 to the L1.	Cenoz <i>et al.</i> (2001); Cook (2003)
(6) Transferability	Not all features of a language are equally likely to show cross-linguistic effects. Learners' intuitions about which features are universal versus language-specific have an important impact on the cross-linguistic associations they make.	Eckman (1977); Kellerman (1978, 1983)
(7) Meaning	CLI involves not only forms and structures, but also the meanings and functions that underlie those forms and structures.	Graham and Belnap (1986); Odlin (2008); Pavlenko (2011); Ringbom (1987)
(8) Individual differences	No two learners will be identical in terms of motivation, language aptitude, language experience (both L1 and L2), reliance on implicit versus explicit knowledge or ultimately the types of assumptions they make about how the target language works. Such differences can and do give rise to differing patterns of transfer.	Hakuta (1976); Jarvis and Pavlenko (2008); Odlin (1989)

Figura 8: Osservazioni sul transfer (Jarvis 2015:23)

Vediamo ora brevemente di cosa si tratta.

### *Effetti positivi*

Al primo posto viene sfatato il mito che vede il transfer come puro errore, nonché come indicatore di una competenza inadeguata. Difatti, molte ricerche hanno dimostrato l'influenza positiva del fenomeno sull'apprendimento, evidenziando il ruolo centrale che assume aiutando il parlante a creare connessioni spesso appropriate, e arrivando ad accelerare il processo d'apprendimento stesso (Kecskes & Papp 2000, Ringboom 1987, Ard & Homburg 1983). Si è notato, inoltre, che le differenze e somiglianze fra la lingua donatrice e quella ricevente spesso non sfociano in errori veri e propri, ma possono manifestarsi in casi di “sovrapproduzione” o “sottoproduzione”<sup>98</sup> (Jarvis & Pavlenko 2008). Spesso l'influenza interlinguistica condiziona la preferenza di una costruzione rispetto ad un'altra, soprattutto in casi in cui sono disponibili varie opzioni accettabili nella lingua target; Dagut e Laufer (1985) hanno notato la tendenza degli apprendenti ad evitare, nella L2, quelle forme che non hanno un corrispettivo nella L1, preferendone altre che vi trovano riscontro. Un esempio ricorrente è rappresentato dalla scelta, in inglese L2, di un verbo di origine latina rispetto all'equivalente *phrasal verb*<sup>99</sup>: questi ultimi vengono preferiti da parlanti madrelingua nel 67% dei casi, contro il 42% di preferenza mostrato dagli apprendenti provenienti da altre L1. Questa propensione viene nominata *avoidance*, “elusione” o “evitamento”, e porta con sé una considerazione molto importante: una data costruzione, per essere evitata, dev'essere nota al parlante (Kleinmann 1977); questa osservazione implica la presenza di una conoscenza passiva della struttura che però non si traduce in competenza attiva. Anche in questo caso, un'analisi dei fenomeni di preferenza ed evitamento può gettare luce sui processi che sottostanno alla produzione linguistica e aiutare a creare nuovi metodi e strumenti sempre più efficaci per arginare le difficoltà o lacune dimostrate dagli apprendenti.

---

<sup>98</sup> Col termine “sovrapproduzione” si indica la propensione ad inserire nella L2 elementi non strettamente necessari, secondo regole e schemi non per forza errati, ma comunque tipici della L1. Ad esempio, si è visto che parlanti di madrelingua inglese, una lingua non pro-drop, tendono ad inserire pronomi soggetto e oggetto anche laddove non richiesti nella produzione in lingue seconde che prevedono il soggetto e l'oggetto nullo (Jin 1994, Xie 1992). La voce “sottoproduzione” si riferisce al fenomeno contrario, che vede l'omissione nella L2 di elementi necessari, secondo schemi tratti dalla L1 e trasferiti in maniera inappropriata.

<sup>99</sup> Ad esempio *turn up* e *appear*, *look up to* e *respect*, *go out* e *leave*. Per una lista completa dei verbi presi in considerazione nello studio, si rimanda a Dagut & Laufer (1985).

### *Velocità e percorso d'apprendimento*

La L1 può influenzare in modo significativo non solo la velocità dell'apprendimento, ma anche il percorso dello stesso, ossia le varie fasi che il parlante deve attraversare per ottenere la piena padronanza della lingua<sup>100</sup> (Stauble, 1984). La presenza di strutture simili nella L1 e L2, come già visto, può facilitarne l'apprendimento nella L2; inoltre, Zobl (1982) sostiene che tale presenza, o assenza, abbia effetti visibili anche nel *continuum evolutivo* della competenza, che può pertanto subire variazioni riconducibili alla lingua di partenza, nei limiti posti dalla complessità di sviluppo e dalla coerenza interna della costruzione stessa. Si è infatti notato che parlanti di L1 diverse apprendono la stessa struttura in momenti diversi del processo di apprendimento, osservazione che Zobl riassume affermando che “prior L1 knowledge can influence the shape of a developmental sequence and the pace with which it is traversed”<sup>101</sup> (Zobl 1982:181).

### *Somiglianze*

La maggioranza dei casi di *transfer*, inoltre, sembra essere innescata non tanto dalle differenze riscontrabili fra le due lingue in utilizzo, quanto dalle ipotesi del parlante in merito alle somiglianze fra queste. Al contrario di quanto ci si aspetterebbe, sembra che spesso siano proprio le differenze più chiare ed evidenti ad agevolare l'apprendimento (Jarvis & Pavlenko 2008), mentre le analogie potrebbero trarre il parlante in errore, e addirittura rallentare la transizione alle sequenze evolutive successive. Secondo Zobl (1982), ciò è dato dall'interazione fra il processo creativo di ricostruzione, che sta alla base della produzione linguistica, e la conoscenza pregressa della L1, che interferisce ponendo l'apprendente di fronte a forme che, pur essendo accomodate alla L2, seguono la logica della L1. Secondo Odlin (1989), invece, le somiglianze fra la L1 e la L2 porterebbero l'apprendente a creare associazioni mentali fra le due forme, associazioni che non sempre rispecchiano gli standard della lingua target.

### *Cambiamenti non lineari*

Se da un lato è vero che alcuni effetti del transfer negativo tendono a svanire con il progresso della competenza linguistica, nella letteratura si riscontrano numerosi casi in

---

<sup>100</sup> Cfr. “Ipotesi dell'Ordine Naturale”, pagine 72 e 74.

<sup>101</sup> “La conoscenza pregressa della L1 può influenzare la forma di una sequenza evolutiva e la rapidità con la quale questa è percorsa.”

cui il *transfer* non compare nelle fasi iniziali dell'apprendimento, ma si manifesta solo successivamente (cfr. Jarvis 2000, Zobl 1984, Wode 1977), più precisamente quando “the learner has acquired enough of the recipient language to recognize the similarities between it and the source language”<sup>102</sup> (Jarvis & Pavlenko 2008:12); somiglianze che, come abbiamo appena visto, possono portare il parlante a formulare ipotesi errate e indurlo in errore.

### *Direzioni*

Di questo tema abbiamo dato un accenno nel capitolo precedente, evidenziando la capacità del fenomeno di coinvolgere tutte le lingue note al parlante, non soltanto quella in fase di apprendimento, e presentando le definizioni date all'azione di questo nelle varie direzioni (p. 87). Agli albori della ricerca sul transfer, Weinrich (1953:1) affermava che per *transfer* si intendono “those instances of deviation from the norms of either language which occur in the speech of bilinguals as a result of their familiarity with more than one language”<sup>103</sup>, dimostrando che la natura multidirezionale del fenomeno era nota già negli anni '50. Mezzo secolo dopo, Cook (2003:5, cf. Cook 2002:4-8) identifica le caratteristiche principali dell'utente L2, elencando fra queste le seguenti:

- the L2 user's knowledge of the second language is typically not identical to that of a native speaker;
- the L2 user's knowledge of his or her first language is in some respects not the same as that of a monolingual;<sup>104</sup>

Queste righe mettono in risalto l'influenza reciproca delle lingue note al parlante, influenza che si manifesta in tutti i sistemi linguistici, inclusa la L1, rendendo la produzione non conforme agli standard; nel caso citato si fa riferimento specificamente alla L1 e alla L2, ma si è visto che anche una eventuale L3 può partecipare al fenomeno influenzando, o essendo influenzata da, i sistemi linguistici pregressi (Aronin & Toubkin 2002, Cenoz et al. 2001, Dentler 2000).

---

<sup>102</sup> “L'apprendente ha appreso abbastanza della lingua ricevente da riconoscere le somiglianze fra questa e la lingua donatrice.”

<sup>103</sup> “Quei casi di deviazione dalle norme di entrambe le lingue che si verificano nella parlata dei soggetti bilingui come risultato della loro familiarità con più di una lingua.”

<sup>104</sup> “- La conoscenza dell'utente L2 della lingua seconda tipicamente non è identica a quella di un madrelingua;

- La conoscenza dell'utente L2 della propria madrelingua, per certi aspetti, non è uguale a quella di un parlante monolingue.”

### *Trasferibilità*

Questa voce indica la probabilità di una determinata struttura di essere trasferita (Jarvis & Pavlenko 2008). Difatti, si è notato che alcune caratteristiche della lingua sono più suscettibili agli effetti dell'influenza interlinguistica rispetto ad altre; ad influenzare questa probabilità sono diversi fattori che, concorrendo tra loro, variano il grado di trasferibilità di una determinata struttura, all'interno di un dato contesto. I fattori principali che giocano un ruolo nella trasferibilità di una costruzione sono l'età del parlante, la sua percezione della distanza tipologica fra le lingue in questione, e la sua valutazione e percezione di determinate strutture come specifiche della lingua o come universali (Odlin & Yu 2016, Jarvis & Pavlenko 2008). In particolare, questa valutazione personale del grado di specificità linguistica della costruzione influenzerebbe le associazioni mentali create dal parlante, condizionandone il grado di trasferibilità secondo gli schemi di somiglianza visti in precedenza (Kellerman 1983, Gass & Selinker 1993).

### *Significato*

Come abbiamo avuto già modo di vedere, il fenomeno del transfer può manifestarsi in ogni ambito linguistico; se inizialmente si credeva che gli effetti dell'influenza interlinguistica fossero rilevabili solo a livello formale, per esempio fonologico, morfologico e sintattico, oggi è indiscussa la presenza di questo fenomeno in molti altri ambiti (Jarvis & Pavlenko 2008). Di particolare rilievo è stata la scoperta di effetti di transfer in ambito semantico, che va a sottolineare quanto una lingua influenzi le associazioni mentali del parlante (cfr. Graham & Belnap 1986), e in ambito pragmatico (cfr. Takahashi & Beebe 1987), che va evidenziando quanto anche le funzioni espresse dal linguaggio altro non siano che un riflesso della lingua e della cultura in cui un soggetto è immerso.

### *Variazioni individuali*

Jarvis e Pavlenko (2008:12) affermano che “individual differences between language users can lead to individual differences in the types and extent of CLI they exhibit in their

use of the recipient language.”<sup>105</sup> A questo proposito, si è visto come fattori quali l’ansia, la motivazione personale e l’esperienza linguistica, sia pregressa che in fase di sviluppo, influenzino fortemente la prestazione dei parlanti. (Odlin 1989). Per quanto riguarda questo studio, il presente fattore gioca un ruolo primario nell’analisi dei dati: difatti, nonostante i soggetti bilingui che hanno preso parte all’esperimento abbiano tutti un livello di italiano avanzato, pari al C1, e vivano in Italia da molto tempo, la diversa provenienza, il diverso percorso d’apprendimento, così come le differenti personalità, motivazioni e la variazione tanto della frequenza quanto degli ambiti di utilizzo dell’italiano possono creare discrepanze significative fra i dati raccolti. Un’analisi dettagliata del tema viene fornita e discussa nei sottocapitoli 4.4.2, nel quale si vagliano attraverso un questionario le eventuali differenze o somiglianze nel background linguistico delle partecipanti bilingui, e 4.6.1, nel quale invece si trovano alcune riflessioni a posteriori riguardanti la potenziale influenza di determinati fattori esterni sulla performance dei soggetti coinvolti nell’esperimento.

#### 3.4.4 Il transfer gestuale

Per *transfer gestuale* si intende un’alterazione nella quantità o nella qualità del comportamento gestuale dovuta al contatto con una lingua e una cultura differenti dalla L1. Alcuni studi hanno portato alla luce il fatto che lingue diverse esprimono la gestualità in maniera differente, rilevando variazioni sia per quanto riguarda la frequenza del ricorso al gesto, sia per l’aspetto formale da questo assunto nell’espressione di un concetto (Hoetjes 2018, Gullberg 2010, Kita 2009, Brown & Gullberg 2008, Brown 2007, Kita & Özyürek 2003): le analisi del fenomeno possono essere pertanto sia di tipo quantitativo che qualitativo. In questo capitolo ci occuperemo soltanto della prima istanza, lasciando ad altra sede ogni congettura riguardante la forma o tipologia di gesto che possono essere trasferite da una lingua all’altra, e le conseguenti modalità<sup>106</sup>.

La ricerca di *transfer gestuale* a livello quantitativo parte dal presupposto che ad alcune lingue venga associata una maggiore *frequenza gestuale*<sup>107</sup>, osservazione che fu oggetto

---

<sup>105</sup> “Le differenze individuali tra gli utenti di una lingua possono portare a differenze individuali nel tipo e nell’estensione dell’influenza interlinguistica che manifestano nel loro utilizzo della lingua ricevente.”

<sup>106</sup> Per un’analisi dettagliata di questi temi rimandiamo a Hoetjes (2018), Brown & Gullberg (2008), Marcantonio (2008), Brown (2007), Kita & Özyürek (2003), Kendon (1981).

<sup>107</sup> La frequenza gestuale si calcola in numero di gesti per “some speech unit” (Gullberg 2010:91), ovvero per “una qualche unità di discorso”; tra i metodi più utilizzati troviamo: numero di gesti per proposizione (Pika et al. 2006), per *T-unit*, o per parola (Gullberg 2013). Non esiste dunque una formula fissa per il

di studio già negli anni 40 (Efron 1941). In questo ambito, generalmente si distingue fra lingue ad *elevata frequenza gestuale* e lingue a *ridotta frequenza gestuale*; nonostante non esista una definizione chiara ed univoca di “lingua ad elevata frequenza gestuale”, o di quali siano le proprietà richieste per rientrare in una delle due categorie, è rilevabile nella letteratura un discreto numero di studi comparativi che, pur non definendo parametri rigorosi e precisi, indaga la variazione gestuale a livello quantitativo fra varie lingue (Azar et al. 2019, So 2010, Pika et al. 2006). Lo scopo principale di questi studi è comprendere se il contatto fra lingue con frequenza gestuale diversa influenzi, o meno, il comportamento gestuale del parlante, innescando la comparsa del *transfer gestuale*, obiettivo condiviso dalla presente ricerca.

Le opinioni riguardo l'esistenza e l'estensione di questo fenomeno sono varie e contrastanti: se, da un lato, una parte degli studiosi conferma la presenza di transfer gestuale nelle produzioni bilingui, Nicoladis (2007) fa appello alla mancanza di prove empiriche sistematiche per giustificare l'incertezza dell'esistenza di un transfer quantitativo, pur evidenziando che il trasferimento di gesti specifici da una lingua all'altra è stato ampiamente osservato e documentato, e dissipando così ogni dubbio riguardo alla presenza di un transfer gestuale di tipo qualitativo. Nonostante le incertezze, l'autrice mette in evidenza la tendenza dei parlanti bilingui a gesticolare con una frequenza maggiore rispetto ai monolingui, a prescindere dalle lingue coinvolte e dalla categoria frequenziale alla quale appartengono; pur notando una variazione nel comportamento dei bilingui, però, non attribuisce questa manifestazione al *transfer*, ma ipotizza che si tratti di una caratteristica intrinseca del bilinguismo, ricollegabile alle funzioni interne del gesto descritte nel capitolo 2.3.

Cavicchio e Kita (2013) confermano un maggiore ricorso al gesto da parte dei soggetti italofoni rispetto ai parlanti anglofoni, ma non rilevano significative variazioni quantitative nella parlata dei soggetti bilingui; tali osservazioni, secondo gli autori, suggerirebbero che il parlante adatti il comportamento non verbale ai parametri della lingua in utilizzo.

Infine, un recente studio (Azar et al. 2019) non ha rilevato accessi di transfer gestuale in parlanti con olandese L1 e turco LE (lingua etnica), affermando che, nell'utilizzo di entrambi i codici, i parlanti mantengono un comportamento gestuale coerente con quello

---

calcolo di questa variabile, ma è importante scegliere un'unità discorsiva che sia equivalente e comparabile in tutte le lingue in analisi (cfr. Gullberg 2010).

mostrato dai monolingui, e concludendo che il contatto linguistico non innesca necessariamente la comparsa di transfer gestuale.

Fra gli studi in favore di questo fenomeno troviamo innanzitutto Pika et al. (2006); in questa ricerca, le autrici indagano non solo l'esistenza ma anche la direzione del transfer gestuale a livello quantitativo, evincendo dai dati raccolti le seguenti conclusioni:

- Il fenomeno avviene da una lingua ad elevata frequenza gestuale ad una con ridotta frequenza;
- Il fenomeno avviene sia dalla L1 alla L2, che dalla L2 alla L1.

Tali osservazioni rivestono un'importanza fondamentale per la presente ricerca, in quanto offrono una possibile previsione dell'andamento dell'esperimento che presenteremo nel capitolo 4, nel quale andremo ad osservare se i dati raccolti confermino o smentiscano le ipotesi formulate da Pika et al. (2006).

So (2010) documenta accessi di transfer quantitativo dall'inglese (USA) al cinese mandarino, osservando che i parlanti bilingui, nel parlare mandarino, gesticolano maggiormente dei monolingui, e nel parlare inglese mostrano un comportamento gestuale comparabile a quello dei monolingui anglofoni, superiore a quello dei parlanti con mandarino L1.

Effetti di transfer quantitativo dovuti al contatto culturale sono descritti anche in Smithson et al. (2011), studio nel quale l'analisi comparata dei dati raccolti da tre gruppi di bambini fra i sette e i dieci anni d'età (un gruppo di monolingui con inglese L1, un gruppo di bilingui mandarino-inglese, un gruppo di bilingui francese-inglese) ha evidenziato una frequenza gestuale più marcata nei bilingui franco-anglofoni rispetto al gruppo dei bilingui cino-anglofoni.

Come si può dunque notare, la ricerca sul transfer gestuale è lontana dall'aver un'idea chiara del fenomeno, pertanto, solamente gli studi futuri potranno dissipare i vari dubbi e mirare a creare consenso riguardo alla sua esistenza, così come eventualmente al suo funzionamento e ai meccanismi che lo regolano. In quest'ottica, introdurremo ora nel capitolo 4 una ricerca condotta su soggetti di madrelingua tedesca con italiano L2, e l'analisi del comportamento gestuale da questi mostrato.

# KAPITEL 4

## EMPIRISCHE STUDIE

Nachdem in den vorherigen Abschnitten der theoretische Rahmen vorgelegt wurde, werden in diesem Kapitel die Durchführung der empirischen Studie beschrieben und die jeweiligen Ergebnisse besprochen. Der Schwerpunkt dieser Untersuchung liegt auf dem gestischen Verhalten von bilingualen Menschen, die Deutsch als Muttersprache und Italienisch als Zweitsprache sprechen. Besondere Aufmerksamkeit wird auf die Gestenrate gelegt, die mit der von zwei einsprachigen Kontrollgruppen verglichen wird, um zu prüfen, ob Sprachkontakt zu einer quantitativen Schwankung in der Gestik führt. Die folgenden Unterkapitel umfassen die Forschungsfrage, wichtige Auskünfte über die TeilnehmerInnen der Untersuchung, die Methodologie, sowie die Entwicklung und die Diskussion des Versuchs.

### 4.1 Untersuchungsziel und Forschungsfrage

Das Thema der vorliegenden Arbeit sind redebegleitende Gesten, wie beispielweise Arm- und Handbewegungen, die bei einem Gespräch spontan vorkommen, womit sie auch eine enge zeitliche ausdrucksfördernde Verbindung haben. Solche Gesten werden in dieser Studie aus interkultureller Perspektive betrachtet und verglichen.

