

L'italiano "sloveno"

Helena Bažec

Fakulteta za humanistične študije, Univerza na Primorskem
helena.bazec@fhs.upr.si

L'articolo presenta i risultati di un'analisi degli errori nella produzione scritta in italiano da parte di studenti slovenofoni. La maggioranza degli errori appartiene alla morfosintassi, seguono errori di ortografia e all'ultimo posto quelli relativi alla semantica. Il transfer negativo si manifesta maggiormente nella morfosintassi, seguita dalla semantica e infine dall'ortografia. Uno studio comparativo con ricerche simili conferma i risultati dato che non mostra discrepanze rilevanti.

Parole chiave: analisi contrastiva, analisi degli errori, transfer negativo, produzione scritta di studenti di italiano, differenze tra sloveno e italiano

V članku so predstavljeni rezultati analize napak pisne produkcije slovenskih študentov v italijanskem jeziku. Večina napak sodi na oblikoslovno-skladenjsko raven, sledijo napake pravopisne narave in kot zadnje se uvrščajo pomenoslovne. Negativni transfer se najbolj kaže na oblikoslovno-skladenjski ravni, sledi pomenoslovna in nazadnje pravopis. Primerjalna študija s podobnimi raziskavami pokaže, da ni večjih odstopanj in tako potrjuje rezultate.

Ključne besede: kontrastivna analiza, analiza napak, negativni transfer, besedilna produkcija študentov italijanščine, razlike med slovenščino in italijanščino

Uno dei risvolti più significativi della linguistica applicata nel XX secolo è stato concepire il ruolo del docente come controllore del processo formativo dell'apprendente, il quale si colloca al centro del processo d'acquisizione. Questo ha portato a un'analisi dettagliata di vari aspetti relativi all'apprendente, tra cui anche del suo linguaggio. L'analisi di tale aspetto si rivela interessante sia dal punto di vista della didattica che della linguistica, pertanto se ne occupano sia l'insegnante di lingua che il linguista e, di conseguenza, l'analisi degli errori non è altro che uno strumento per valutare il processo d'apprendimento. Nel 1971 Richards,¹ nel tentativo di dare una definizione all'analisi degli erro-

ri, scrive che essa tratta le differenze nel modo in cui le persone che imparano una lingua scrivono e nel modo in cui adulti madre lingua usano questa lingua. Prendendo di spunto queste osservazioni il presente articolo intende approfondire quelle che sono state delle ipotesi nate durante la decade di insegnamento al Dipartimento di italianistica presso la Facoltà di Studi Umanistici di Capodistria e si basano sugli errori ricorrenti nella produzione scritta in italiano da parte di studenti del primo anno di studio. Si tratta di errori che da una parte rispecchiano le differenze tra i sistemi linguistici dell'italiano e dello sloveno e dall'altra sono il risultato di ipotesi sbagliate e ipergeneralizzazioni. Pertanto, l'obiettivo del presente lavoro sarà un'analisi qualitativa e quantitativa degli errori che potrà servire come

¹ Jack Richards, "Error Analysis and Second Language Strategies," *Language Science*, Vol.17 (1971):12-22.

spunto di riflessione per la creazione di materiali didattici e piani di insegnamento.

La prima ipotesi in merito all'analisi suppone che si debbano vedere dei miglioramenti a tutti i livelli in generale, e nello specifico quelli che sono affrontati durante i corsi obbligatori del primo anno. La seconda ipotesi prevede che il maggior numero di errori riguardi il livello morfosintattico, il quale sarà allo stesso tempo pure il livello più affetto da transfer negativo. Inoltre, data la forma elettronica degli scritti e quindi la possibilità di attivare il correttore automatico, non si dovrebbero rilevare errori ortografici di consonanti doppie, apostrofi e accenti.

Quadro teorico

Tutti i processi di acquisizione risentono dell'influsso della lingua madre (L1) dei discenti ed è per questo motivo che il transfer tra la L1 e la lingua seconda (L2) e/o straniera (LS) ha suscitato molto interesse tra vari studiosi di lingue in passato. Il primo a cui possiamo associare tale intento è Fries (1945) al quale si lega Lado (1957) quando afferma che tutti gli apprendenti di una LS abbiano una naturale tendenza a trasferire le loro conoscenze linguistiche della L1 alla lingua *in fieri*. Questo processo agisce sia a livello di significante sia di significato e può creare due tipi di influenza sull'apprendimento, quella che facilita e quella che intralcia l'apprendimento. La prima viene definita transfer positivo, la seconda negativo (TN). Questi studi vengono ampliati da Corder² il quale sostiene che il processo di acquisizione di una lingua è caratterizzato dall'interlingua, termine da lui introdotto nel 1967 e approfondito dagli studi di Selinker.³ L'interlingua rappresenta un sistema transitorio che l'apprendente sviluppa durante le diverse fasi di apprendimento della L2/LS basato sulla L1 e fatto di regole proprie che mutano. Questa sistematicità transitoria, studiata attraverso un'analisi, definita analisi degli errori risulta utilissima sia alla didattica che alla linguistica in senso

lato. Gli errori possono derivare dal TN o possono nascere anche a causa di ipotesi sbagliate che non essendo state corrette sono divenute "ipergeneralizzazioni"⁴ e infine fossilizzazioni. Le interferenze tra i sistemi linguistici derivano inoltre anche dalle altre LS o dialetti con i quali i discenti vengono a contatto.⁵