Verschiedene Studien deuten darauf hin, dass Italienisch eine von einer hohen Anzahl von Gesten begleitete Sprache ist (Graziano & Gullberg 2024, Kendon 1995, Barzini 1964), womit sie zu den Sprachen mit einer hohen Gestenhäufigkeit zählt; im Gegensatz dazu scheinen Sprachen wie britisches Englisch und Chinesisch Gesten eher selten zu verwenden (So 2010, Graham & Argyle, 1975). Es gibt nur wenige Quellen, die die Zugehörigkeit des Deutschen zu einer Kategorie definieren können: Einerseits schreibt man gewöhnlich den Sprechern dieser Sprache wenig Zugang zu Gesten zu, andererseits hat Müller (2001) keine signifikanten quantitativen Unterschiede zu Sprechern mit Spanisch als Muttersprache festgestellt, wobei dies eine Sprache sei, die allgemein für einen hohen gestischen Inhalt bekannt ist (Pika et al. 2006). Im Gegensatz zu diesen Schlussfolgerungen hebt Marcantonio (2008) in einer vergleichenden Studie hervor, dass

italienische Sprecher angeben, sowohl passive als auch aktive Gestenkompetenzen<sup>108</sup> zu besitzen, die höher seien als die deutscher Sprecher, wobei es jedoch hervorzuheben ist, dass die gesammelten Daten aus einer Selbstbewertung der Probanden stammen. Fadiga (2015) vergleicht auch die Gesten von italienisch- und deutschsprachigen Sprechern und kommt zu der Schlussfolgerung, dass beide Gruppen viel gestikulieren, letztere jedoch seltener als erstere.

In diesem theoretischen Rahmen versuchen wir zwei Fragen zu beantworten:

- 1) Ob Italiener tatsächlich öfters als Sprecher von DaM (Deutsch als Muttersprache) gestikulieren;
- 2) Ob ein kulturspezifisches Gestenverhalten von Zweitsprachen gelernt und in die Muttersprache übertragen werden kann.

Das werden wir tun, indem wir durch eine Erzählaufgabe Daten von drei unterschiedlichen Sprechergruppen sammeln und miteinander vergleichen: Zwei fünfköpfige Kontrollgruppen, die jeweils aus deutschen und aus italienischen Muttersprachlern bestehen, und eine fünfköpfige Untersuchungsgruppe, die aus zweisprachigen Personen besteht, die Deutsch als Erstsprache und Italienisch als Zweitsprache sprechen.

Den Gruppen wird die gleiche Aufgabe gestellt und zielt darauf, den Sprechern Gesten zu entlocken, um eventuelle Variationen hervorzuheben.

## **4.2 TeilnehmerInnen**

An der Studie haben insgesamt 15 Personen teilgenommen, die in drei Gruppen von jeweils fünf Personen unterteilt wurden: Zwei Kontrollgruppen, eine italienische und eine deutsche, und die Untersuchungsgruppe, die aus fünf Personen besteht, welche Deutsch als Muttersprache und Italienisch als Zweitsprache sprechen, außerdem in Italien leben und die Sprache täglich verwenden.

### **4.2.1 Die italienische Kontrollgruppe**

Die italienische Kontrollgruppe besteht aus zwei Männer und drei Frauen unterschiedlichen Alters zwischen 27 und 66 Jahren. Alle TeilnehmerInnen wohnen in

---

<sup>108</sup> Bezogen auf die Kenntnis und Verwendung von zwanzig symbolischen Gesten, von denen fünf zum italienischen Gestenrepertoire gehören, fünf zum deutschen Gestenrepertoire, fünf in beiden vorhanden - jedoch mit unterschiedlicher Codierung - und fünf gemeinsam.

der Provinz Treviso, die in der Region Venetien liegt. Die Mitglieder dieser Gruppe werden von hier an mit dem Buchstaben (I) und einer Nummer zwischen 1 und 5 bezeichnet (z.B. I1, I2, ..., I5). Die Daten der italienischen TeilnehmerInnen werden in der Tabelle 1 hier unten vorgestellt.

<b>TeilnehmerIn</b>	<b>Geschlecht</b>	<b>Alter</b>	<b>Herkunft</b>
I1	W	26	Prov. Treviso
I2	M	66	Prov. Treviso
I3	W	59	Prov. Treviso
I4	W	28	Prov. Treviso
I5	M	27	Prov. Treviso

*Tabelle 1: Auskünfte über die italienische Kontrollgruppe*

#### 4.2.2 Die deutsche Kontrollgruppe

Die deutsche Kontrollgruppe besteht aus vier Männern und einer Frau im Alter zwischen 23 und 35 Jahren. Zwei von den Männern und die Frau leben in Hamburg. Die übrigen zwei Männer wohnen in Berlin. Die Mitglieder dieser Gruppe werden ab hier durch den Buchstaben (D) und eine Nummer zwischen 1 und 5 gekennzeichnet (z.B. D1, D2, ..., D5). Die Daten der deutschen TeilnehmerInnen werden in der unten stehenden Tabelle 2 zusammengefasst:

<b>TeilnehmerIn</b>	<b>Geschlecht</b>	<b>Alter</b>	<b>Herkunft</b>
D1	M	23	Hamburg
D2	W	24	Hamburg
D3	M	30	Berlin
D4	M	35	Berlin
D5	M	23	Hamburg

*Tabelle 2: Auskünfte über die deutschsprachige Kontrollgruppe*

#### 4.2.3 Die zweisprachige Untersuchungsgruppe

Die zweisprachige Untersuchungsgruppe besteht aus fünf Frauen zwischen 42 und 63 Jahren, die Deutsch als Muttersprache sprechen und Italienisch als Zweitsprache täglich verwenden. Die Personen, die zu dieser Gruppe gehören, werden hier mit dem Buchstaben (Z) und einer Nummer zwischen 1 und 5 bezeichnet. Eine Frau (Z2) kommt aus Österreich, bzw. aus Wien, alle anderen Mitglieder dieser Gruppe stammen aus Deutschland, bzw. kommt Z1 aus Hannover, Z3 aus Berlin und Z4 aus der Nähe von Nürnberg; Z5 hat keine Heimatstadt angegeben. Sie leben alle in der Region Venetien, in den Provinzen Venedig, Padua und Treviso. Sie befinden sich seit über 20 Jahren in Italien und haben Sprachzertifikate für das Niveau C1.

Alle Teilnehmerinnen haben Italienisch vor Ort gelernt. Nur Z2 und Z4 hatten vor dem eigenen Umzug einen Italienischkurs für Anfänger besucht und hatten dadurch das Niveau A1 abgeschlossen. Laut der im Kap. 3.1.2 vorgestellten Klassifizierung können die Teilnehmerinnen der Kategorie des späten Bilingualismus zugeordnet werden, da sie die Sprache nach der kritischen Periode gelernt haben. Diese Informationen wurden mithilfe eines Fragebogens gesammelt, der im Abschnitt *Anhänge* zur Verfügung steht (Anhang 1, Seite 131) und im Kap. 4.4.2 erklärt wird.

In der Tabelle 3 werden die Daten der zweisprachigen Teilnehmerinnen vorgestellt:

<b>TeilnehmerIn</b>	<b>Geschlecht</b>	<b>Alter</b>	<b>Herkunft</b>
Z1	W	63	DE
Z2	W	56	AT
Z3	W	62	DE
Z4	W	61	DE
Z5	W	42	DE

*Tabelle 3: Auskünfte über die italienische Kontrollgruppe*

Eine zusätzliche Tabelle wird hier hinzugefügt, um weitere Auskünfte sowohl zur linguistischen als auch zur kulturellen Erfahrung der Teilnehmerinnen zu liefern:

<b>TeilnehmerIn</b>	<b>Wohnort</b>	<b>Jahre in IT</b>	<b>Alter beim Umzug</b>
Z1	Prov. TV	45	19
Z2	Prov. PD	27	29
Z3	Prov. TV	36	27
Z4	Prov. VE	28	33
Z5	Prov. VE	22	20

*Tabelle 4: Auskünfte über die zweisprachige Kontrollgruppe*

### **4.3 Methodologie**

Die Methodologie spiegelt das Verfahren wider, das in vorherigen Studien wie unter anderem bei Azar et al. (2019), Brown & Gullberg (2008), Pika et al. (2006), Kita & Özyürek (2003), McNeill (1992) vorgestellt und verfolgt wird. Die aktuelle Forschung basiert auf künstlicher Beobachtung<sup>109</sup>, und die Datenbeschaffung wird durch eine Erhebungs- sowie Produktionsaufgabe durchgeführt, die darauf zielt, spontanes Gestenverhalten hervorzubringen. Das Verfahren beinhaltet das Anschauen und die darauffolgende Nacherzählung eines Videos, welches im Kap. 4.4.1 beschrieben wird. Alle TeilnehmerInnen haben denselben Zeichentrickfilm gesehen und hatten danach die Aufgabe, was im Film passiert ist, nachzuerzählen. Alle Probanden wurden beim Erzählen durch eine Videokamera aufgenommen, damit die Erzählungen transkribiert und die Gesten notiert werden konnten. Für jede Person wurde die Anzahl von Wörtern und Gesten zusammengerechnet. Außerdem wurde das prozentuale Verhältnis von Gesten zu Wörtern, sowie die Mittelwerte und die Standardabweichungen berechnet. Die gesammelten Daten wurden danach in drei verschiedenen Tabellen, eine für jede Sprechergruppe, hinzugefügt und miteinander verglichen. Die Beschreibung der Daten wird im Kap. 4.4 vorgestellt und besprochen. Alle Probanden wurden darüber informiert,

---

<sup>109</sup> „Im Rahmen einer hergestellten Situation“ vgl. Marcantonio 2008:86.

dass es in der Untersuchung um Zweisprachigkeit und Sprachproduktion geht, aber dass der Schwerpunkt auf Gestenverhalten liegt, wurde vor dem Versuch nie erwähnt, damit dies die Gestenproduktion nicht beeinflussen konnte. Den Erzählaufgaben der zweisprachigen Personen wurde ein Fragebogen vorangestellt, der dafür notwendig war, sowohl den Sprachhintergrund als auch die Spracherfahrung der Teilnehmerinnen zu ermitteln. Die Umfrageergebnisse werden im Kap. 4.4.2 präsentiert.

#### 4.3.1 Sprachkodierung und Gestenberechnung

Alle Erzählaufgaben wurden von der Autorin transkribiert, welche Italienisch als Muttersprache spricht, und über ausreichende Deutschkenntnisse verfügt. Nachher wurden alle Videos durch das Transkriptions-Tool von Microsoft Word (Office 365) zusätzlich transkribiert und die Ergebnisse verglichen, um eventuelle Zweifel oder Unklarheiten aufzulösen und dadurch die Endversion der Texte abzufassen. Nach dem Vergleich wurde jedes Video ein letztes Mal abgespielt, um die Zuverlässigkeit der Transkripte nachzuprüfen.

Die Transkripte erfolgten in der offiziellen Rechtschreibung für beide Sprachen. Hinsichtlich der italienischen Sprache wurden Substantive mit dem bestimmten Artikel *l'* als ein einziges Wort gerechnet. Eventuelle Pausen oder Zögerungen, sowie Fehlstarts des Gesprächs, Fehler, Korrekturen, Füllwörtern, Selbstunterbrechungen, Wechsel der Wortwahl im Laufe des Satzes usw. wurden notiert und gegebenenfalls in Wortanzahl mitgerechnet.

Die Gestenberechnung folgte den in McNeill (1992:375-377) zugänglichen Berechnungshinweisen. McNeill (1992) und weiteren Quellen entsprechend (Graziano & Gullberg 2024, Oi et al. 2013, Fricke 2007) wurden in dieser Untersuchung nur Hand- und Armbewegungen mitgerechnet; Weder Kopf- noch Schulterbewegungen wurden in den Statistiken berücksichtigt. Den erwähnten Angaben zufolge wurden alle Hand- und Armbewegungen identifiziert, die als Gesten gelten konnten: In der Berechnung wurden beispielweise sogenannte *adaptors* ignoriert, die keine Verbindung zum Gespräch haben, sondern Selbst- oder Objekt gerichtete Bewegungen sind, zu denen z. B. sich die Haare berühren oder die Nase kratzen gehören (McNeill 1992). In manchen Fällen wurden Gesten pausiert und nach einigen Sekunden entweder wiederaufgenommen oder gelassen, indem die ProbandInnen eine nächste Geste ausführten oder die oberen Extremitäten zur

Ruhestellung zurückbrachten. Bezüglich solcher Fälle trifft McNeill (1992:377) folgende Aussage:

If the handshape does not change, the pause is considered to be part of the preceding gesture. If the handshape does change, it is not considered part of the gesture, and may mark the onset of preparation for the next gesture.<sup>110</sup>

In Fällen, wo mehrere Gesten aneinandergesetzt wurden, wurde dieselbe Logik beachtet, um die Grenzen zwischen den Gesten festzustellen bzw. die korrekte Gestenanzahl messen zu können.

Die Gestenrate wird üblicherweise entweder auf die Anzahl der Sätze (Azar et al. 2019, So 2010, Gullberg 1998) oder auf die Anzahl von 100 Wörtern (Cavicchio & Kita 2013, Nicoladis et al. 2009, Pika et al. 2006) berechnet. Für diese Untersuchung haben wir uns auf die Letztere bezogen und die Prozentwerte, auf das Gesten-Wörter-Verhältnis bezogen, berechnet.

Da die vorliegende Forschung eine rein quantitative Analyse vorsieht, wurde keine qualitative Unterscheidung der Gestentypologie beachtet. Gleiches gilt für die Gestenphasen, da die zeitliche Ausrichtung zwischen Gespräch und Geste in dieser quantitativen Betrachtung des Transferphänomens keine wichtige Rolle spielt.

#### 4.3.2 Vorbereitung des Versuchs - Wahl des Stimulus

Um den richtigen Stimulus wählen zu können, wurde ein Vortest mit verschiedenen Stimuli durchgeführt. Ziel des Vortests war, einen Reiz zu finden, welcher die höchste Gestenanzahl hervorrufen könnte. Um das entscheiden zu können, wurden drei Probanden vier kurze Zeichentrickfilmabschnitte gezeigt, von denen jeweils die darauffolgende Nacherzählung aufgenommen, transkribiert und ausgewertet wurde. Die Probanden des Vortests wurden aus der gleichen Forschungsgruppe ausgewählt und waren alle italienische MuttersprachlerInnen, die ebenso an dem Hauptteil des Experiments teilgenommen haben und als I1, I2 und I3 bezeichnet werden.

---

<sup>110</sup> „Ändert sich die Handform nicht, wird die Pause als Teil der vorhergehenden Geste betrachtet. Wenn sich die Handform ändert, wird dies nicht als Teil der Geste betrachtet und markiert möglicherweise den Beginn der Vorbereitung auf die nächste Geste.“

Um den Aufnahmeort vorzubereiten, hat die Versuchsleiterin zwei Stühle nebeneinandergestellt, auf die die Kamera zielte, aber leicht zueinander gerichtet wurden: Diese Einrichtung sollte den Probanden den Eindruck geben, dass sie eher mit der Versuchsleiterin als mit der Kamera einen Dialog führten und dennoch alle Bewegungen deutlich sichtbar machen. Vor den Stühlen wurde ungefähr zwei Meter entfernt die Kamera aufgestellt und für den Bildausschnitt die amerikanische Einstellungsgröße gewählt, d.h. die Probanden wurden von den Oberschenkeln bis zum Kopf gefilmt, damit sich Arme und Hände immer im Bild befanden.

Ein Beispiel des Bildausschnittes ist auf dem unteren Bild dargestellt:



Abbildung 9: Beispiel des Bildausschnittes

Den Vortestprobanden wurden folgende Videos gezeigt:

- 1) Tales from the Vienna Woods<sup>111</sup>;
- 2) Blue Danube<sup>112</sup>;
- 3) Slicked up pup<sup>113</sup>;
- 4) Love that pup<sup>114</sup>.

Die ersten zwei Zeichentrickfilme gehören der *Looney Tunes* Cartoon-Serie an, während die letzten zwei zu der *Tom and Jerry* Zeichentrickfilmserie gehören. Die gewählten Zeichentrickfilme sind stumm, bzw. ist in jedem Video musikalische Begleitung, statt eines Gespräches<sup>115</sup>. Alle Cartoons sind unter den Fußnotenlinks aufrufbar.

---

<sup>111</sup>[https://www.youtube.com/watch?v=2HLK110YgkM&ab\\_channel=LooneyTunesHBOMax](https://www.youtube.com/watch?v=2HLK110YgkM&ab_channel=LooneyTunesHBOMax).

<sup>112</sup>[https://www.youtube.com/watch?v=HRidg\\_bgegg&ab\\_channel=ClassicCartoons](https://www.youtube.com/watch?v=HRidg_bgegg&ab_channel=ClassicCartoons).

<sup>113</sup><https://www.dailymotion.com/video/x4dbu37>.

<sup>114</sup><https://www.dailymotion.com/video/x8iebbi>.

<sup>115</sup> In *Slicked up pup* sowie in *Love that pup* sind einige Sätze auf Englisch zu hören. Sie gehören in beiden Fällen zu einem kurzen Monolog des Hundes Spike, der den Kater Tom scheltet, und deren Bedeutung ist selbst durch das nonverbale Verhalten der Protagonisten verständlich gemacht.

Für derartigen Versuche werden üblicherweise Zeichentrickfilme verwendet, da sie reich an Handlungen sind und daher die Probanden dazu bringen sollen, solche Handlungen nicht nur sprachlich auszudrücken, sondern auch durch die Gestik nachzubilden.

*Tales from the Vienna Woods* dauert 2:58 Minuten und hinsichtlich des ersten Vortestvideos wurden folgende Daten gesammelt:

<b>TeilnehmerIn</b>	<b>Wörter</b>	<b>Gesten</b>	<b>Gestenrate</b>
I1	405	88	0,22
I2	216	6	0,03
I3	399	67	0,17
<b>Total</b>	1.020	161	0,16
<b>Mittelwert</b>	340	53,67	0,16
<b>SD</b>	107,43	42,59	

Tabelle 5: Daten aus der Nacherzählung von „*Tales from the Vienna Woods*“

Insgesamt wurden 1.020 Wörter und 161 Gesten erhoben. Die durchschnittlichen Mittelwerte betragen 340 Wörter – mit einer Standardabweichung von 107,43 Wörtern – und 53,67 Gesten – mit einer Standardabweichung von 42,59 Gesten. Der Wert, der in diesem Rahmen am meisten interessiert, ist das Gesten-Wörter-Verhältnis, da dieses uns sagt, wie viele Gesten pro ausgesprochenem Wort durchschnittlich gemacht  $(0,16)^{116}$  und somit auch wie viele Gesten pro 100 Wörtern im Durchschnitt gezählt wurden (16). Als Prozentangabe (16%) wird dieser Wert uns dabei helfen, den richtigen Stimulus auszuwählen: Da wir auf der Suche nach einem Reiz sind, der die Probanden am meisten gestikulieren lässt, werden wir diesen Wert für alle Videos berechnen, die Ergebnisse miteinander vergleichen und letztlich das Video mit dem höchsten Prozentwert herausuchen, folglich das Video, in deren Nacherzählung am meisten gestikuliert wurde.

---

<sup>116</sup> Diese Nummer entspricht natürlich dem Ergebnis, welches aus der Division der jeweiligen Gesamtbeträge sich ergibt.

Für das zweite Video, *Blue Danube*, dessen Länge bei 3:49 Minuten liegt, hat die Datenerhebung folgenden Ergebnisse geliefert:

<b>TeilnehmerIn</b>	<b>Wörter</b>	<b>Gesten</b>	<b>Gestenrate</b>
I1	492	77	0,16
I2	464	18	0,04
I3	439	42	0,09
<b>Total</b>	1.395	137	0,10
<b>Mittelwert</b>	465	45,67	0,10
<b>SD</b>	26,51	29,67	

*Tabelle 6: Daten aus der Nacherzählung von „Blue Danube“*

Bei der Erzählung dieses Zeichentrickfilmes haben die Probanden zusammengenommen 1.395 Wörter ausgesprochen und 137 Gesten geleistet. Dazu betragen die Mittelwerte 465 Wörter und 45,67 Gesten mit Standardabweichungen von jeweils 26,51 und 29,67, während der Prozentwert von Gesten zu Wörtern bei 10% liegt.

Die Datensammlung des dritten Videos, *Slicked up pup*, das über eine Dauer von 6:01 Minuten verfügt, lässt sich in der folgenden Tabelle zusammenfassen:

<b>TeilnehmerIn</b>	<b>Wörter</b>	<b>Gesten</b>	<b>Gestenrate</b>
I1	673	108	0,16
I2	682	25	0,04
I3	656	90	0,14
<b>Total</b>	1.975	223	0,11
<b>Mittelwert</b>	670,34	74,34	0,11
<b>SD</b>	13,20	18,34	

*Tabelle 7: Daten aus der Nacherzählung von „Slicked up pup“*

Wie die Daten zeigen, liegen die Gesamtbeträge bei 1.975 Wörtern und 223 Gesten, mit Mittelwerten von 670,34 für Ersthörer, und 74,43 für Letztere. Die Standardabweichungswerte zeigen sich niedriger als in allen vorherigen Fällen mit jeweils 13,20 und 18,34, während das Gesten-Wörter-Verhältnis sich auf 11% beläuft.

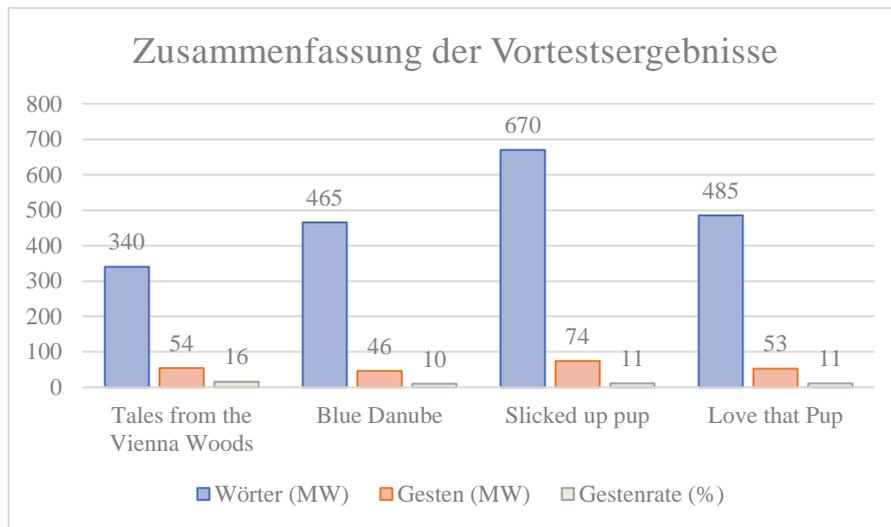
Beim letzten Video, *Love that pup*, mit einer Dauer von 7:17 Minuten, wurden folgenden Ergebnisse ermittelt:

<b>TeilnehmerIn</b>	<b>Wörter</b>	<b>Gesten</b>	<b>Gestenrate</b>
I1	537	74	0,14
I2	526	39	0,07
I3	393	47	0,12
<b>Total</b>	1.456	160	0,11
<b>Mittelwert</b>	485,34	53,34	0,11
<b>SD</b>	80,15	18,34	

*Tabelle 8: Daten aus der Nacherzählung von „Love that pup“*

In Bezug auf diesen Trickfilm wurden 1456 Wörter und 160 Gesten gezählt mit Mittelwerten in Höhe von jeweils 485,34 und 53,34. Dazu liegen die jeweiligen Standardabweichungswerte bei 80,15 und 18,34. Daraus ergibt sich aus diesen Ziffern ein Gesten-Wörter-Verhältnis von 11%.

Im folgenden Diagramm wird eine graphische Darstellung bzw. eine Zusammenfassung der Daten vorgestellt:



Miteinander verglichen, sprechen die Daten zugunsten des ersten Videos, *Tales from the Vienna Woods*, welches als der Zeichentrickfilm gilt, bei deren Erzählung am meisten gestikuliert wurde, wie die Prozentwerte der Gesten-Wörter-Verhältnisse zeigen: 16% für *Tales from the Vienna Woods*, 10% von *Blue Danube* und 11% von *Slicked up pup* sowie von *Love that pup*.

Dieser Vortest hat uns dabei geholfen, einen Stimulus herauszufinden, der die Gestik der Sprecher am meisten heraushebt und daher für den Haupttest geeignet ist, da es für die Untersuchung gewünscht ist, dass die Probanden so viel wie möglich gestikulieren, damit deren Gestik ausgewertet werden kann. Indem allen TeilnehmerInnen dasselbe Video gezeigt wird, erwarten wir, dass die eigenen bzw. die kulturspezifischen Abweichungen bewahrt werden und diese dadurch hervorgehoben werden können.

#### 4.4 Haupttest

Nachdem der Stimulus festgelegt wurde, wurde das Video *Tales from the Vienna Woods* allen TeilnehmerInnen gezeigt. Schließlich wurde dies von allen TeilnehmerInnen wiedergegeben und jede Nacherzählung aufgenommen. Die Erzählaufgabe der zweisprachigen Gruppen wurde von einer Umfrage begleitet, deren Auswertung im Kap 4.4.1 besprochen wird. Der Fragebogen diente dazu, den sprachlichen Hintergrund der Teilnehmerinnen nachzuvollziehen, damit beobachtet werden konnte, ob sie miteinander vergleichbare Voraussetzungen bieten. Unter den gleichen bzw. ähnlichen Bedingungen wird es in der Tat einfacher festzustellen, ob eventuelle Übertragungsereignisse eher auf den Einfluss der L2 als auf weitere externe Faktoren zurückzuführen sind.

Die Einrichtung sowie die Vorbereitung auf den Haupttest entsprachen den Modalitäten, die für den Vortest angewendet wurden.

Eine Vorbemerkung halten wir für notwendig. Gegenstand der Untersuchung ist eine individuelle Erzählung, was möglicherweise nicht nur eine persönliche Interpretation des Zeichentrickfilms erfordert, welche die Rückgabe der Geschichte wesentlich beeinflussen könnte (z. B. bezüglich dessen, was man relevant oder unwesentlich findet, wie lange man redet, wie viel in der Erinnerung bleibt, aus welcher Perspektive die Geschichte wiedergegeben wird usw.), sondern auch zu signifikativen Schwankungen in der Wörter- bzw. Gestenanzahl führen könnte. Individuelle Variationen werden ausführlich im Kap. 4.6.1 betrachtet, während in den folgenden Unterkapiteln die gesammelten Daten gruppenweise vorgestellt und bekanntgegeben werden.

##### 4.4.1 Das Video - *Tales from the Vienna Woods*

Der ausgewählte Zeichentrickfilm gehört der *Looney Tunes* Cartoon-Serie an, die hauptsächlich stumm gedreht werden. In diesem Video untermalen die Noten von *Geschichten aus dem Wienerwald* von Strauß die Ereignisse. Die Geschichte spielt sich im Wald ab, wo ein Jägerschweinchen mit seinem Jagdhund zusammen auf der Hasenjagd ist und dabei auf *Bugs Bunny* trifft. Als das Jägerpaar ihn findet, sitzt *Bugs Bunny* in seiner Höhle und wirft Reste gegessener Karotten aus dem Loch hinaus in den Mülleimer. Der Hund nähert sich der Grube und beim Vorstehen steckt er seine Nase ins Loch. Der Hase zeigt sich noch nicht, aber streckt seine „Hände“ aus dem Loch und hält ein offenes Buch mit der englischen Schrift „It ain't polite to point!“, welches er auf der Nase des armen

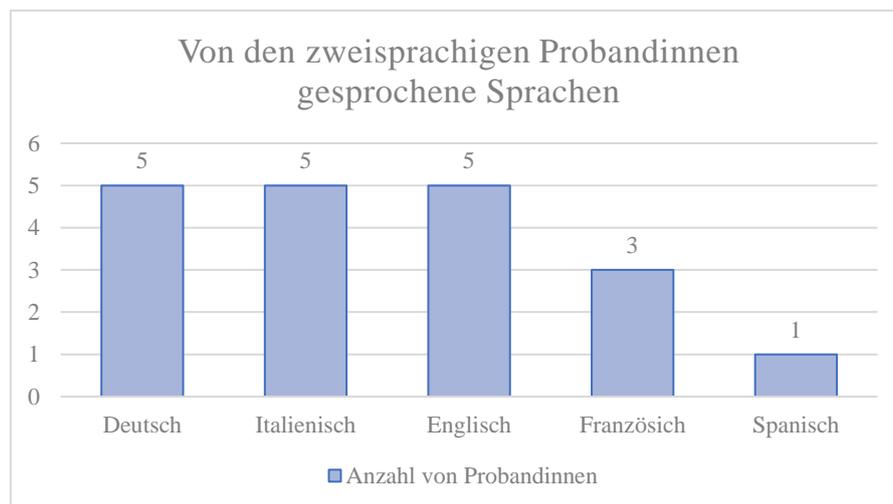
Hundes plötzlich zuklappt. *Bugs Bunny* kommt endlich aus seinem Hasenloch heraus und fängt an, das Jägerpaar auszutricksen, wie es in solchen Zeichentrickfilmen gewöhnlich passiert. Um den Kränkungen des Hasen zu entkommen und trotzdem mit der Jagd weitermachen zu können, verstecken sich das Schweinchen und der Hund in einem Busch. Sie schauen in alle Richtungen, um zu sehen, wo der Hase ist, und finden heraus, dass er ihnen gefolgt ist und auch in demselben Busch sitzt. Ungläubig springt das Jägerpaar aus dem Versteck. In dem Verwirrspiel merken die Protagonisten aber nicht, dass der schlaue *Bugs Bunny* mit dem Hund die Plätze getauscht hat und gerade vor dem Busch vorsteht, in dem der Hund noch steckt. Währenddessen richtet der Jäger sein Gewehr auf das Büschel und wird überrascht, als der Hund anstatt des Hasen aus den Blättern herauskommt. *Bugs Bunny* nutzt diesen chaotischen Moment aus, um schnell das Schweinchen zu entwaffnen, und wirft das Gewehr weit weg, so dass es in einem Eichhörnchenloch landet. Das von der Waffe belästigte Eichhörnchen ärgert sich derart, dass es das Gewehr ergreift und auf die Drei schießt. Jäger und Beutetier fallen erschrocken, ohnmächtig und möglicherweise tot wieder in den Busch zurück. Plötzlich werden durch eine Vibration die Blätter bewegt, und aus dem Grünen taucht das Schweinchen auf, dann sein Freund, der Hund, und endlich auch *Bugs Bunny*. Die Drei fühlen sich schlecht und sehen miserabel aus, weil sie glauben, sie seien erschossen worden. Alle halten ihre Hände vor der Brust, um die potenzielle Wunde nicht zu zeigen. Aber bald nimmt der Jäger seine Hände weg und sieht, dass er nicht getroffen wurde, worüber sich alle freuen. Ihm folgt der Hund nach und sieht, dass er das auch unversehrt überstanden hat. Der Hase löst seine Hände nicht auf, aber betrachtet heimlich, ob er verletzt wurde. Plötzlich schreit er, wird grün im Gesicht und fällt in Ohnmacht, als ob er getroffen wurde. Weinend versucht das Schweinchen unter die gekreuzten Hände zu schauen, wie die Wunde aussieht, aber schafft es nicht, dem Hasen die Hände aufzulösen. Als ihm das endlich gelingt, wacht der Hase auf und schreit erzürnt, da er unter den verschränkten Armen einen Büstenhalter trägt. Er deckt sich zu, ohrfeigt die beiden, schnürt sie mit dem BH zusammen und läuft dann tanzend weg in den Wald hinein.

#### 4.4.2 Die Umfrage

Den zweisprachigen Probandinnen wurde ein Fragebogen vorgelegt, der dafür notwendig war, sowohl die Spracherfahrung als auch den kulturellen und sprachlichen Hintergrund der Probandinnen zu ermitteln. Der Fragebogen ist in den Anhängen zu finden. Obwohl diese Informationen keinen direkten Einfluss auf die Untersuchung haben, können sie uns dabei helfen, die Ergebnisse besser zu verstehen und sie vor dem sprachlichen Hintergrund der zweisprachigen Teilnehmerinnen einzuordnen. Darüber hinaus ist diese Zusatzanalyse wichtig, um zu überprüfen, ob die Probandinnen der Untersuchungsgruppe vergleichbare und homogene Voraussetzungen bieten (z. B. ist es für uns wesentlich, dass sie keinen italienischen Elternteil haben oder dass es keine großen Unterschiede in den jeweiligen Sprachniveaus gibt).

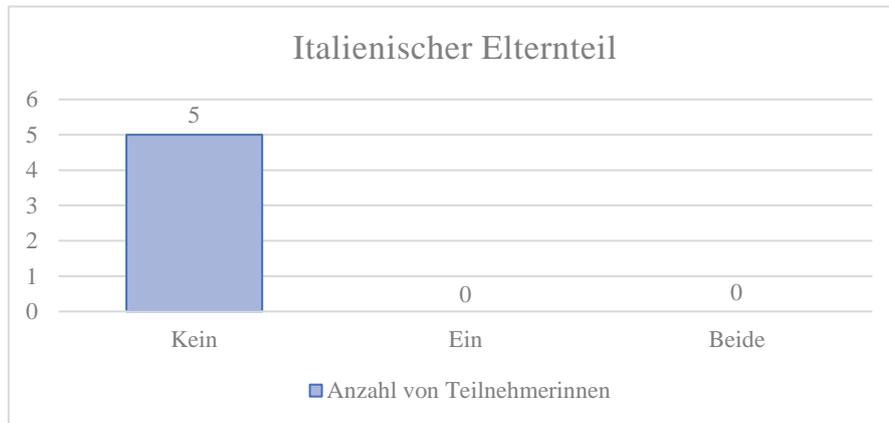
Der Fragebogen umfasst acht Fragen: Davon sind drei offene und fünf Multiple-Choice-Fragen, bei welchen das Ankreuzen mehrerer Kästchen möglich war. Die einzelnen Fragen und die jeweiligen Ergebnisse werden hier unten vorgestellt.

Als Erstes sollten die Probandinnen mitteilen, wie viele und welche Sprachen sie sprechen. Aus dieser Frage ist hervorgegangen, dass alle Teilnehmerinnen Deutsch, Italienisch und Englisch sprechen. Darüber hinaus sprechen drei Probandinnen zusätzlich Französisch (Z2, Z3 und Z4) und eine davon auch Spanisch (Z2).



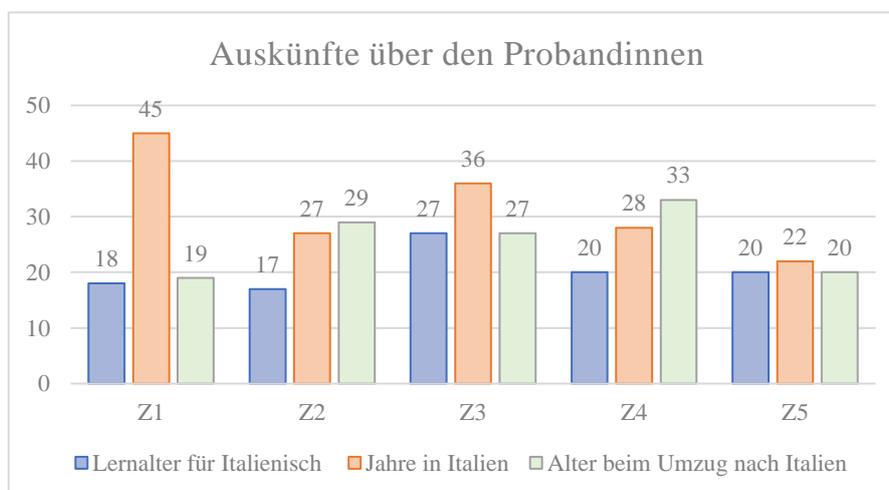
Die zweite und dritte Frage sollten die Herkunft der Eltern klären, um herauszufinden, ob alle Probandinnen bezüglich des Lernalters dieselbe Form des individuellen Bilingualismus entwickelt haben. Da der Fokus auf den späten Bilingualismus gelegt

wurde, wollten wir durch diese Frage einen eventuellen italienischen Ursprung der Eltern ausschließen. Es hat sich dabei herausgestellt, dass keine Teilnehmerin italienische Eltern hat.

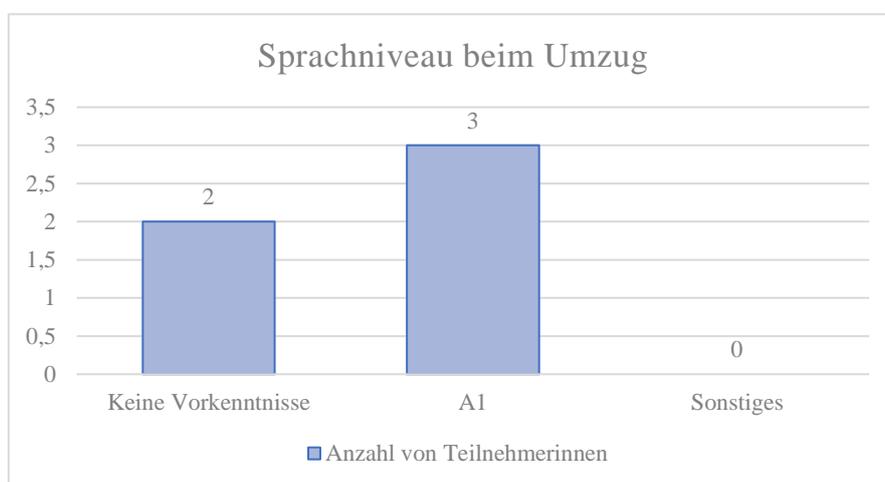


Außerdem ist das durch die dritte Frage von allen Probandinnen angegebene Lernalter für die italienische Sprache zwischen 17 und 27 Jahren anzusiedeln, wodurch bestätigt wird, dass alle Zweitsprachlerinnen die Zweitsprache nach der Pubertät bzw. nach der kritischen Periode gelernt haben und aus diesem Grund der Kategorie des späten Bilingualismus zuzuordnen sind (Cognigni 2020).

Durch die vierte Frage wollten wir untersuchen, wie viel Zeit die Teilnehmerinnen in Italien verbracht haben, um zu sehen, ob sie die Zeit hatten, nicht nur mit der Sprache, sondern auch mit den Menschen und der Kultur Kontakt aufzunehmen. Die Anzahl der Jahre, die die Teilnehmerinnen bis zum Ausfüllen des Fragebogens in Italien gelebt haben, schwankt zwischen mindestens 22 und maximal 45 Jahren und liegt im Durchschnitt bei 31,6 Jahren.

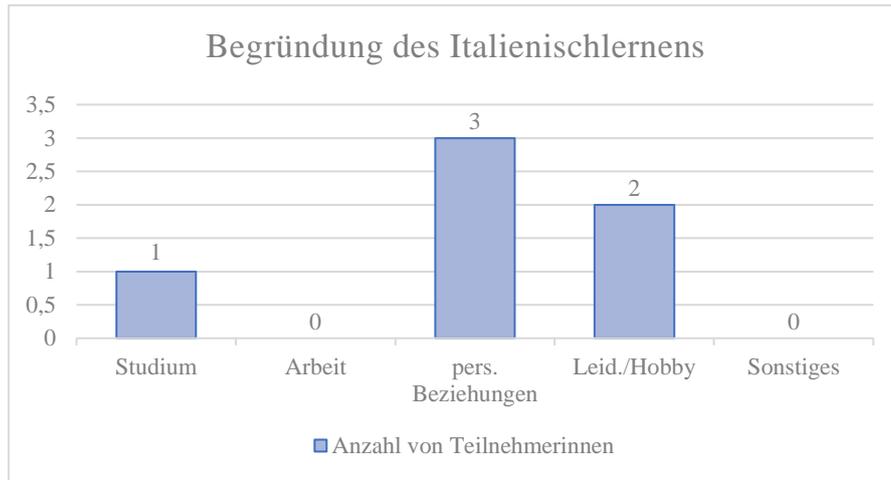


Die fünfte Frage zielte darauf ab, herauszufinden, ob bereits vor dem Umzug nach Italien italienische Vorkenntnisse vorhanden waren, wodurch wir auch ermitteln wollten, ob die Teilnehmerinnen Italienisch als Zweit- oder als Fremdsprache erworben bzw. gelernt haben (Balboni 2006). Drei der Probandinnen, nämlich Z2, Z4 und Z5, haben angegeben, vor ihrem Umzug über dem Niveau A1 entsprechende Grundkenntnisse der italienischen Sprache verfügt zu haben. Davon haben nur Z2 und Z4 die erwähnten Sprachkenntnisse durch einen Sprachkurs erworben, während Z5 sich als Autodidaktin bezeichnet. Z1 und Z3 haben die Sprache vor Ort gelernt und keine Vorkenntnisse vorgewiesen. Aufgrund dieser Feststellungen können wir behaupten, dass die Probandinnen Italienisch als Zweitsprache erworben haben.

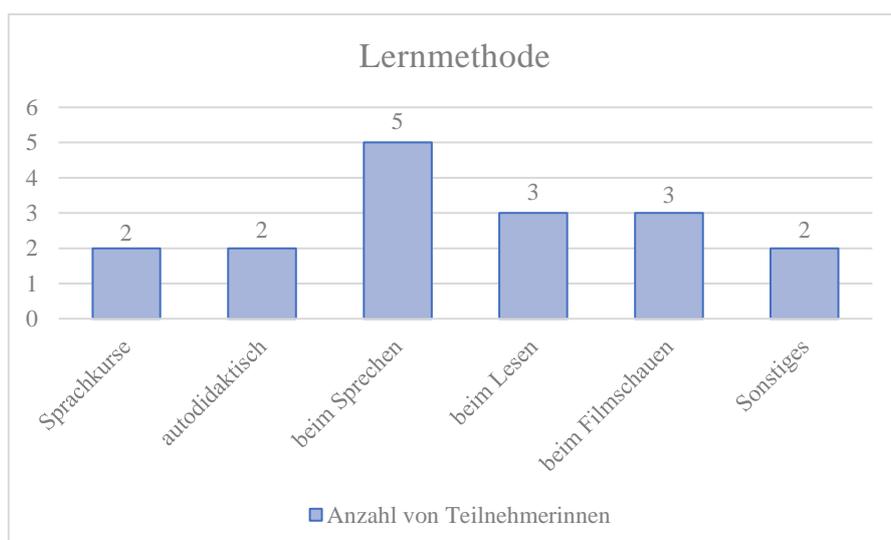


Der Fokus der sechsten Frage zielte auf den Lerngrund, um festzustellen, ob die Motivation intrinsisch oder extrinsisch war bzw. ob der Sprachlernprozess durch Pflicht, Notwendigkeit oder Vergnügen<sup>117</sup> angeregt wurde (Balboni 2006). Die vorgegebenen Antwortmöglichkeiten bezogen sich auf *Studium*, *Arbeit*, *persönliche Beziehungen*, *Leidenschaft/Hobby* und *Sonstiges*. Das Ankreuzen mehrerer Optionen war in diesem Fall auch möglich. Die am meisten gewählte Option war mit drei Abstimmungen (Z1, Z2 und Z3) *persönliche Beziehungen*, gefolgt mit zwei Abstimmungen (Z2 und Z4) *Leidenschaft/Hobby* und nachfolgend *Studium*, das nur einmal angekreuzt wurde (Z5).

<sup>117</sup> In Balboni (2006:38) als *dovere*, *bisogno* und *piacere* bezeichnet.



Das Thema der siebten Frage war die Lernmethode. Dadurch wollten wir untersuchen, wie die Probandinnen die italienische Sprache gelernt haben. Auch für diese Frage waren mehrere Optionen möglich und das Ankreuzen mehrerer Kästchen erlaubt. Die Alternativen, unter denen man wählen konnte, waren: *Sprachkurse, autodidaktisch, beim Sprechen, beim Lesen, beim Film-/Videoschauen, Sonstiges*. Den ersten Platz belegte bei der Abstimmung von allen Teilnehmerinnen die Position *beim Sprechen*. Den zweiten Platz haben durch drei Abstimmungen gleichermaßen *beim Lesen* (Z3, Z4, Z5) und *beim Film-/Videoschauen* (Z3, Z4, Z5) erlangt. Die drei übrigen Auswahlmöglichkeiten wurden jeweils zweimal angekreuzt: *Sprachkurse* von Z2 und Z4, während *autodidaktisch* von Z2 und Z5 gewählt wurde. Zusätzlich kreuzten Z2 und Z5 *Sonstiges* an, mit der Spezifizierung, dass es jeweils um Studium und Musik ging.



Mit der achten und letzten Frage wollten wir die Sprachdomänen untersuchen, d.h. die Bereiche, in denen die Teilnehmerinnen die italienische Sprache am meisten verwenden (Grosjean 2008). Um diese Analyse zu ermöglichen, haben wir sieben Domänen aufgelistet, die jeweils durch eine Nummer zwischen eins und fünf anzukreuzen waren. Die Nummern standen für die Verwendungsfrequenz, wobei eins „nie verwendet“ entsprach, während fünf für „immer verwendet“ stand.

Die aufgelisteten Domänen waren: *Zuhause*, *angeheiratete Verwandtschaft*, *Arbeit*, *Freundschaft*, *Lesen*, *Fernsehen/Filme/Podcast/Nachrichten*, *Hobby und Freizeit*.

Aus Klarheitsgründen werden die Antworten auf diese Frage in der folgenden Tabelle zusammengefasst:

<b>Domäne</b>	<b>Z1</b>	<b>Z2</b>	<b>Z3</b>	<b>Z4</b>	<b>Z5</b>	<b>Tot.</b>
<b>Zuhause</b>	5	4	5	5	5	24
<b>ang. Verw.</b>	5	5	5	3	5	23
<b>Arbeit</b>	2	2	3	3	5	15
<b>Freundschaft</b>	5	5	3	4	5	22
<b>Lesen</b>	4	2	3	3	5	17
<b>Fernsehen</b>	4	3	4	4	5	20
<b>Hobby</b>	4	5	5	4	5	23
<b>Tot.</b>	29	26	28	26	35	

*Tabelle 9: Verwendungsfrequenz je nach Sprachdomäne*

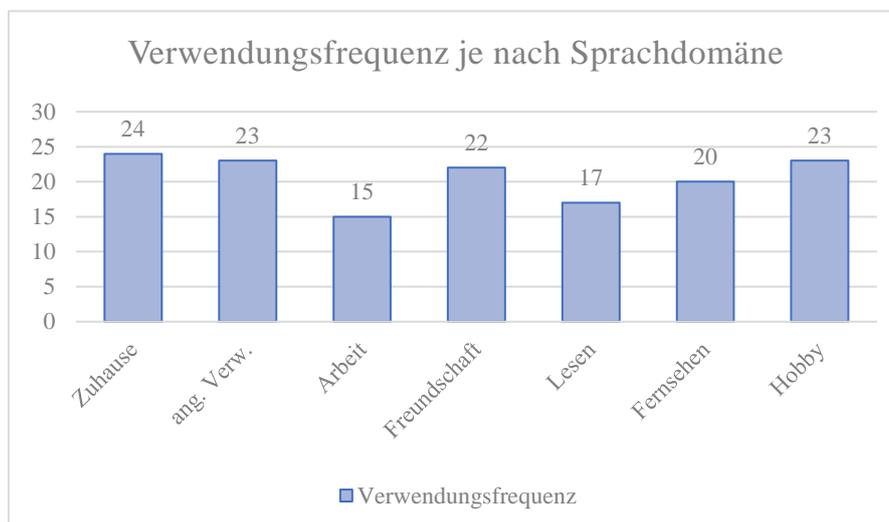
Durch dieses Raster werden sowohl die individuellen Punkte als auch die Gesamtsumme für jede Sprachdomäne deutlich dargestellt, welche zu den Schlussfolgerungen führt, dass:

- Die italienische Sprache bei den Probandinnen in allen der vorgestellten Domänen verwendet wird, wobei die jeweilige Verwendungsfrequenz kleine individuelle Schwankungen zeigt;

- Die Bereiche, in denen die Zweitsprache am meisten verwendet wird, die Familie und die Freizeit betreffen.

Es fällt auf, dass die Arbeit den Bereich darstellt, in dem Italienisch die niedrigste Punktzahl erreicht hat, was einer geringeren Verwendungshäufigkeit entspricht. Der Grund dafür scheint berufsbedingt zu sein: Alle Teilnehmerinnen nehmen eine berufliche Rolle ein, die entweder mit Tourismus oder mit der Lehre der deutschen Sprache zu tun hat, und daher benutzen sie bei der Arbeit oft Deutsch oder möglicherweise auch andere Sprachen.

Die folgende Tabelle fasst die Verwendungshäufigkeit der Sprachdomäne bezogenen Ergebnisse zusammen:



Durch diese Umfrage wurde festgestellt, dass die Teilnehmerinnen der zweitsprachigen Untersuchungsgruppe vergleichbare Voraussetzungen bieten. Diese Anmerkung erlaubt uns, eine potenzielle Zuschreibung der erhaltenen Resultate dem Einfluss von externen Faktoren, wie z. B. den Lernbegründungen, dem Lernalter oder der Lernmethode, auszuschließen.

Außerdem haben wir bemerkt, dass die Sprachniveaus der Teilnehmerinnen homogen sind, was darauf hindeuten würde, dass eventuelle individuelle Schwankungen der Gestenrate in diesem Fall vom Kenntnisgrad der Sprache unabhängig sind. Dazu konnten wir auch behaupten, dass kein relevanter Unterschied in den individuellen Verwendungsfrequenzen der italienischen Sprache der verschiedenen Sprachdomänen vorhanden ist.

Schließlich hat der Fragebogen für alle Probandinnen eine alltägliche Verwendung der italienischen Sprache hervorgehoben. Dies bestätigt, dass die Teilnehmerinnen der Untersuchungsgruppe Italienisch als Zweit- und nicht als Fremdsprache sprechen (Grosjean & Byers-Heinlein 2018, Myers-Scotton 2006).

Hierdurch haben wir nachvollzogen, dass die Probandinnen die Grundvoraussetzungen erfüllen und dass die sprachlichen Erfahrungen der Teilnehmerinnen miteinander vergleichbar sind. Daher können wir mit der empirischen Untersuchung fortfahren.

#### 4.4.3 Die italienische Kontrollgruppe

Bei der Wiedergabe des Cartoons haben die von den italienischen Kontrollgruppen gesammelte Daten zu folgenden Ergebnissen geführt:

<b>TeilnehmerIn</b>	<b>Wörter</b>	<b>Gesten</b>	<b>Gestenrate</b>
I1	405	88	0,22
I2	216	6	0,03
I3	399	67	0,17
I4	294	37	0,13
I5	306	37	0,12
<b>Total</b>	1620	235	0,15
<b>Mittelwert</b>	324	47	0,15
<b>SD</b>	79,17	31,47	

*Tabelle 10: Daten aus den Nacherzählungen der italienischen Kontrollgruppe*

Wie bei dem Vortest, liegt unsere Aufmerksamkeit auf dem Gesten-Wörter-Verhältnis, nämlich die Gestenrate, welche in diesem Fall 15% beträgt. Anders ausgedrückt: Es wurden durchschnittlich 15 Gesten alle 100 Wörter gezählt.

Insgesamt wurden 1620 Wörter gesprochen, die zusammengenommen von 235 Gesten begleitet wurden.

#### 4.4.4 Die deutschsprachige Kontrollgruppe

Die deutschsprachigen Probanden haben bei der Erzählaufgabe folgende Daten geliefert:

<b>TeilnehmerIn</b>	<b>Wörter</b>	<b>Gesten</b>	<b>Gestenrate</b>
D1	301	27	0,09
D2	744	33	0,04
D3	256	7	0,03
D4	123	2	0,02
D5	487	30	0,06
<b>Total</b>	1911	99	0,05
<b>Mittelwert</b>	382	20	0,05
<b>SD</b>	240,62	14,24	

*Tabelle 11: Daten aus den Nacherzählungen der deutschsprachigen Kontrollgruppe*

Die zweite Kontrollgruppe hat eine Gesamtanzahl von 1911 Wörtern gesprochen, womit sie sich bemerkenswert auf den ersten Platz der Wörteranzahl platziert und 99 Gesten dazu geliefert hat. Die Gestenrate liegt mit fünf Prozentpunkten wesentlich unter der von den italienischen MuttersplachlerInnen erreichten Höhe, passend sowohl zu unseren Erwartungen als auch zu den in Fadiga (2015) berichteten Beobachtungen.

#### 4.4.5 Die zweisprachige Untersuchungsgruppe

Die Analyse der Sprachproduktion der zweisprachigen Gruppe hat zu folgenden Ergebnissen geführt:

<b>TeilnehmerIn</b>	<b>Wörter</b>	<b>Gesten</b>	<b>Gestenrate</b>
Z1	282	21	0,07
Z2	281	3	0,01
Z3	356	54	0,15
Z4	322	13	0,04
Z5	190	24	0,13
<b>Total</b>	1431	115	0,08
<b>Mittelwert</b>	286,2	23	0,08
<b>SD</b>	62,15	19,14	

*Tabelle 12: Daten aus den Nacherzählungen der zweisprachigen Untersuchungsgruppe*

Die aus Zweitsprachlerinnen bestehende Gruppe hat insgesamt 1431 Wörter und 115 Gesten geliefert. Das Gesten-Wörter-Verhältnis liegt bei 8%, womit es sich zwischen die bei den italienisch- und den deutschsprachigen Probanden erzielten Werte stellt, und wodurch auch in diesem Fall die Erwartungen erfüllt wurden.

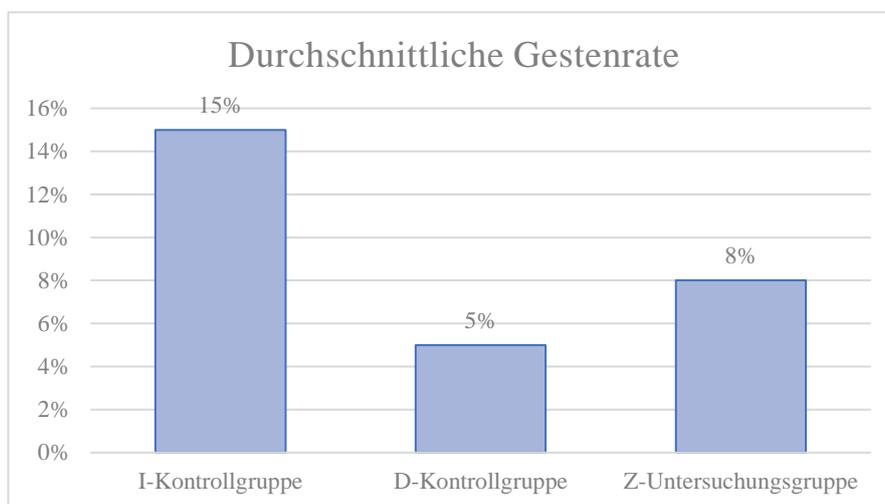
Hiernach werden die Daten miteinander verglichen und besprochen.

#### **4.5 Vergleichende Analyse der Daten**

Angesichts der Daten lassen sich folgende Überlegungen anstellen: Entgegen unserer Erwartungen ist die zweite und doch nicht die erste Kontrollgruppe (d.h. die deutschsprachige anstatt die italienische Gruppe), die bei der Erzählaufgabe die meisten Wörter hervorgebracht hat. Folglich spielt individuelle Variation eine wichtige Rolle: Nicht nur zwischen den verschiedenen Gruppen, sondern auch innerhalb derselben Gruppe kann man große Unterschiede wahrnehmen. Dies ist z. B. der Fall für D2 und D4, die, obwohl beide zur selben sprachlichen sowie kulturellen Gruppe gehören, unter allen Probanden jeweils die höchste und die geringste Anzahl von Wörtern gesprochen haben.

Jedenfalls scheint die Länge des Gesprächs keinen direkten Einfluss auf die Häufigkeit der Gestik auszuüben: Die Untersuchungsgruppe hat die am wenigsten ausgeprägte Gesprächigkeit gezeigt und trotzdem durchschnittlich mehr als die deutschsprachige Kontrollgruppe gestikuliert.

In Anbetracht der Wirkung der individuellen Schwankungen von Wörtern und Gesten wurden die Gesamtsumme beider Variablen für jede Gruppe berechnet und als Anfangspunkt für die deskriptive Statistik angewendet. Die Gesamtsummen haben es folglich ermöglicht, die durchschnittliche Gestenrate jeder Gruppe zu kalkulieren. Die Resultate lassen sich wie folgt zusammenfassen:



Um die Zuverlässigkeit der Auswertung nachzuprüfen, haben wir eine deskriptive Statistik der Daten für notwendig gehalten. Diese wurde mithilfe des Open-Source Programms JASP<sup>118</sup> durchgeführt. Das war dank der Herstellung von mehreren Excel-Files möglich, die das Gesten-Wörter-Verhältnis für jeden Probanden je nach Gruppe enthielten und anschließend in das Programm hochgeladen wurden. Diese zusätzliche Analyse hat uns ermöglicht, nicht nur verschiedene Parameter in direkten Vergleich miteinander zu stellen, wobei wir besonders auf die Gesamtsumme, den Mittelwert und die Standardabweichung geachtet haben, sondern auch vor allem die Normalverteilung der Daten zu überprüfen. Dazu wurde der Shapiro-Wilk Test angewendet, da dieser besonders für kleine Stichproben geeignet ist, mit einem Stichprobenumfang unter 50 Probanden bzw. Stücke, wozu unsere Stichprobe mit 15 Probanden gehört.

---

<sup>118</sup> <https://jasp-stats.org/>.

Besondere Aufmerksamkeit wurde auf die P-Werte gelegt, die auf eine normale Verteilung der Daten hinweisen, wie die Tabelle 8 vorweist:

Descriptive Statistics			
	IK	DK	ZU
Valid	5	5	5
Mean	0.132	0.048	0.081
Std. Deviation	0.070	0.029	0.059
Shapiro-Wilk	0.963	0.966	0.957
P-value of Shapiro-Wilk	0.826	0.850	0.788
Minimum	0.028	0.016	0.011
Maximum	0.217	0.090	0.152

Tabelle 13: Deskriptive Statistik

Durch die vorgestellten Analysen wird ersichtlich, dass die im Kap 4.1 gestellten Forschungsfragen eine deutliche Antwort finden. Hiermit wird offenbar bestätigt, dass:

- 1) Italiener eine stärker ausgeprägte Gestik als Sprecher von DaM zeigen;
- 2) Probanden, die DaM sprechen, dazu Italienisch als Zweitsprache erworben haben, weniger als Italiener gestikulieren, doch öfter auf die Gestik zurückgreifen als deutschsprachige Personen, die kein Italienisch können.

Dieser zweite Punkt würde darauf hindeuten, dass kulturspezifisches Verhalten doch gelernt und in die Muttersprache übertragen werden kann. In diesem besonderen Fall scheint die Zweitsprache, zusammen mit der jeweiligen Gestenkultur, einen gewissen Einfluss auf das nonverbale Verhalten von Sprechern, die eine Muttersprache mit einer weniger ausgeprägten Gestik sprechen, zu haben. Anhand dieser Beobachtungen scheinen beide Forschungsfragen bestätigt zu werden; Um diese Aussage zu bekräftigen, werden im nächsten Kapitel die Resultate ausführlich besprochen.

#### **4.6 Diskussion der Analyseergebnisse im Kontext des vorgestellten theoretischen Rahmens**

Das Ziel dieser Studie war herauszufinden, was mit der Gestenrate in Sprachkontaktsituationen passiert, an denen zwei Sprachen mit angenommen unterschiedlichen Gestenfrequenzen beteiligt sind. Genauer gesagt wollten wir feststellen, erstens, ob eine Gestenrateübertragung stattfindet (*gesture rate transfer*, vgl. Azar et al. 2019), und zweitens, ob sie eventuell wegen des Einflusses der Zweitsprache

in der Muttersprache erfolgen kann (*gestural reverse transfer*). Im Hinblick auf zwei mögliche Hypothesen (die Gestenrateübertragung findet oder findet nicht statt) haben wir die Gestenrate von fünf italienisch-deutschen Zweitsprachlerinnen, die in Italien leben, ausgewertet und sie mit der von den einsprachigen ProbandInnen geleisteten Gestenrate für jede Sprache verglichen.

Als Erstes haben wir festgestellt, dass zwischen den von den italienischen und den deutschen einsprachigen Kontrollgruppen gezeigten Gestenraten tatsächlich ein signifikanter Unterschied zu erkennen ist (IK= 15%; DK= 5%). Das würde möglicherweise die Annahme bestätigen, dass Italienisch eine Sprache ist, die über eine stärker ausgeprägte Gestik als Deutsch verfügt, wie es in Marcantonio (2008) und in Fadiga (2015) vorausgesetzt wird.

Darüber hinaus wurde beobachtet, dass die Gestenrate der zweisprachigen Untersuchungsgruppe (8%) zwischen den Gestenraten der einsprachigen Gruppen liegt: Sie ist höher als die von der deutschsprachigen Kontrollgruppe und niedriger als die von der italienischen Kontrollgruppe geleistete Gestenrate. Diese Feststellung deutet auf die Existenz des umgekehrten gestischen Transfers hin, indem sie den Einfluss von der L2 typischen nonverbalen Verhaltensmuster auf die L1 nachweist (vgl. So 2010, Pika et al. 2006). Diese Ergebnisse entsprechen den in So (2010) vorgestellten Daten, obwohl in jener Studie die ZweitsprachlerInnen, die an der Forschung teilgenommen haben, in einer bilingualen Gemeinde aufgewachsen waren (Singapore) und daher den Kategorien sowohl des früheren als auch des simultanen Bilingualismus zugehören. So (2010) schreibt den Gestenrateunterschied den kulturell unterschiedlichen Einstellungen zu Körperbewegung zu und merkt, dass die gestische Übertragung besonders für repräsentative Gesten (ikonische und abstrakte deiktische Gesten) auffällig ist. Eine ähnliche qualitative Analyse könnte mit unseren Daten auch durchgeführt werden, um zu untersuchen, ob verschiedene Sprachen ähnliche Gestenklassen übertragen, oder ob die Übertragung der Gestenklassen sprachgebunden ist. Außerdem wird in So (2010) hervorgehoben, dass gestische Übertragung von einer Sprache mit höherer Gestenhäufigkeit in eine Sprache mit reduzierter Gestenfrequenz erfolgt (nämlich von English in Mandarin Chinesisch): Das hat sich ebenso in unserer Studie als wahr erwiesen. Da sowohl in So (2010) als auch in unserer Forschung die Sprache mit höherer Gestenfrequenz die L2 war, hat sich das Transferphänomen in der Muttersprache gezeigt.

Diesbezüglich wäre es interessant, dieselbe Analyse mit umgekehrten Rollen der Sprache auszuführen, damit beobachtet werden kann, ob das Gegenteil auch stattfindet: Wenn die L1 über einen höheren Gesteninhalt verfügt, könnte man auswerten, ob das nonverbale Verhalten der L1 in die L2 übertragen wird, oder ob möglicherweise die L2 einen Einfluss auf die Muttersprache ausübt und dadurch das der L1 typische gestische Verhalten stilllegt.

Unsere anfänglichen Vermutungen über den umgekehrten gestischen Transfer werden in Pika et al. (2006) ebenfalls bestätigt. Dennoch muss erwähnt werden, dass andere Theorien unterschiedliche Erklärungen für dieses Phänomen hervorbringen. Beispielsweise setzen einige Forschern voraus, dass die Zweisprachigkeit selbst und nicht der eigentliche Sprachkontakt einem höheren Gestenverbrauch zugrunde liegen könnte, weil Gesten dabei helfen würden, das Gespräch zu organisieren und dadurch die kognitive Belastung zu verringern (Azar et al. 2019). Allerdings erfolgte die Erzählaufgabe unserer Untersuchung nicht in der Zweit-, sondern in der Muttersprache jeder TeilnehmerIn. Infolgedessen finden wir, dass die von Azar und Kollegen (2019) formulierte Hypothese auf diese Forschung nicht anwendbar ist. Darüber hinaus stellten wir im Gegensatz zu den Ergebnissen von Azar und Kollegen (2019) fest, dass die Gestenrate der Zweitsprachlerinnen mit jenen der einsprachigen Kontrollgruppen nicht übereinstimmt. Diese Beobachtung spricht gegen eine Theorie der sprachspezifischen Aktivierung des gestischen Verhaltens, obwohl für eine präzise Abschätzung dieser Möglichkeit eine auf Italienisch geleistete Erzählaufgabe der zweisprachigen Untersuchungsgruppe notwendig wäre.

In Bezug auf die Gestenrate ist ein Vergleich zwischen den Umfrageergebnissen von Z2 und Z3, Teilnehmerinnen der Untersuchungsgruppe, erwähnenswert, die jeweils die geringste und die höchste Gestenanzahl geleistet haben (Z2=1%; Z3=15%). Aufgrund dieser Prozentwerte können wir behaupten, dass die Gestenrate von Z3 sogar im Einklang mit dem von der italienischen Kontrollgruppe geleisteten Durchschnitt ist, wobei die Gestenrate von Z2 wesentlich unter dem Durchschnitt der deutschsprachigen Kontrollgruppe liegt. In den Umfrageergebnissen suchen wir nach Hinweisen, die für einen so deutlichen Unterschied verantwortlich sein können. Beide Probandinnen sind Sprachlehrerinnen. Z3 lebt seit längerer Zeit in Italien (Z2= seit 27 Jahren; Z3 seit 36 Jahren), hat aber später im Leben angefangen, die Sprache zu erlernen (Z2= mit 17; Z3=

mit 27). Z3 hat vor Ort angefangen, Italienisch zu lernen. Im Gegenteil hat Z2 vor ihrem Umzug einen A1 Kurs besucht, hat aber bei ihrem Umzug nur über Grundkenntnisse der italienischen Sprache verfügt. Als sie nach Italien umgezogen sind, war Z2 29 Jahre alt und Z3 27. Beide haben *persönliche Beziehungen* als Lerngrund eingetragen, wobei Z2 zusätzlich *Leidenschaft/Hobby* eingetragen hat. In der Lernmethode zeigen sich folgende Unterschiede: Beide Probandinnen haben *beim Sprechen* angekreuzt, das scheint aber die einzige Gemeinsamkeit zu sein. Während Z2 *Sprachkurse, autodidaktisch* und *Sonstiges* (Universität) angegeben hat, hat Z3 *beim Lesen* und *beim Film-/Videoschauen* eingetragen. Bei der Verwendungsfrequenz der italienischen Sprache wurden einige kleine Unterschiede hervorgehoben, die wir nachfolgend zusammenfassen können:

<b>Domäne</b>	<b>Z2</b>	<b>Z3</b>
<b>Zuhause</b>	4	5
<b>ang. Verwandtschaft</b>	5	5
<b>Arbeit</b>	2	3
<b>Freundschaft</b>	5	3
<b>Lesen</b>	2	3
<b>Fernsehen</b>	3	4
<b>Hobby</b>	5	5
<b>Tot.</b>	26	28

*Tabelle 14: Vergleich der Daten aus den Umfragen von Z2 und Z3*

Wie wir an diesem Raster feststellen können, schwanken die Parameter allgemein nicht wesentlich, bei Ungleichheit meistens um einen einzigen Punkt. Nur unter dem Begriff *Freundschaft* ist der Unterschied etwa größer (Z2=5; Z3=3). Allgemein gleichen sich diese Schwankungen aber aus, da die Gesamtanzahl der Punkte nur um zwei Einheiten variiert (Z2=26; Z3=28). In Prozentwerten bedeutet das, dass Z2 im Alltag in 74% der aufgelisteten Domäne Italienisch verwendet, während Z3 die Sprache in 80% der Fälle

benutzt. Auch in diesem Fall scheint ein Unterschied von 6% nicht groß genug zu sein, um ein so unterschiedliches gestisches Verhalten zu rechtfertigen.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass die größeren Unterschiede bei der Aufenthaltsdauer und der Lernmethode liegen. Tatsächlich hat Z2 10 Jahre weniger als Z3 in Italien gelebt. Dies könnte darauf hindeuten, dass der zeitliche Faktor einen wesentlichen Einfluss auf das gestische Verhalten ausübt. Trotzdem hat Z2 bis jetzt fast 30 Jahre in Italien verbracht, und - wobei keine Studien vorhanden sind, die die notwendige Zeitspanne für eine ausreichende kulturelle Assimilation auswerten - vermuten wir, dass 30 Jahre dafür ausreichen könnten, vor allem wenn man bedenkt, dass die Teilnehmerin 56 Jahre alt ist und daher fast die Hälfte ihres Lebens in Italien verbracht hat.

Dazu hat die Umfrage gezeigt, dass eine Korrelation zwischen Lernmethode und nonverbalem Verhalten möglich ist: Um diese Hypothese zu bestätigen, sind aber weitere Studien notwendig. Es muss auf jeden Fall bemerkt werden, dass Z2 am Anfang der Nacherzählung wegen der Kamera ihre Arme verschränkt hat (vgl. Kap. 4.6.1) und später über einen Kommentar ihrer Landsleute wegen ihres ungewöhnlich hohen Zugriffs auf die Gestik berichtet hat. Dies könnte darauf hinweisen, dass bei ihrem nonverbalen Verhalten doch die Wirkung der L2 wahrzunehmen ist, wurde aber während des Versuchs aufgrund von externen Faktoren zurückgehalten.

#### 4.6.1 Anmerkungen und Nachdenken

Es könnte diskutiert werden, ob die von der deutschsprachigen Kontrollgruppe und den Zweisprachigen erreichten Prozentzahlen den signifikanten Unterschied zeigen, der ausreichend ist, unsere Hypothese zu bestätigen. Dies könnte teilweise mit den zuvor erwähnten individuellen Schwankungen in Verbindung gebracht werden: Die Probandin Z2 hat beispielsweise am Anfang der Erzählaufgabe ihre Arme gekreuzt und für die ganze Dauer der Geschichte kaum gestikuliert. Nachdem ihr der Schwerpunkt der Forschung offenbart wurde, hat sie berichtet, dass sie ihren Landsleuten zufolge in der Muttersprache ungewöhnlich oft auf die Gestik zugreife. Sie gab an, dass sie ihre Arme wegen der Kamera verschränkt habe. Ähnliche Anmerkungen gelten auch für Z5, die auf den eigenen hohen Gestengebrauch hinwies und sagte, sie hätte viel mehr gestikulieren können, falls die Kamera nicht da gewesen wäre. Einen negativen Einfluss der Kamera auf das eigene nonverbale Verhalten hat auch Z1 kommuniziert.

Wie man von den Tabellen 10, 11 und 12 ablesen kann, sind deutliche Schwankungen in der Gestik tatsächlich nicht nur unter den drei Gruppen auszumachen, sondern auch innerhalb derselben Gruppen erkennbar. In der italienischen Kontrollgruppe hat I2 eine geringe Gestenanwendung bewiesen, wobei er nach eigener Angabe eine Person sei, die auf redebegleitende Gesten oft zugreife. Seiner Meinung nach war in diesem Fall ebenso die Kamera daran schuld, dass er seine Hände wenig bewegt hatte.

Diese Feststellungen verdeutlichen, dass individuelle Abweichungen nicht nur subjektiver Natur, sondern auch auf externe Faktoren zurückzuführen sind. Insbesondere haben wir festgestellt, dass die Kamera für solche Experimente wesentlich ist, doch das Gelingen der Untersuchung maßgeblich beeinflussen kann. Um die Wirkungen der individuellen Variationen auf die Endergebnisse so stark wie möglich zu minimieren, sollte man bei zukünftigen Forschungen mit einer wesentlich höheren Probandenanzahl arbeiten und die Einschränkung durch die Kamera miteinbeziehen.

Außerdem ist es nicht zu vergessen, dass bei individuellen Schwankungen interne Faktoren zu berücksichtigen sind: In diesem Rahmen können Angstgefühle oder Entspannung zu gegenteiligen Ergebnissen führen. Unterschiedliche Persönlichkeiten oder Niveaus an Redseligkeit, sowie das Wohlfühlen mit einer Person, die man nicht kennt (in diesem Fall die Versuchsleiterin), oder vor der Kamera – wie schon vorhin erwähnt – können eine Wirkung sowohl auf das verbale als auch auf das nonverbale Verhalten haben, die sich natürlich in den Ergebnissen widerspiegelt.

Diesbezüglich möchten wir die Aufmerksamkeit auf die Wörteranzahl der zweisprachigen Gruppe legen, welche durchschnittlich die geringste ist. Verschiedene Faktoren könnten dazu geführt haben: Erstmal sind nach Anfrage der Sprachpräferenz sowohl die Umfrage als auch die Einleitung auf Italienisch erfolgt, d. h., dass die Probandinnen sich am Anfang in einer L2-Kommunikationssituation befunden haben. Folglich wurde die Erzählaufgabe auf Deutsch erfüllt. Es ist möglich, dass die Teilnehmerinnen nicht genau einschätzen konnten, inwieweit die Versuchsleiterin die deutsche Sprache verstehen konnte, und daher ihre Sprechweise in der Muttersprache angepasst und vereinfacht haben. Tatsächlich wurden die Nacherzählungen der zweisprachigen Probandinnen nicht nur von einer eingeschränkten Wörteranzahl, sondern auch allgemein von einem höheren Verständlichkeitsgrad gekennzeichnet als die von der einsprachigen DaM-Kontrollgruppe erfüllten Aufgaben. Zusätzlich, wie schon

erwähnt, sind alle zweisprachigen Teilnehmerinnen entweder im Schul- oder im Tourismusbereich tätig, was darauf hinweisen könnte, dass sie allgemein daran gewöhnt sind, im Alltag langsamer, deutlicher, möglicherweise auch einfacher und prägnanter zu sprechen.

Schließlich wurden in dieser Untersuchung nur Arm- und Handbewegungen berücksichtigt. Trotzdem ist es erwähnenswert, dass viele Kopf-, Schultern- und dazu einige Beinbewegungen beobachtet wurden, die mit dem Phänomen, das McNeill (2016) als *forced suppression* bezeichnet, verbunden werden können. Dieser Begriff beschreibt kompensatorische Bewegungen, die unabsichtlich erscheinen, wenn Hände und Arme stillgehalten werden und daher eine Verlagerung der Gesten geschieht. Darüber schreibt McNeill (2016:3):

Forced suppressions only shift the gesture to some other part of the body – the feet or an overactive torso. We once taped an individual who had been highly recommended to us as an elaborate and vigorous gesturer. Somewhat maliciously, when asked to recount our cartoon stimulus, he sat on his hands yet unwittingly began to perform the gestures typical of the experiment with his feet insofar as anatomically possible — foot up for Sylvester’s ascent, other foot next to it for his ascent inside a pipe, etc. [...] <sup>119</sup>

Wir glauben, dass dieses Phänomen besonders in den Erzählaufgaben von D3 und Z2 wahrzunehmen ist: Beide ProbandInnen haben kaum gestikuliert, aber trotzdem reichlich ihren Kopf und ihre Schultern bewegt, und dies oft an Stellen, wo man einen *Beat* hätte erwarten können.

---

<sup>119</sup> „Durch erzwungene Unterdrückungen wird die Geste nur auf ein anderes Körperteil verlagert – auf die Füße oder einen überaktiven Oberkörper. Einmal haben wir jemanden aufgenommen, der uns als aufwendig und kräftig gestikulierende Person wärmstens empfohlen wurde. Es war von uns etwas boshaft, als er gebeten wurde, unseren Zeichenfilmstimulus wiederzugeben, daraufhin setzte er sich auf seine Hände und begann unabsichtlich, die für das Experiment typischen Gesten mit seinen Füßen auszuführen, soweit es anatomisch möglich war – z. B. Fuß hoch für Sylvesters Aufstieg, der andere Fuß daneben für seinen Aufstieg im Rohr usw. [...]“

## ZUSAMMENFASSUNG UND SCHLUSSWORT

Durch die vorherigen Abschnitte wurde der theoretische Rahmen für die in diesem Kapitel vorgestellte Untersuchung festgelegt. Besondere Aufmerksamkeit wurde der engen Verbindung zwischen der verbalen und der nonverbalen Ebene der Sprache gewidmet, sowie der Bemerkung, dass Gesten bzw. allgemein das nonverbale Verhalten kulturspezifisch sind und auf die gleiche Weise erlernt werden können, wie eine Sprache gelernt bzw. erworben werden kann. Diese Betrachtung hat zu der Vermutung geführt, dass bestimmte Sprachphänomene, die schon bekannt sind und reichlich erforscht wurden, auch auf der nonverbalen Ebene stattfinden können, folglich in dem gestischen Verhalten der SprecherInnen nachzuweisen sind. Der Fokus dieser Masterarbeit lag auf dem Transferphänomen, dass einige Bestandteile des Sprachsystems von einer Sprache in eine andere übertragen werden können. Wobei die am meisten geforschte Wirkung des Phänomens das Erscheinen in der Zweitsprache (L2) von muttersprachlich typischen Elementen umfasst, betrifft uns in dieser Studie das gegenteilige Vorkommen, nämlich die Übertragung von Elementen aus der Zweitsprache (L2) in die Muttersprache (L1), was als *reverse transfer* bezeichnet wird.

Das Ziel der vorliegenden Forschung bestand darin, herauszufinden, ob dieser *reverse transfer* nicht nur auf die reine Sprache begrenzt ist, sondern ob Spuren dieser umgekehrten Übertragung auch in der Gestik auftreten.

Um das untersuchen zu können, wurde ein Test erstellt, welcher ermöglicht hat, das Gestenverhalten von 15 Personen - in drei unterschiedlichen Gruppen unterteilt - hervorzubringen und aufzunehmen, damit die Ergebnisse der Gruppen folglich analysiert und verglichen werden konnten. Die Gruppen wurden folgendermaßen aufgeteilt:

- Fünf italienischen MuttersprachlerInnen;
- Fünf deutschen MuttersprachlerInnen, die über keine Kenntnisse der italienischen Sprache verfügten;
- Fünf deutsche MuttersprachlerInnen, die über 20 Jahre in Italien gelebt und Italienisch als Zweitsprache erworben haben.

Der Test umfasste das Anschauen und die Nacherzählung eines Videos, welche in der Muttersprache stattfinden sollte. Das Video, *Tales from the Vienna Woods*, hat sich durch

einen Vortest als geeigneten Zeichentrickfilm ergeben, welcher die TeilnehmerInnen bei der Wiedergabe der Geschichte am meisten gestikulieren ließ.

Die für die Existenz der gestischen Rückübertragung notwendige Nachweisung erfordert für die zweisprachige Untersuchungsgruppe ein höheres Gesten-Wörter-Verhältnis als das, was für die deutschsprachige Kontrollgruppe erwartet wurde. Außerdem wurde eine italienische Kontrollgruppe miteinbezogen, um nachzuvollziehen, ob tatsächlich ItalienerInnen öfter als deutschsprachige Personen auf die Gestik zurückgreifen. Eine positive Antwort auf diese Frage würde möglicherweise einem eventuell stärker ausgeprägten gestischen Verhalten der Zweitsprachlerinnen zugrunde liegen und dafür sprechen, dass auch die Gestik erworben werden kann.

Durch eine quantitative Auswertung der Aufnahmen, nämlich der Gesten, den Wörtern und deren Verhältnis in Prozentwerte umgewandelt, konnten wir die Erwartungen bestätigen und dadurch beweisen, dass:

- Redebegleitende Gesten in den Nacherzählungen der italienischen Gruppe öfter als in denen der anderen analysierten Gruppen vorkommen (IK=15%, DK=5%, ZU=8%);
- Die deutschsprachige Kontrollgruppe die am wenigsten ausgeprägte Gestik zeigt, wobei sie die höchste Wortanzahl geleistet hat;
- Die zweisprachige Gruppe die Erwartungen getroffen hat, und mit 8% von Gesten zu Wörtern zwischen den von den Kontrollgruppen gezeigtem gestischen Verhalten sich platziert.

Die Ergebnisse deuten darauf hin, dass beim Spracherwerb nicht nur die Sprache gelernt wird, sondern unbewusst auch andere Faktoren wie beispielweise die Kultur und das jeweilige nonverbale Verhalten eine Wirkung haben, die so stark scheint, dass sie sich sogar in der Muttersprache widerspiegeln kann.

Infolgedessen kann man behaupten, dass die in den Forschungsfragen erklärten Vermutungen der Autorin anhand der aktuellen Untersuchung bestätigt wurden.

Die Ergebnisse haben unsere Erwartungen erfüllt bzw. unsere Forschungsfragen bestätigt, wobei betont werden muss, dass sie sich auf eine kleine Stichprobe beziehen, die insgesamt nur aus 15 ProbandInnen bestand. Trotzdem sind die erzielten Resultate positiv und aussagekräftig, weil sie zweifellos einen Schritt in Richtung der Bestätigung

einer noch heute viel diskutierten These bewegen, worüber die LinguistInnen sich noch nicht einig sind. Dennoch kann die geringe Teilnehmeranzahl eine Begrenzung darstellen, besonders weil sie es nicht erlaubt, mögliche Wirkungen der individuellen Variationen, die von internen oder externen Faktoren ausgelöst wurden und sich sehr relevant zeigten, auszuschließen und dadurch eindeutige Endergebnisse bereitzustellen.

Außerdem hat diese Studie die Existenz einer Wirkung der Zweitsprachen auf die Muttersprache hervorgehoben, die offensichtlich auf eine so tiefe Ebene ihren Einfluss ausübt, dass sie bis hin zur Veränderung des Sprechverhaltens führt und dies nicht nur in Kontexten, in denen die erworbenen Verhaltensmuster kulturspezifisch sind. Obwohl hierdurch eine deutliche Verbindung zwischen Sprachkontakt und gestischem Verhalten hergestellt wird, bleiben die Wurzeln dieser Beziehung sowie die Wirkungsweise dieses nonverbalen Erwerbsprozesses noch unklar. Darüber wird noch diskutiert, diesbezüglich können nur weitere Studien klare Antworten erbringen, um diese Debatte beenden zu können.

Durch diese Untersuchung haben wir eine reine quantitative Analyse der nonverbalen Übertragung ermittelt. Es wäre interessant für zukünftige Forschungen, dieselben Nacherzählungen auch aus qualitativer Sicht auszuwerten, um zu beobachten, ob Sprachkontakt ebenso zu einer Veränderung in der Art von verwendeten redenbegleitenden Gesten führt, wie es beispielsweise in Graziano & Gullberg (2024) behauptet wird. Außerdem wäre es interessant, mit denselben Probandinnen den gleichen Versuch auch auf Italienisch durchzuführen. Dies würde einen Vergleich zwischen den Gesten, die sie in beiden Sprachen verwenden, ermöglichen: In diesem Fall würden sowohl eine quantitative als auch eine qualitative Auswertung der Daten helfen zu verstehen, einerseits ob die Teilnehmerinnen doch ihr nonverbales Verhalten kulturspezifisch anpassen, indem sie z. B. im Italienischen mehr als im Deutschen gestikulieren, andererseits ob auch Inhalt, Form und Funktion der Gesten die Wirkung des Sprachkontakts erfahren und dadurch Spuren der umgekehrten Übertragung zeigen.

Darüber hinaus haben wir im Kap. 4.6.1 vermutet, dass die Teilnehmerinnen zugunsten der Versuchsleiterin möglicherweise eine vereinfachte Version der Muttersprache verwendet haben. Um diese Annahme genauer auszuwerten, könnte eine Analyse der lexikalischen Komplexität der Nacherzählungen sowohl für die L1-Kontrollgruppe als auch für die zweisprachige Untersuchungsgruppe durchgeführt werden. Weiterhin würde

eine solche Forschung unser Verständnis des Phänomens nicht nur auf der gestischen, sondern auch auf der verbalen Ebene vertiefen und eine vergleichende Auswertung erlauben, die die gegenseitigen Einflüsse der verbalen und nonverbalen Interferenzen sowie auch das Ausmaß des Phänomens genauer erklären könnte.

Folglich sollten zukünftige Forschungen darauf zielen, einerseits mit größeren Proben ähnliche Untersuchungen durchzuführen und möglicherweise andere Sprachen miteinzubeziehen, andererseits die Anlässe und die Funktionsweise des nonverbalen Erwerbs sowie der Übertragung von gestischen Elementen weiter zu ermitteln.

# ANHÄNGE

## 1. Der Fragebogen

Ada Pezzutti

Tesi Magistrale in Scienze del Linguaggio

Ca' Foscari – Venezia // Goethe Universität – Frankfurt a. M.

Prime due lettere del nome e del cognome \_\_\_\_\_

Regione e anno di nascita \_\_\_\_\_

Madrelingua \_\_\_\_\_

Certificazioni linguistiche (IT) \_\_\_\_\_

Completi con la risposta che Le sembra descrivere al meglio la Sua esperienza personale. Nelle domande a risposta multipla, è possibile selezionare più di una risposta.

1) Quante lingue conosce? \_\_\_\_ Specifici quali: \_\_\_\_\_

2) Ha genitori italiani? nessuno uno entrambi

3) Che età aveva quando ha cominciato ad apprendere l'italiano? \_\_\_\_

4) Da quanti anni vive in Italia? \_\_\_\_

5) Prima di venire in Italia, parlava già la lingua italiana?

no livello elementare (A1) livello intermedio 1 (A2) livello intermedio 2 (B1)

livello avanzato 1 (B2) livello avanzato 2 (C1) padronanza (C2)

6) Per quale/i motivo/i ha deciso di imparare l'italiano?

studio lavoro relazioni personali passione/hobby altro

7) Come ha imparato l'italiano?

corsi di lingua autodidatta parlando leggendo guardando film/video altro

8) Quanto spesso usa l'italiano nei seguenti ambiti? Indichi per ogni ambito un valore da 1 a 5, laddove 1 = mai e 5 = sempre.

- Casa 1 2 3 4 5
- Famiglia estesa e parenti 1 2 3 4 5
- Lavoro 1 2 3 4 5
- Amicizia 1 2 3 4 5
- Lettura 1 2 3 4 5
- TV, film, podcast e notiziario 1 2 3 4 5
- Hobby e tempo libero 1 2 3 4 5

## 2. Datenschutzerklärung

### CONSENSO AL TRATTAMENTO DEI DATI PERSONALI

Si informa che i dati raccolti mediante il presente questionario e la videoregistrazione saranno elaborati solo ed esclusivamente dalla sottoscritta, Ada Pezzutti, e soltanto ai fini del presente studio. Nessun video, né alcuna istantanea di questo, saranno pubblicati all'interno della tesi o al di fuori di essa. L'eventuale pubblicazione di spezzoni di dialogo tratti dal video, o di informazioni presenti nel questionario, sarà effettuata in maniera totalmente anonima, così come l'esito derivante dall'elaborazione dei dati, ai soli fini statistici e metodologici del suddetto studio.

Essendo stato/a informato/a:

- dell'identità del titolare del trattamento dei dati
- dell'identità del Responsabile della protezione dei dati
- della misura, modalità con le quali il trattamento avviene
- delle finalità del trattamento cui sono destinati i dati personali
- del diritto alla revoca del consenso

Il/la sottoscritto/a \_\_\_\_\_ autorizza il trattamento dei dati personali nel rispetto della vigente normativa sulla protezione dei dati personali ed, in particolare, il Regolamento Europeo per la protezione dei dati personali 2016/679, il d.lgs. 30/06/2003 n. 196 e successive modifiche e integrazioni, come modificato da ultimo dal d.lgs. 10/08/2018 n. 101.

Letto, confermato e sottoscritto

Luogo e data

Firma

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

## LITERATURVERZEICHNIS

- Akbıyık, S., Karaduman, A., Göksun, T., & Chatterjee, A. (2018). The relationship between co-speech gesture production and macrolinguistic discourse abilities in people with focal brain injury. *Neuropsychologia* 117, pp. 440–453
- Aldrete, G. S. (1999). *Gestures and Acclamations in Ancient Rome*. Baltimore, MD: Johns Hopkins University Press.
- Alibali, M. W., Kita, S. & Young, A. (2000). Gesture and the process of speech production: We think, therefore we gesture. *Language and Cognitive Processes* 15, pp. 593–613.
- Alibali, M. W., Yeo, A., Hostetter, A. B., & Kita, S. (2017). Representational gestures help speakers package information for speaking. In R. B. Church, M. W. Alibali e S. D. Kelly (a cura di), *Why gesture? How the hands function in speaking, thinking and communicating*, pp. 15-38. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.
- Allen, L. Q. (2000). Nonverbal accommodations in foreign language teacher talk. *Applied Language Learning* 11, pp. 155–176.
- Andersen, P., Gannon, J., & Kalchik, J. (2013). Proxemic and haptic interaction: The closeness continuum. In J. A. Hall e M. L. Knapp (a cura di), *Nonverbal communication*, pp. 295-329. Boston: DeGruyter.
- Appel, R. & Muysken, P. (2005). *Language Contact and Bilingualism*. Amsterdam: Amsterdam University Press.
- Arasaratnam, L. A. (2007). Research in intercultural communication competence. *Journal of International Communication* 13(2), pp. 66–73.
- Ard, J. & Homburg, T. (1983). Verification of language transfer. In S. Gass e L. Selinker (a cura di), *Language transfer in language learning*, pp. 157–176. Rowley, MA: Newbury House.
- Argyle, M. & Cook, M. (1976). *Gaze and mutual gaze*. New York, NY: Cambridge University Press.
- Aronin, L. & Toubkin, L. (2002). Language Interference and Language Learning Techniques Transfer in L2 and L3 Immersion Programmes, *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism* (5)5, pp. 267-278.
- Assenzio, E. (2015). Didattica dell’Italiano LS in Contesti Plurilingui. *Bollettino Itals* (13)59, pp. 1-14.
- Austin, J. (1962). *How to do things with words*. Oxford: Clarendon Press.
- Avruch, K. (1998). *Culture and Conflict Resolution*. Washington DC: United States Institute of Peace Press.

- Azar, Z., Backus, A. & Özyürek, A. (2019). Language contact does not drive gesture transfer: Heritage speakers maintain language specific gesture patterns in each language. *Bilingualism: Language and Cognition*, pp. 1–15.
- Bachman, L. F. (1990). *Fundamental considerations in language testing*. Oxford, UK: Oxford University Press.
- Balboni, P. E. (2006). *Le sfide di Babele. Insegnare le lingue nelle società complesse*. Torino: Utet università.
- Balboni, P. (2014). Migliorare l'efficienza nell'apprendimento linguistico. Progettazione e realizzazione del primo MOOC glottodidattico. *EL.LE* 3(2), pp. 193-208.
- Balboni, P. E. (2015). La comunicazione interculturale e l'approccio comunicativo: dall'idea allo strumento. *EL.LE* 4(1), pp. 1-20.
- Balboni, P.E. & Caon, F. (2015). *La comunicazione interculturale*. Venezia: Marsilio.
- Banfi E., Bernini G. (2003). Il verbo. In A. Giacalone Ramat (a cura di), *Verso l'italiano. Percorsi e strategie di acquisizione*, pp. 70-115. Roma: Carocci.
- Bardel, C. (2015). Lexical cross-linguistic influence in third language development. In H. Peukert (a cura di), *Transfer effects in multilingual language development*, pp. 111–128. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.
- Barker, G. G. (2016). Cross-Cultural Perspectives on Intercultural Communication Competence. *Journal of Intercultural Communication Research* 45(1), pp. 13-30.
- Barzini, L. (1964). *The Italians*. London: Hamish Hamilton.
- Bates, E. (1976). *Language and context*. Orlando: Academic Press.
- Bavelas, J. B., Black, A., Lemery, C. R. & Mullett, J. (1986). “I show how you feel”: Motor mimicry as a communicative act. *Journal of Personality and Social Psychology* 50, pp. 322- 329.
- Beaudoin-Ryan, L. (2017). Gesture in socio-moral reasoning. In R. B. Church, M. W. Alibali e S. D. Kelly (a cura di), *Why gesture? How the hands function in speaking, thinking and communicating*, pp. 197-212. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.
- Bennet, J. M. (2008). Transformative training: Designing programs for culture learning. In M. A. Moodian (a cura di), *Contemporary leadership and intercultural competence: Understanding and utilizing cultural diversity to build successful organizations*, pp.95–110. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Bernardis, P. & Gentilucci, M. (2005). Speech and gesture share the same communication system. *Neuropsychologia* 44(2), pp. 178–190.
- Berruto, G. (2004). *Prima lezione di sociolinguistica*. Roma: Giuseppe Laterza & Figli.
- Birdwhistell, R. (1970). *Kinesics and Context: Essays on Body Motion Communication*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.
- Bloomfield, L. (1935). *Language*. New York: Holt.
- Bostan, İ., Börütecene, A., Özcan, O. & Göksun, T. (2016). Temporal expressions in speech and gesture. In A. Papafragou, D. Grodner, D. Mirman e J. Trueswell (a

- cura di), *Proceedings of the 38th Annual Meeting of the Cognitive Science Society* (CogSci 2016), pp. 1295–1300. Austin, TX: Cognitive Science Society.
- Brazzolotto, M. (2018). Tratti di plusdotazione negli apprendenti di italiano come L2. *EL.LE* 7(3), p. 369-390.
- Broen, P. A. (1972). *The Verbal Environment of the Language Learning Child*. Washington D.C.: American Speech and Hearing Association.
- Brown, A. (2007). *Cross-linguistic influence in first and second languages: Convergence in speech and gesture*. Unpublished PhD dissertation, Boston University.
- Brown, A. & Gullberg, M. (2005). Convergence in emerging and established language system: Evidence from speech and gesture in L1 Japanese. In Y. Terao e K. Sawasaki (a cura di), *Handbook of the 7th International Conference of the Japanese Society for Language Sciences*, pp. 172-173. Tokyo: JSLS.
- Brown, A. & Gullberg, M. (2008) Bidirectional crosslinguistic influence in L1–L2 encoding of manner in speech and gesture. *Studies in Second Language Acquisition* 30, 225–251.
- Brown, H. D. (1994). *Principals of Language Learning and Teaching*. Englewood cliffs: Prentice Hall Regents.
- Brown, R., Waring, R. & Donkaewbua, S. (2008). Incidental vocabulary acquisition from reading, reading-while-listening, and listening to stories. *Reading in a Foreign Language* 20, pp. 136–163.
- Bruner, J. S. (1996). *The Culture of Education*. Cambridge MA: Harvard University Press.
- Buck, R. W. & Powers, S. R. (2013). Encoding and display: a developmental-interactionist model of nonverbal sending accuracy. In Hall J. A. e Knapp M. L. (a cura di), *Nonverbal Communication*, pp. 403-440. Göttingen: Degruyter.
- Buck, R., & VanLear, C. A. (2002). Verbal and nonverbal communication: Distinguishing symbolic, spontaneous, and pseudo-spontaneous nonverbal behavior. *Journal of Communication* 52, pp. 522-541.
- Burgoon, J. K., Guerrero, L. K. & Manusov, V. (2011). Nonverbal signals. In M. L. Knapp e J. A. Daly (a cura di), *The Sage handbook of interpersonal communication*, pp. 239–280. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Calbris, G. (2011). *Elements of Meaning in Gesture*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.
- Caon, F. (2016). Dalla cultura e civiltà straniera alla comunicazione interculturale: un quadro di riferimento in ambito glottodidattico. In C. A. Melero Rodríguez (a cura di), *Le lingue in Italia, le lingue in Europa: dove siamo, dove andiamo*, pp. 95-116. Venezia: Edizioni Ca' Foscari.
- Caon, F. (2016). Lingue e culture in contatto. *EL.LE* 5(1), pp. 7-24.
- Casasanto, D. & Jasmin, K. (2012). The hands of time: Temporal gestures in English speakers. *Cognitive Linguistics* 23(4), pp. 643–674.

- Cassel, J. (2007). The Body in Communication: Lessons from the Near-Human. In S. D. Duncan, J. Cassell e E. Levy (a cura di), *Gesture and the dynamic dimension of language: essays in honor of David McNeill*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.
- Cavicchio, F. & Kita, S. (2013). English/Italian bilinguals switch gesture parameters when they switch languages. *Proceedings of TiGeR*, pp. 305–309.
- Cenoz, J., Hufeisen, B. & Jessner, U. (a cura di) (2001). *Cross-Linguistic Influence in Third Language Acquisition: Psycholinguistic Perspectives*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Chang, A. (2009). Gains to L2 listeners from reading while listening vs. listening only in comprehending short stories. *System* 37, pp. 652–663.
- Charles, T. J. & Trenkic, D. (2015). Speech segmentation in a second language: The role of bi-modal input. In Y. Gambier, A. Caimi, e C. Mariotti (a cura di), *Subtitles and language learning: Principles, strategies, and practical experiences*, pp. 173–198. Bern: Peter Lang.
- Chini, M. (2000). Interlingua: modelli e processi di apprendimento. In A. De Marco (a cura di), *Manuale di glottodidattica. Insegnare una lingua straniera*, pp. 45-69. Roma: Carocci.
- Chini, M. (2005). *Che cos'è la linguistica acquisizionale?* Roma: Carocci.
- Chui, K. (2011). Conceptual metaphors in gesture. *Cognitive Linguistics* 22, pp. 437–458.
- Cienki, A. (2008). Why study metaphor and gesture?. In A. Cienki e C. Mueller (a cura di). *Metaphor and Gesture*, pp. 5-25. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.
- Cienki, A. J. & Mueller, C. (2008). Introduction. In A. J. Cienki e C. Mueller (a cura di), *Metaphor and Gesture*, pp. 1-4. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.
- Clark, H. H. (2005). Coordinating with each other in a material world. *Discourse Studies* 7, pp. 507–525.
- Cocks, N., Hird, K. & Kirsner, K. (2007) The relationship between right hemisphere damage and gesture in spontaneous discourse. *Aphasiology*, 21(3/4), pp. 299-319.
- Cognigni, E. (2020). *Il plurilinguismo come risorsa. Prospettive teoriche, politiche educative e pratiche didattiche*. Pisa: Edizioni ETS.
- Colletta, J.-M., Guidetti, M., Capirci, O., Cristilli, C., Demir, O. E., Kunene-Nicolas, R. M. & Levine, S. (2015). Effects of age and language on co-speech gesture production: an investigation of French, American, and Italian children's narratives. *Journal of Child Language* 42, pp. 122-145.
- Cook, S. W. & Fenn, K. M. (2017). The function of gesture in learning and memory. In R. B. Church, M. W. Alibali e S. D. Kelly (a cura di), *Why gesture?: How the hands function in speaking, thinking and communicating*, pp. 129–153. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.
- Cook, V. (2002). Background to the L2 user. In V. Cook (a cura di), *Portraits of the L2 User*, pp. 1–28. Clevedon: Multilingual Matters.

- Cook, V. (2003). Introduction: The Changing L1 in the L2 User's Mind. In V. Cook (a cura di), *Effects of the second language on the first*. Clevedon, UK: Multilingual Matters.
- Corballis, M. C. (2014). The word according to Adam: the role of gesture in language evolution. In M. Seyfeddinipur e M. Gullberg (a cura di), *From Gesture in Conversation to Visible Action as Utterance*, pp. 177-197. Amsterdam/Philadelphia: Benjamins.
- Corder, S. P. (1967). The significance of learner's errors. *International Review of Applied Linguistics* 5, pp. 161-170.
- Corder, S. P. (1983). A role for the mother tongue. In S. Gass e L. Selinker (a cura di), *Language transfer in language learning*, pp. 85-97. Rowley, MA: Newbury House.
- Cruse, D. A. (2000). *Meaning in Language. An Introduction to Semantics and Pragmatics*. New York: Oxford University Press Inc.
- Cutica, I. & Bucciarelli, M. (2011). The More You Gesture, the Less I Gesture: Co-Speech Gestures as a Measure of Mental Model Quality. *Journal of Nonverbal Behavior* 35, pp. 173-187.
- Dagut, M. & Laufer, B. (1985). Avoidance of phrasal verbs—a case for contrastive analysis. *Studies in Second Language Acquisition* 7, pp. 73-79.
- Dalla Vecchia, M. (2016). Linguaggi verbali e non verbali: Possibili problemi di comunicazione interculturale con il mondo tedescofono. *EL.LE* 5(1), pp. 43-52.
- Darwin, C. (1872). *The Expression of the Emotions in Man and Animal Darwin*. London: John Murray.
- De Groot, A. M. B. & van Hell, J. G. (2005). The learning of foreign language vocabulary. In J. F. Kroll e A. M. B. de Groot (a cura di), *Handbook of bilingualism: Psycholinguistic approaches*, pp. 9-29. New York: Oxford University Press.
- De Ruiter, J.-P. (1995). Why do people gesture at the telephone? In Biemans M. e Woutersen M. (a cura di), *Proceedings of the Center for Language Studies Opening Academic Year '95-'96*, pp. 49-56.
- De Ruiter, J.-P. (1998). *Gesture and speech production*. Nijmegen, the Netherlands: Katholieke Universiteit Nijmegen.
- De Ruiter, J.-P. (2000). The production of gesture and speech. In D. McNeill (a cura di), *Language and Gesture: Window into Thought and Action*, pp. 284-311. Cambridge: Cambridge University Press.
- De Ruiter, J.P. (2017). The asymmetric redundancy of gesture and speech. In R. B. Church, M. W. Alibali & S. D. Kelly (a cura di), *Why gesture?: How the hands function in speaking, thinking and communicating*, pp. 59-75. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.
- De Ruiter, J. P., Bangerter, A. & Dings, P. (2012). The interplay between gesture and speech in the production of referring expression: investigating the tradeoff hypothesis. *Topics in Cognitive Science* 4, pp. 232-248.

- Deardorff, D. K. (2006). Identification and assessment of intercultural competence as a student outcome of internationalization. *Journal of Studies in Intercultural Education* 10, pp. 241–266.
- Deardorff, D. K. (2009). *The SAGE Handbook of Intercultural Competence*. Thousand Oaks, CA: SAGE.
- Dentler, S. (2000). Deutsch und Englisch - das gibt immer Krieg! In S. Dentler, B. Hufeisen e B. Lindemann (a cura di), *Tertiär- und Drittsprachen. Projekte und empirische Untersuchungen*, pp. 77-97. Tübingen: Stauffenburg Verlag.
- Deumert, A. (2011). Multilingualism. In R. Mesthrie (a cura di), *The Cambridge handbook of sociolinguistics*, pp. 261–282. Cambridge: Cambridge University Press.
- Dodd, C. H. (1998). *Dynamics of Intercultural Communication*. Boston, MA: McGraw-Hill.
- Dörnyei, Z. (1995). On the teachability of communication strategies. *TESOL Quarterly* 29, pp. 55–84.
- Duncan, S. & Pedelty, L. (2007). Discourse focus, gesture, and disfluent aphasia. In S. D. Duncan, J. Cassell e E. T. Levy (a cura di), *Gesture and the Dynamic Dimension of Language*, pp. 269–284. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.
- Duncan, S. D. (1996). Grammatical form and ‘thinking-for-speaking’. In *Chinese and English: an analysis based on speech-accompanying gestures*. Unpublished Ph.D. dissertation, University of Chicago.
- Dutsch, D. (2002). Towards a grammar of gesture: An analysis of Quintilian’s Institutio Oratoria, 11, 85-124. *Gesture* 2, pp. 265-287.
- Edwards, J. (1994). *Multilingualism*. London: Routledge.
- Efron, D. (1941/1972). *Gesture, Race and Culture*. The Hague: Mouton de Gruyter.
- Eibl-Eibesfeldt, I. (1973). Expressive behaviour of the deaf and blind born. In M. von Cranach e I. Vine (a cura di), *Social communication and movement*, pp. 163–194. New York, NY: Academic Press.
- Ekman, P. (1993). Facial expression and emotion. *American Psychologist* 48, pp. 384–392.
- Ellis, N.C. (2005). At the interface: Dynamic interactions of explicit and implicit language knowledge. *Studies in Second Language Acquisition* 27, pp. 305-352.
- Ellis, R. (1994). *The study of second language acquisition*. Oxford, UK: Oxford University Press.
- Evans, G. W., Allen, K. M. & Lepore S. J. (2000). Cross-cultural differences in tolerance for crowding: Fact or fiction? *Journal of Personality and Social Psychology* 79, pp. 204–210.
- Fabbro, F. (1996). *Il cervello bilingue. Neurolinguistica e Poliglossia*. Roma: Astrolabio.
- Fabbro, F. (2002). The neurolinguistics of L2 users. In V. J. Cook (a cura di), *Portraits of the L2 user*, pp. 199–218. Clevedon, UK: Multilingual Matters.

- Fadiga, P. (2015). *Gesten im Alltag bei Deutschen, Kroaten und Italienern*. Master Thesis: <https://urn.nsk.hr/urn:nbn:hr:142:749769>
- Fehr, B. J. & Exline, R. V. (1987). Social visual interaction. In A. W. Siegman e S. Feldstein (a cura di), *Nonverbal Behavior and Communication*, pp. 225–326. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Fernández-Dols, J.-M. (2013). Nonverbal communication: origins, adaptation, and functionality. In J. A. Hall e M. L. Knapp (a cura di), *Nonverbal Communication*, pp. 69–92. Berlin/Boston: De Gruyter Mouton.
- Fiorani, E. (2002). *Grammatica della comunicazione*. Milano: Lupetti.
- Fishman, J. (1972). *The Sociology of Language: An interdisciplinary social science approach to language in society*. Rowley, MA: Newbury House Publishers.
- Fishman, J. A. (2001). 300-plus years of heritage language education in the United States. In J. K. Peyton, D. A. Raynard e S. McGinnis (a cura di), *Heritage languages in America: Preserving a national resource*, pp. 81-98. Washington, D.C.: CAL, ERIC; McHenry, IL: Delta Systems Co., Inc.
- Fought, C. (2006). *Language and Ethnicity*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Fricke, E. (2007). *Origo, Gesten und Raum: Lokaldeixis im Deutschen*. Berlin: De Gruyter.
- Fuster, C. & Neuser, H. (2018). Exploring intentionality in lexical transfer. *International Journal of Multilingualism* 17(4), pp. 516-534.
- Galati, D., Scherer, K. R. & Ricci-Bitti, P. E. (1997). Voluntary facial expression of emotion: Comparing congenitally blind with normally sighted encoders. *Journal of Personality and Social Psychology* 73, pp. 1363–1379.
- Gass, S.M. & Selinker, L. (a cura di) (1993). *Language Transfer in Language Learning*. Rowley, MA: Newbury House.
- Geertz, C. (1973). *The Interpretation of Cultures*. New York: Basic Books.
- Giacalone Ramat, A. (1993). Italiano di stranieri. In A. A. Sobrero (a cura di), *Introduzione all'italiano contemporaneo. La variazione e gli usi*, pp. 341- 410. Roma/Bari: Laterza.
- Givens, D. B. (2015). Measuring Gestures. In A. Kostic e D. Chadee (a cura di), *Social Psychology of Nonverbal Communication*, pp. 66-91. New York: Palgrave-MacMillan Press.
- Gochet, P. (2011). Intensional Logic. In M. Sbisà, J. Östman, e J. Verschueren (a cura di), *Philosophical Perspectives for Pragmatics*, pp. 244-252. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.
- Goldin-Meadow, S. (2003). *Hearing Gesture: How Our Hands Help Us Think*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Goldin-Meadow, S. (2007). Gesture with speech and without it. In S. Duncan (a cura di), *Gesture and the dynamic dimension of language: Essays in honor of David McNeill*, pp. 31-49. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.

- Goldin-Meadow, S. (2014). How gesture helps children learn language. In I. Arnon, M. Tice, C. Kurumada e B. Estigarribia (a cura di), *Language in Interaction: Studies in Honor of Eve V. Clark*, pp 157–171. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.
- Goldin-Meadow, S. & Butcher, C. (2003). Pointing toward two-word speech in young children. In S. Kita (a cura di), *Pointing: Where Language, Culture, and Cognition Meet*, pp. 85– 107. Mahwah, NJ: Erlbaum Associates.
- Gracci, S. (2006). L'acquisizione dell'italiano L2. Santipolo, M. (a cura di), *L'italiano. Contesti di insegnamento in Italia e all'estero*. Torino: UTET, 79-99.
- Graham, J. A. & Argyle, M. (1975). A cross-cultural study of the communication of extra-verbal meaning by gestures. *International Journal of Psychology* 10, pp. 57–67.
- Graham, R. & Belnap, K. (1986). The acquisition of lexical boundaries in English by native speakers of Spanish. *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching* 24, pp. 275–286.
- Graziano, M. & Gullberg, M. (2024). Providing evidence for a well-worn stereotype: Italians and Swedes do gesture differently. *Frontiers in Communication* 9, pp. 1-13.
- Grice, H. P. (1975). Logic and conversation. In P. Cole e J. Morgan (a cura di), *Syntax and Semantics: Speech Acts*, pp. 41-58. New York: Academic Press.
- Grosjean, F. & Byers-Heinlein, K. (2018). Bilingual adults and Children: A Short Introduction. In F. Grosjean e K. Byers-Heinlein (a cura di), *The Listening Bilingual: Speech Perception, Comprehension, and Bilingualism*, pp. 4-24. Hoboken, NJ: Wiley.
- Grosjean, F. (1997). Processing mixed language: Issues, findings and models. In A. de Groot e J. F. Kroll (a cura di), *Tutorials in Bilingualism: Psycholinguistic Perspectives*, pp. 225–254. Mahwah, NJ: Erlbaum
- Grosjean, F. (2008). *Studying Bilinguals*. Oxford: Oxford University Press.
- Gu, Y., Mol, L., Hoetjes, M. & Swerts, M. (2017). Conceptual and lexical effects on gestures: the case of vertical spatial metaphors for time in Chinese. *Language, Cognition and Neuroscience* 32(8), pp. 1-16.
- Guéguen, N. (2001). Effect of a perfume on prosocial behavior of pedestrians. *Psychological Reports* 88, pp. 1046–1048.
- Gullberg, M. (1998). *Gesture as a Communication Strategy in Second Language Discourse. A Study of Learners of French and Swedish*. Lund: Lund University Press.
- Gullberg, M. (2006). Some reasons for studying gesture and second language acquisition (Homage à Adam Kendon). *International Review of Applied Linguistics* 44(2), pp. 103-124.
- Gullberg, M. (2008). Gestures and second language acquisition. In P. Robinson e N. Ellis (a cura di), *Handbook of Cognitive Linguistics and Second Language Acquisition*, pp. 276–305. New York: Routledge.

- Gullberg, M. (2010). Methodological reflections on gesture analysis in SLA and bilingualism research. *Second Language Research* 26(1), pp. 75–102.
- Gullberg, M. (2012). Gesture analysis in second language acquisition. In M. Gullberg e J. Williams (a cura di), *Cognitive Second Language Acquisition (The Encyclopedia of Applied Linguistics)*. Oxford: Blackwell Publishing Ltd.
- Gullberg, M. (2013). *Gesture Analysis in Second Language Acquisition*
- Hadar, U. & Butterworth, B. (1997). Iconic gestures, imagery, and word retrieval in speech. *Semiotica* 115(1–2), pp. 147–172.
- Hadar, U., Dar, R. & Teitelman, A. (2001). Gesture during speech in first and second language: Implications for lexical retrieval. *Gesture* 1, pp. 151–165.
- Hall, E. T. (1959). *The Silent Language*. New York: Doubleday.
- Hall, E. T. (1963). A System for the Notation of Proxemic Behavior. *American Anthropologist* 65(5), pp. 1003-1026.
- Hall, E. T. (1966). *The Hidden Dimension*. Garden City, NY: Doubleday.
- Hamers, J. & Blanc, M. (2004). *Bilinguality and bilingualism*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Haviland-Jones, J., Wilson, P. & Freyberg, R. (2016). Signs, Signals, and Symbols in Olfactics. In D. Matsumoto, H.C. Hwang, e M. G. Frank (a cura di), *Handbook of Nonverbal Communication*, pp. 363-386. Washington, DC: American Psychological Association press.
- Hediger, H. (1950). *Wild Animals in Captivity*. London: Butterworth.
- Hockett, C. F. (1960). The Origin of Speech, *Scientific American* 203, pp. 88–111.
- Hoetjes, M. W. (2018). Transfer in Gesture: L2 Placement Event Descriptions. In T.T. Roger, M. Rau e X. Zhu (a cura di), *Proceedings of the 40th Annual Conference of the Cognitive Science Society*, pp. 1791-1796. Austin: Cognitive Science Society
- Hofstede, G. (1997). *Cultures and Organizations: Software of the Mind*. London: McGraw-Hill.
- Hold, B. & Schleidt, M. (1977). The importance of human odour in non-verbal communication. *Zeitschrift für Tierpsychologie* 43, pp. 225–238.
- Holler, J. & Beattie, G. (2003). How iconic gestures and speech interact in the representation of meaning: are both aspects really integral to the process?. *Semiotica* 146, pp. 81–116.
- Hymes, D. H. (1967). Models of the interaction of language and social setting. *Journal of Social Issues* 23(2), pp. 8–38.
- Hymes, D. (1974). *Foundations in Sociolinguistics: An Ethnographic Approach*, pp 53-62. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.
- Ishino, M. & Stam, G. (2011). Introduction. In G. Stam e Ishino M. (a cura di), *Integrating Gestures: The Interdisciplinary Nature of Gesture*, pp. 3-13. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.

- Iverson, J. M. & Goldin-Meadow, S. (2001). The resilience of gesture in talk: Gesture in blind speakers and listeners. *Developmental Science* 4(4), pp. 416–22.
- Iverson, J.M. & Goldin-Meadow, S. (2005). Gesture paves the way for language development. *Psychological Science* 16(5), pp. 367–371.
- Izard, C. E. (1977). *Human emotions*. New York, NY: Plenum.
- Jakobson, R. (1966). *Saggi di linguistica generale*. Milano: Feltrinelli.
- Jandt, F. E. (2018). *An Introduction to Intercultural Communication: Identities in a Global Community*. Los Angeles: SAGE Publications, Inc.
- Jarvis, S. (2000). Methodological rigor in the study of transfer: Identifying L1 influence in the interlanguage lexicon. *Language Learning* 50(2), pp. 245–309.
- Jarvis, S. (2003). Probing the effects of the L2 on the L1: A case study. In V. Cook (a cura di), *Effects of the second language on the first*, pp. 81–102. Clevedon, UK: Multilingual Matters.
- Jarvis, S. (2015). The scope of transfer research. In Y. Liming e T. Odlin (a cura di), *New Perspectives on Transfer in Second Language Learning*, pp. 17-50. Clevedon: Multilingual Matters.
- Jarvis, S. & Pavlenko, A. (2008). *Crosslinguistic influence in Language and Cognition*. New York: Routledge.
- Jin, H. (1994). Topic-prominence and subject-prominence in L2 acquisition evidence of English-to-Chinese typological prominence. *Language Learning* 44, pp. 101–112.
- Jørgensen, P. E. F. & Isaksson, M. (2010). Credibility in corporate discourse. In A. Trosborg (a cura di), *Pragmatics across Languages and Cultures*, pp. 513-541. Berlin: De Gruyter Mouton.
- Katz, D. (1937). *Animals and Men*. New York: Longmans-Green.
- Keating, C. F. (2016). The Developmental Arc of Nonverbal Communication: Capacity and Consequence for Human Social Bonds. In D. Matsumoto, H.C. Hwang e M. G. Frank (a cura di), *Handbook of Nonverbal Communication*, pp. 103-138. Washington, DC: American Psychological Association press.
- Kecskes, I. & Papp, T. (2000). *Foreign Language and Mother Tongue*. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Kellerman, E. (1983). Now you see it, now you don't. In S. Gass e L. Selinker (a cura di), *Language Transfer in Language Learning*, pp. 112–134. Rowley, MA: Newbury House.
- Kelly, S. D. (2017). Exploring the boundaries of gesture-speech integration during language comprehension. In R. B. Church, M. W. Alibali & S. D. Kelly (a cura di), *Why gesture?: How the hands function in speaking, thinking and communicating*, pp. 243–265. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.
- Kelly, S. D., Church, R. B. & Alibali, M. W. (2017) Understanding gesture Description, mechanism and function. In In R. B. Church, M. W. Alibali e S. D. Kelly (a cura di), *Why gesture?: How the hands function in speaking, thinking and*

- communicating*, pp. 3-10. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.
- Kendon, A. (1980). Gesticulation and speech: two aspects of the process of utterance. In M. R. Key, (a cura di), *The Relationship of Verbal and Nonverbal Communication*, pp. 207–227. The Hague: Mouton and Co.
- Kendon, A. (1981). Geography of gesture. *Semiotica* 37, pp. 129– 163.
- Kendon, A. (1982). The study of gesture: some remarks on its history. *Recherches Sémiotiques/Semiotic Inquiry* 2, pp. 45–62.
- Kendon, A. (1988). How gestures can become like words. In F. Poyatos (a cura di), *Cross-cultural Perspectives in nonverbal Communication*, pp. 131-141. Toronto: Hogrefe.
- Kendon, A. (1995). Gestures as illocutionary and discourse structure markers in Southern Italian conversation. *Journal of Pragmatics* 23, pp. 247–279.
- Kendon, A. (1996). An agenda for gesture studies, *Semiotic Review of Books* 7(3), pp. 8–12.
- Kendon, A. (2004). *Gesture. Visible Action as Utterance*. Cambridge: Cambridge University Press
- Kendon, A. (2007). On the origins of modern gesture studies. In S. Duncan, J. Cassell & E. Levy (a cura di), *Gesture and the dynamic dimensions of language*, pp. 13–28. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.
- Kim, M.-S. & Hubbard, A. S. E. (2007). Intercultural Communication in the Global Village: How to Understand “The Other”, *Journal of Intercultural Communication Research* 36(3), pp. 223-235.
- Kim, Y. Y. (1991). Intercultural communication competence: A systems-theoretic view. In S. Ting-Toomey e F. Korzeny (a cura di), *International and intercultural communication annual 17: Cross-cultural interpersonal communication*, pp. 259–275. Newbury Park, CA: Sage.
- Kita, S. (2000). How representational gestures help speaking. In D. McNeill (a cura di), *Language and Gesture*, pp. 162–185. Cambridge: Cambridge University Press.
- Kita, S. (2000). Hito wa naze jesuchaa o suru noka [why do people gesture?]. *Ninchikagaku [Cognitive Studies]* 7, pp. 9-21.
- Kita, S. (2009). Cross-cultural variation of speech accompanying gesture: a review. *Language and Cognitive Processes* 24(2), pp. 145–1671.
- Kita, S. & Özyürek, A. (2003). What does cross-linguistic variation in semantic coordination of speech and gesture reveal? Evidence for an interface representation of spatial thinking and speaking. *Journal of Memory and Language* 48(1), pp. 16-32.
- Kjeldsen, J. E. (2002). *Visuel retorik*. Ph.D. thesis. Department of media (Institutt for medievitenskap). Bergen: University of Bergen.
- Kleinmann, H. (1977). Avoidance behavior in adult second language acquisition. *Language Learning* 27, pp. 93–107.

- Knapp, M. L. & Hall, J. A. (1997). *Nonverbal Communication in Human Interaction*. Philadelphia, PA: Harcourt, Brace, Jovanovich.
- Krashen, S. D. (1975). The Critical Period for Language Acquisition and its Possible Bases. In D. Aaronson e R.W. Rieber (a cura di), *Developmental Psycholinguistics and Communication Disorders*, pp. 221-224. New York: New York Academy of Science.
- Krashen, S. (1981). *Second Language Acquisition and Second Language Learning*. Oxford: Pergamon Press Inc.
- Krashen, S. (1982). *Principles and practice in second language acquisition*. Oxford, UK: Pergamon.
- Krashen, S. (1985). *The input hypothesis: Issues and implications*. New York: Longman.
- Krauss, R. M. & Hadar, U. (2001). The Role of Speech-Related Arm/Hand Gestures in Word Retrieval. In R. Campbell e L. Messing (a cura di), *Gesture, speech, and sign*, pp. 93- 116. Oxford: Oxford University Press.
- Krauss, R. M., Chen, Y. & Gottesman, R. F. (2000). Lexical gestures and lexical access: a process model. In D. McNeill (a cura di), *Language and Gesture*, pp. 261–283. Cambridge: Cambridge University Press.
- Kroll, J. & De Groot, A. M. B. (1997). Lexical and conceptual memory in the bilingual: Mapping form to meaning in two languages. In A. M. B. De Groot e J. Kroll (a cura di), *Tutorials in bilingualism: Psycholinguistic perspectives*, pp. 169–199. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Kroll, F. J., Gerfen, C. & Dussias, P. E. (2008) Laboratory Designs and Paradigms: Words, Sounds, and Sentences. In L. Wei e M. G. Moyer (a cura di), *The Blackwell Guide to Research Methods in Bilingualism and Multilingualism*, pp. 108-131. Oxford: Blackwell Publishing Ltd.
- La Barre, W. (1964). Paralinguistics, Kinesics, and Cultural Anthropology. In T. A. Sebeok, A. S. Hayes e M. C. Bateson (a cura di), *Approaches to semiotics*, pp. 191-221. The Hague: Mouton.
- Lado, R. (1957). *Linguistics across Cultures: Applied Linguistics and Language Teachers*. Ann Arbor: University of Michigan Press.
- Lambert, W. E. (1974). Culture and Language as Factors in Learning and Education. In F. E. Aboud e R. D. Meade (a cura di), *Cultural Factors in Learning and Education*, pp. 91-122. Bellingham (WA): Western Washington State University.
- Lamedica, N. (1984). *Oratori, Filosofi, Maestri di Sordomuti*. Cosenza: Pellegrini Editore.
- Lausberg, H. & Kita, S. (2002). The content of the message influences the hand choice in co-speech gestures and in gesturing without speaking. *Brain and Language* 86(1), pp. 57–69.
- Lausberg, H., Dvoretzka, D. & Ptito, A. (2023). Production of co-speech gestures in the right hemisphere: Evidence from individuals with complete or anterior callosotomy. *Neuropsychologia* 180, Article 108484.

- Lazaraton, A. (2004). Gesture and speech in the vocabulary explanations of one ESL teacher: A microanalytic inquiry. *Language Learning* 54, pp. 79–117.
- Lenneberg, E. (1967). *The biological foundations of language*. New York: Wiley and Sons
- Levelt, W. J. M. (1989). *Speaking*. MIT Press.
- Lightbown, P. & Spada, N. (1993). *How Languages Are Learned*. Oxford: Oxford University Press.
- Littlejohn, S. W. (1996). *Theories of Human Communication*. Belmont, CA: Wadsworth.
- Liu, S., Volčič, Z. & Gallois, C. (2015). *Introducing Intercultural Communication: Global Cultures and Contexts*. London: SAGE Publications Ltd.
- Lo Duca, M. G. (2013). *Lingua italiana ed educazione linguistica. Tra storia, ricerca e didattica*. Roma: Carocci.
- Lopez-Ozieblo, R. & McNeill, D. (2017). Exchange on gesture-speech unity: What it is, where it came from. In R. B. Church, M. W. Alibali e S. D. Kelly (a cura di), *Why gesture?: How the hands function in speaking, thinking and communicating*, pp. 103-128. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.
- Luk, G. & Bialystok, E. (2013). Bilingualism is not a categorical variable: Interaction between language proficiency and usage. *Journal of Cognitive Psychology* 25(5), pp. 605-621.
- Lustig, M. W. & Koester, J. (2013). *Intercultural Competence: Interpersonal Communication across Cultures*. Boston, MA: Pearson.
- Macnamara, J. (1967). The Bilingual's Linguistic Performance – A Psychological Overview. *Journal of Social Issues* 23(2), pp. 58- 77.
- Mahl, G. F. & Schulze, G. (1964). Psychological research in the extralinguistic area. In T. A. Sebeok, A. S. Hayes e M. C. Bateson (a cura di), *Approaches to semiotics*, pp. 51-124. The Hague: Mouton.
- Malyuga, E. N. & Orlova, S. N. (2018). *Linguistic Pragmatics of Intercultural Professional and Business Communication*. Cham: Springer International Publishing AG.
- Manusov, V. (2016). A History of Research on Nonverbal Communication: Our Divergent Pasts and Their Contemporary Legacies. In D. Matsumoto, H. C. Hwang e M. G. Frank (Eds). *Handbook of Nonverbal Communication*, pp. 3-15. Washington, DC: American Psychological Association press.
- Marcantonio, D. (2008). *Italiener in Deutschland und Deutsche in Italien: Ihre Gesten im interkulturellen Vergleich*. PhD Dissertation. Berlin.
- Marcantonio, D. (2015). Verso una teoria dei gesti. *Flusser Studies* 19, pp. 1-13.
- Martin, J. M. & Nakayama, T. K. (2018). *Experiencing Intercultural Communication*. New York: McGraw-Hill Education.
- Matras, Y. (2009). *Language Contact*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Matsumoto, D. & Hwang, H. C. (2013). Culture and nonverbal communication. In J. A. Hall e M. L. Knapp (a cura di), *Nonverbal Communication*, pp. 697-727. Göttingen: Degruyter.
- Matsumoto, D. & Hwang, H. C. (2016). The Cultural Bases of Nonverbal Communication. In D. Matsumoto, H. Hwang e M. G. Frank (a cura di), *APA Handbook of Nonverbal Communication*, pp. 77-101. Washington DC: American Psychological Association.
- Matsumoto, D. & Hwang, H. C. (2016). The Cultural Bases of Nonverbal Communication. In D. Matsumoto, H. C. Hwang e M. G. Frank (a cura di), *Handbook of Nonverbal Communication*, pp. 77-102. Washington, DC: American Psychological Association press.
- Matsumoto, D. (2006). Culture and nonverbal behavior. In V. Manusov e M. L. Patterson (a cura di), *The Sage handbook of nonverbal communication*, pp. 219–236.
- Matsumoto, D. & Hwang, H. C. (2016). Facial expressions. In D. Matsumoto, H. C. Hwang e M. G. Frank (a cura di), *Handbook of Nonverbal Communication*, pp. 257-288. Washington, DC: American Psychological Association press.
- Matsumoto, D., Hwang, H. C. & Frank, M. G. (2016). The Body: Postures, Gait, Proxemics, and Haptics. In D. Matsumoto, H. C. Hwang e M. G. Frank (a cura di), *Handbook of Nonverbal Communication*, pp. 387-400. Washington, DC: American Psychological Association press.
- Matsumoto, D., Hwang, H.C. & Frank, M.G. (2016). Introduction. In D. Matsumoto, H. C. Hwang e M. G. Frank (a cura di), *Handbook of Nonverbal Communication*, pp. xix-xxiv. Washington, DC: American Psychological Association press.
- Matsumoto, D., Keltner, D., Shiota, M., Frank, M. & O’Sullivan, M. (2008). Facial expressions of emotion. In M. Lewis, J. Haviland e L. Feldman-Barrett (a cura di), *Handbook of emotion*, pp. 211–234. New York, NY: Guilford Press.
- Mayer, R. E. (2001). *Multimedia learning*. Cambridge University Press.
- McCafferty, S. (2004). Space for cognition: Gesture and second language learning. *International Journal of Applied Linguistics* 14, pp. 148–165.
- McClave, E. (1991). Intonation and gesture. PhD dissertation, Department of Linguistics. Washington DC: Georgetown University.
- McNeill, D. & Levy, E. (1982). Conceptual representations in language activity and gesture. In R. J. Jarvella e W. Klein (a cura di), *Speech, Place, and Action: Studies in Deixis and Related Topics*, pp. 271–295. New York: John Wiley and Sons.
- McNeill, D. (1985). So you think gestures are nonverbal? *Psychological Review* 92(3), pp. 350–371.
- McNeill, D. (1992). *Hand and Mind: What Gestures Reveal about Thought*. Chicago: University of Chicago Press.
- McNeill, D. (2000a). Introduction. In D. McNeill (a cura di), *Language and Gesture*, pp. 1–10. Cambridge: Cambridge University Press.

- McNeill, D. (2000b). Catchments and contexts: Non-modular factors in speech and gesture production. In D. McNeill (a cura di), *Language and Gesture*, pp. 312-328.
- McNeill, D. (2005). *Gesture and Thought*. Chicago: University of Chicago Press.
- McNeill, D. (2016). *Why We Gesture: The Surprising Role of Hand Movements in Communication*. United Kingdom: Cambridge University Press.
- McNeill, D. (2017). Gesture-speech unity: What it is, where it came from. In R. B. Church, M. W. Alibali e S. D. Kelly (a cura di), *Why gesture?: How the hands function in speaking thinking, and communicating*, pp. 77-102. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.
- McNeill, D. & Duncan, S. (2000). Growth points in thinking-for-speaking. In D. McNeill (a cura di), *Language and gesture*, pp. 141–161. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- McNeill, D. & Sowa, C. (2011). Birth of a morph. In G. Stam e M. Ishino (a cura di), *Integrating Gestures: The Interdisciplinary Nature of Gesture*, pp. 27–4. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.
- Melinger, A. & Levelt, W. J. M. (2004): Gesture and the communicative intention of the speaker. *Gesture 4*, pp. 119–4
- Milton, J. & Donzelli, G. (2013). The lexicon. In J. Herschensohn e M. Young-Scholten (a cura di), *The Cambridge Handbook of Second Language Acquisition*, pp. 441-460. New York: Cambridge University Press.
- Montero Perez, M. (2019). Technology-enhanced listening: How does it look and what can we expect? In N. Arnold e L. Ducate (a cura di), *Engaging language learners through CALL: From theory and research to informed practice*, pp. 141–178. Sheffield, UK: Equinox Publishing.
- Montero Perez, M. (2020). Commentary: Multimodal input in SLA Research. In *Studies in Second Language Acquisition 42*, pp. 653–663. Cambridge: Cambridge University press.
- Müller, C. (2001). Gesture-space and culture. In Christian Cavé, Isabel Guaitella e Serge Santi (a cura di), *Oralité et gestualité: Interactions et comportements multimodaux dans la communication*, pp. 565-571. Paris: L'Harmattan.
- Myers-Scotton, C. (2006). *Multiple voices: an introduction to bilingualism*. Malden: Blackwell Publishing.
- Napier, J. (1980). *Hands*. New York: Pantheon.
- Neuser, H. (2017). *Source language of transfer in multilingual learners*. Doctoral dissertation, Stockholm University
- Newport, E., H. Gleitman & L. Gleitman (1977). Mother, I'd rather do it myself: some effects and non-effects of maternal speech style. In C. Snow e C. Ferguson (a cura di), *Talking to Children*, pp. 109-149. Cambridge: University Press.
- Nicoladis, E. (2007). The effect of bilingualism on the use of manual gestures. *Applied Psycholinguistics 28*, pp. 441–454.

- Nicoladis, E., Pika, S. & Marentette, P. (2009). Do French–English Bilingual Children Gesture More Than Monolingual Children?. *Journal of Psycholinguist Research* 38, pp. 573–585.
- Nobe, S. (1996). *Representational Gestures, Cognitive Rhythms, and Acoustic Aspects of Speech: A Network/Threshold Model of Gesture Production*. Unpublished PhD dissertation, Department of Psychology, University of Chicago.
- Núñez, R. (2008). A fresh look at the foundations of mathematics: Gesture and the psychological reality of conceptual metaphor. In A. Cienki e C. Müller (a cura di), *Metaphor and Gesture*, pp. 93–114. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.
- Oberg, K. (1960). Cultural shock: Adjustment to new cultural environments. *Practical Anthropology*, 7, pp. 177–182.
- Odlin, T. (1989). *Language Transfer: Cross-Linguistic Influence in Language Learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Odlin, T. (2008) Conceptual transfer and meaning extensions. In P. Robinson (a cura di), *Handbook of Cognitive Linguistics and Second Language Acquisition*, pp. 306–340. New York/London: Routledge.
- Odlin, T. & Yu, L. (2016). Introduction. In T. Odlin e L. Yu (a cura di), *New Perspectives on Transfer in Second Language Learning*, pp. 1-16. Bristol: Multilingual Matters.
- Oi, M., Saito, H., Li, Z. & Zhao, W. (2013). Co-speech gesture production in an animation–narration task by bilinguals: A near-infrared spectroscopy study, *Brain & Language* 125, 77–81.
- Özçalışkan, Ş. & Goldin-Meadow, S. (2005). Gesture is at the cutting edge of early language development. *Cognition* 96(3), pp. B101–B113.
- Özçalışkan, Ş., Lucero, C. & Goldin-Meadow, S. (2016). Is seeing gesture necessary to gesture like a native speaker?. *Psychological Science* 27(5), pp. 737-747.
- Özyürek, A. & Kita, S. (1999). Expressing manner and path in English and Turkish: Differences in speech, gesture, and conceptualization. In M. Hahn e S. C. Stoness (a cura di), *Proceedings of the twenty first annual conference of the Cognitive Science Society*, pp. 507-512. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Özyürek, A. (2017). Function and processing of gesture in the context of language. In R. B. Church, M. W. Alibali e S. D. Kelly (a cura di), *Why gesture? How the hands function in speaking, thinking and communicating*, pp. 40-58. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.
- Padula, A. (2009). Kinesics. In S. W. Littlejohn e K. A. Foss (a cura di), *Encyclopedia of Communication Theory*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Paivio, A. (1986). *Mental representations: A dual-coding approach*. New York: Oxford University Press.
- Pallotti, G. (1999). Socializzazione e apprendimento della Seconda Lingua. *Etnosistemi* 6, pp. 76-91.
- Pallotti, G. (2012). *La seconda lingua*. Milano: Bompiani.

- Paradis, M. (2004). *A neurolinguistic theory of bilingualism*. Amsterdam: Benjamins.
- Parrill, F. (2008). Form, meaning, and convention: A comparison of a metaphoric gesture with an emblem. In A. Cienki e C. Mueller (a cura di), *Metaphor and Gesture*, pp. 195-218. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.
- Patterson M. L. & Quadflieg, S. (2016). The Physical Environment and Nonverbal Communication. In D. Matsumoto, H. C. Hwang e M. G. Frank (a cura di), *Handbook of Nonverbal Communication*, pp. 189-220. Washington, DC: American Psychological Association press.
- Pauels, W. (1983). *Kommunikative Fremdsprachendidaktik. Kritik und Perspektiven*. Frankfurt am Main: Moritz Diesterweg.
- Pfenninger, S. E. & Singleton, D. (2016). Age of onset, socio-affect and cross-linguistic influence: Along-term classroom study. *Vigo International Journal of Applied Linguistics (VIAL) 13*, pp. 147–180.
- Phinney, J. S., Romero, I., Nava, M. & Huang, D. (2001). The role of language, parents, and peers in ethnic identity among adolescents in immigrant families. *Journal of Youth and Adolescence 30*(2), pp. 135-153.
- Pika, S., Nicoladis, E. & Marentete, P. (2006). A cross-cultural study on the use of gestures: Evidence for cross-linguistic transfer?. *Bilingualism: Language and Cognition 9*, pp. 319-327.
- Prochnow, J. (2014). *Erinnern als Interaktion: die Gemeinschaft ostdeutscher Trassenerbauer im Transformationsprozess*, Verlagsgesellschaft. Stuttgart: Lucius & Lucius Verlagsgesellschaft.
- Quintiliano, *Institutio Oratoria*, libro XI, III.85
- Rauscher, F. B., Krauss, R. M. & Chen, Y. (1996). Gesture, speech and lexical access: The role of lexical movements in speech production. *Psychological Science 7*, 226- 31.
- Richards J. C. & Schmidt, R. (2010), *Longman Dictionary of Language Teaching and Applied Linguistics*. Harlow: Pearson Education Limited.
- Ringbom, H. (1987). *The Role of the First Language in Foreign Language Learning*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Rodgers, M. P. H. & Webb, S. (2017). The effects of captions on EFL learners' comprehension of English Language television programs. *CALICO Journal 34*, pp. 20–38.
- Romaine, S. (2000). *Language in Society: An Introduction to Sociolinguistics*. Oxford: Oxford University Press.
- Romaine, S. (2006). Planning for the survival of linguistic diversity. *Language Policy 5*(2), pp. 443–475.
- Rosengren, K. E. (2000). *Communication: An Introduction*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Sacks, O. (1990). *Seeing voices: a journey into the world of the deaf*. New York: Harper Perennial.

- Salleh, L. M. (2005). Characteristics of high/low context in communication: The Malaysian Malay culture. *Journal of Intergroup Relations* 32, pp. 40–55.
- Samovar, L. A., Porter, R. E., McDaniel, E. R. & Roy, C. S. (2013). *Communication between Cultures*. Boston, MA: Cengage Learning.
- Saussure, F. de, (1916). *Cours de linguistique générale*. Paris: Payot.
- Sbisà, M. (2011). Introduction. In M. Sbisà, J. Östman e J. Verschueren (a cura di), *Philosophical Perspectives for Pragmatics*, pp. 1-11. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.
- Schmidt-Rohr, G. (1932, 1963) *Muttersprache*. Jena: Eugen Diederichs.
- Schmitt, J. (1990). *Il Gesto nel Medioevo*. Rome: Laterza.
- Schwartz, T. (1992). Anthropology and psychology: an unrequited relationship. In T. Schwartz, G. M. White e C. A. Lutz (a cura di), *New Directions in Psychological Anthropology*, pp. 324–349. Cambridge: Cambridge University Press.
- Searle, J. R. (1969). *Speech acts. An essay in the philosophy of language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Selinker, L. (1969). Language transfer. *General Linguistics* 9, pp. 67–92.
- Siemieniecki, B. (2012). *Introduzione alla pedagogia cognitiva*. Roma: Armando Editore.
- Singer, M. (2017). The function of gesture in mathematical and scientific discourse in the classroom. In R. B. Church, M. W. Alibali e S. D. Kelly (a cura di), *Why gesture? How the hands function in speaking, thinking and communicating*, pp. 317-329. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.
- Slobin, D. I. (1987). Thinking for speaking. In J. Aske, N. Beery, L. Michaelis e H. Filip (a cura di), *Proceedings of the 13th annual meeting of the Berkeley Linguistic Society meeting*, pp. 435-445.
- Slobin, D. I. (1996). From "thought and language" to "thinking for speaking". In J. J. Gumperz e S. C. Levinson (a cura di), *Rethinking linguistic relativity*, pp. 70-96. Cambridge: Cambridge University Press.
- Smithson, L., Nicoladis, E. & Marentette, P. (2011). Bilingual children's gesture use, *Gesture* 11(3), pp. 330–347.
- Smolicz, J. J., Secombe, M. J. & Hudson, D. M. (2001). Family Collectivism and Minority Languages as Core Values of Culture among Ethnic Groups in Australia. *Journal of Multilingual and Multicultural Development* 22(2), pp. 152-172.
- So, W. C. (2010). Cross-cultural transfer in gesture frequency in Chinese–English bilinguals. *Language and Cognitive Processes* 25(10), pp. 1335–1353.
- Su, I. (2001). Transfer of sentence processing strategies: A comparison of L2 learners of Chinese and English. *Applied Psycholinguistics* 22, pp. 83–112.
- Sommer, R. (1969). *Personal space: The Behavioral Basis of Design*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.

- Spencer-Oatey, H. (2008). Introduction. In H. Spencer-Oatey (a cura di), *Culturally Speaking: Culture, Communication and Politeness Theory*, pp. 1–8. London: Continuum.
- Spencer-Oatey, H. & Franklin P. (2009). *Intercultural Interaction: A Multidisciplinary Approach to Intercultural Communication*. London: Palgrave Macmillan.
- Spitzberg, B. H. (1988). Communication competence: Measures of perceived effectiveness. In C. Tardy (a cura di), *A Handbook for the Study of Human Communication*, pp. 67-105. Norwood, NJ: Ablex.
- Spitzberg, B. H. & Chagnon, G. (2009). Conceptualizing Intercultural Competence. In D. Deardoff (a cura di), *The Sage Handbook of Intercultural Competence*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Stam, G. (2007). Second language acquisition from a McNeillian perspective. In S. D. Duncan, J. Cassell e E. T. Levy (a cura di), *Gesture and the dynamic dimension of language: essays in honor of David McNeill*, pp. 117-124. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.
- Stauble, A.-M. (1984). A comparison of a Spanish-English and a Japanese-English second language continuum: Negation and verb morphology. In R. Andersen (a cura di), *Second languages: A cross-linguistic perspective*, pp. 323–353. Rowley, MA: Newbury House.
- Streeck, J. (2009). *Gesturecraft: Manufacturing Shared Understanding*. Amsterdam/New York: John Benjamins Publishing Company.
- Sydorenko, T. (2010). Modality of input and vocabulary acquisition. *Language Learning & Technology 14*, pp. 50–73.
- Takahashi, T. & Beebe, L. (1987). The development of pragmatic competence by Japanese learners of English. *JALT Journal 8*, pp. 131–155.
- Thomason, S. G. & Kaufman, T. (1988). *Language contact, creolization and genetic linguistics*. Berkeley: University of California Press.
- Thomason, S. G. (2001). *Language contact. An introduction*. Edinburgh: Edinburgh University
- Tomkins, S. (1963). Affect imagery consciousness. *The Negative Affects 2*. New York, NY: Springer.
- Trager, S. (1978). *The language of teaching: discourse analysis in beginning, intermediate, and advanced ESL classrooms*. MA paper, Department of Linguistics, USC.
- Triandis, H. C. (1989). The self and social behavior in differing cultural contexts. *Psychological Review 96*, pp. 506–20.
- Volli, U. (2003). *Semiotica della pubblicità*. Roma: Laterza.
- Vygotskij, L. S. (1990). *Pensiero e Linguaggio*. Bari: Laterza.
- Wagner, P. (2014). Gesture and speech in interaction: An overview. *Speech Communication 57*, pp. 209-232.

- Wardhaugh, R. (2006). *An Introduction to Sociolinguistics*. Oxford: Blackwell Publishing.
- Watson, O. M. & Graves, T. D. (1966). Quantitative Research in Proxemic Behavior. *American Anthropologist* 68(4), pp. 971-985.
- Watzlawick, P., Beavin, J. H. & Jackson, D. D. (1971). *La pragmatica della comunicazione umana. Studio dei Modelli Interattivi, delle Patologie e dei Paradossi*. Roma: Astrolabio Ubaldini.
- Weaver, G. R. (1993). Understanding and coping with cross-cultural adjustment stress. In M. Paige (a cura di), *Education for the Intercultural Experience*, pp. 137-167. Yarmouth, ME: Intercultural Press
- Wei, L. & Moyer, M. G. (2008). *The Blackwell Guide to Research Methods in Bilingualism and Multilingualism*. Oxford: Blackwell Publishing Ltd.
- Wei, L. (2001). *The Bilingualism Reader*. London: Routledge.
- Weinreich, U. (1953). *Languages in contact*. The Hague: Mouton.
- Wittgenstein, L. (1953). *Philosophische Untersuchungen/Philosophical Investigations*. Oxford: Blackwell.
- Wharton, T. (2009). *Pragmatics and Non-Verbal Communication*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Wilcox, S. (2009). Symbol and symptom: Routes from gesture to signed language. *Annual Review of Cognitive Linguistics* 7, pp. 89–110.
- Winke, P., Gass, S. & Sydorenko, T. (2010). The effects of captioning videos used for foreign language listening activities. *Language Learning & Technology* 14, pp. 65–86.
- Wode, H. (1977). On the systematicity of L1 transfer in L2 acquisition. *Proceedings from 1977 Second Language Research Forum (SLRF)*, pp. 160–169. Los Angeles: University of California, Department of Applied Linguistics.
- Wundt, W. (1921/1973). *The language of gestures*. The Hague: Mouton and Co.
- Xie, T. (1992). Topic-controlled deletion in topic chains in Chinese: A comparison between native speakers and foreign language learners. *Journal of Chinese Language Teachers Association* 27, pp. 21–32.
- Yule, G. (2017). *Introduzione alla linguistica*. Bologna: il Mulino.
- Zhang, S. (2009). The Role of Input, Interaction and Output in the Development of Oral Fluency. *English Language Teaching* 2(4), pp. 91-100.
- Zhou, C. & Griffiths, C. (2011). Intercultural communicative competence. *English Language and Literature Studies* 1(2), pp. 113-122.
- Zobl, H. (1984). Cross-language generalizations and the contrastive dimension of the interlanguage hypothesis. In A. Davies, C. Criper e A. Howatt (a cura di), *Interlanguage*, pp. 79–97. Edinburgh: Edinburgh University Press.
- Zobl, H. (1982). A direction for contrastive analysis: The comparative study of developmental sequences. *TESOL Quarterly* 16, pp. 169–183.

# SEITENVERZEICHNIS

## 1. Quellen

Celentin, P. & Serragiotto, G.

Didattica dell'italiano in prospettiva interculturale, *Laboratorio Itals - FILIM*:

[https://www.itals.it/sites/default/files/Filim\\_didattica\\_it\\_prospettiva.pdf](https://www.itals.it/sites/default/files/Filim_didattica_it_prospettiva.pdf).

[letzter Zugriff: 07.06.2024]

Nozionario di glottodidattica, *Laboratorio Itals*. Definizione di "periodo critico":

<https://www.itals.it/nozion/nozp.htm>.

[letzter Zugriff: 07.06.2024]

JASP:

<https://jasp-stats.org/>.

[letzter Zugriff: 07.06.2024]

## 2. Für das Experiment verwendete Zeichentrickfilme

Blue Danube

[https://www.youtube.com/watch?v=HRidg\\_bgegg&ab\\_channel=ClassicCartoons](https://www.youtube.com/watch?v=HRidg_bgegg&ab_channel=ClassicCartoons).

[letzter Zugriff: 07.06.2024]

Love that pup

<https://www.dailymotion.com/video/x8iebbi>.

[letzter Zugriff: 07.06.2024]

Slicked up pup

<https://www.dailymotion.com/video/x4dbu37>.

[letzter Zugriff: 07.06.2024]

Tales From the Vienna Woods

[https://www.youtube.com/watch?v=2HLK110YgkM&ab\\_channel=LooneyTunesHBO  
Max](https://www.youtube.com/watch?v=2HLK110YgkM&ab_channel=LooneyTunesHBOMax).

[letzter Zugriff: 12.06.2024]