In passato l'errore linguistico è stato considerato da punti di vista diversi da diverse scuole linguistiche. Se l'approccio formalistico lo considerava un fenomeno negativo che veniva punito ed eliminato, l'approccio strutturalista lo poneva al centro delle indagini linguistiche le quali dovevano prevederlo e prevenirlo attraverso lo studio contrastivo in base ad esercizi strutturali. Infine, l'approccio comunicativo lo definisce come "fonte per cogliere, attraverso le incertezze e le approssimazioni, il processo di acquisizione della lingua [...] che va analizzata e che va corretta solo in quanto impedisce la comunicazione".⁶ L'errore nella produzione in L2/LS va quindi visto come una parte importante ed inevitabile dell'apprendimento e in quanto tale di vitale importanza per il docente. Con il termine errore linguistico si intende "qualunque grafia, forma, costruzione sintattica, parola che non corrisponde [...] alla norma riconosciuta e codificata nelle grammatiche".⁷ A questa definizione molto ampia bisogna affiancare un'ulteriore distinzione applicata nella glottodidattica che discerne, in base alla loro origine, sbagli ed errori: i primi sono delle sviste casuali, o lapsus, che i discenti sono in grado di correggere, mentre i secondi comportano devianze stabili e sistematiche. Nella presente analisi viene presa in considerazione la definizione di Schiannini e di conseguenza ogni errata formulazione che si tratti di sbaglio o errore in quanto non è possibile verificarne l'origine. Dopo essere stati evidenziati, gli

4 Stephen Krashen, *Second Language Acquisition and Second Language Learning* (Oxford: Pergamon, 1981).

5 Helena Bažec, "Najpogostejše napake pri pismen sporočanju na poklicni maturi iz italijanščine," *Šolsko polje* 27, št. 3-4 (2016): 201-221.

6 Paolo Balboni, *Dizionario di glottodidattica* (Perugia: Guerra Edizioni, 1999), 38.

7 Donata Schiannini, *L'italiano. Conoscere usare una lingua formidabile. 13, L'abc della grammatica: regole e uso* (Roma: L'Espresso, 2016), 42.

2 Pit S. Corder, "The significance of learners' errors," *International Review of Applied Linguistics* 5 (1967): 160-170.

3 Larry Selinker, "Interlanguage," *International Review of Applied Linguistics* 10 (1972): 209-241.

errori vengono contati separatamente, ad esempio nell'enunciato (1):

(1) Marta ha detto che *e* felice. (ITA1_3)

La *e* comporta un duplice errore: in primo luogo la mancanza dell'accento e in secondo luogo l'errata consecutio temporum che vede il tempo presente al posto dell'imperfetto. Il secondo errore è nel contempo un transfer negativo dalla L1, siccome lo sloveno, a differenza dell'italiano, si serve del tempo verbale presente per esprimere la contemporaneità in tutte le sfere temporali.

Tuttavia sono stati esclusi dalla presente ricerca quegli errori che non riguardano la conoscenza dell'italiano, ma rappresentano solo un errore di battitura, come l'esempio (2) dove, dato il livello avanzato degli apprendenti, la parola "in" al posto di "il" è chiaramente un lapsus.

(2) In generale in libro mi è piaciuto perché
(ITA1_6)

L'analisi degli errori oggi può essere fatta adottando diverse classificazioni che si basano su criteri diversi, come ad esempio sull'aspetto superficiale dell'errore, sul livello linguistico al quale si manifesta, sulla sua frequenza, sulle cause o sull'effetto comunicativo.⁸ Nella presente ricerca gli errori sono stati classificati, in un primo tempo, in un quadro tassonomico basato sui livelli di analisi linguistica che comprendono l'ortografia, la morfosintassi e la semantica. In un secondo tempo sono stati ulteriormente distinti in base alla loro causa, ovvero tra quelli di transfer negativo e gli altri il che viene presentato sia nella parte quantitativa che in quella qualitativa.

Seguendo la classificazione che si basa sui livelli di analisi, gli errori fonologici sono stati annoverati in diversi gruppi in base alle tabelle proposte da Tressoldi e Cornoldi.⁹ A livello morfosintattico gli errori sono stati raggruppati in base alla classe di parola, al tipo di sintagma in cui appaiono, all'accordo e ordine dei costituenti

ti, mentre gli errori di semantica nei gruppi seguenti: collocazioni, polisemia, somiglianze di forma, deissi, ridondanza e coesione.

Nell'articolo si cerca di scoprire quale livello linguistico si rivela più vulnerabile al transfer dalla L1 e dove si notano i miglioramenti maggiori. Stando al curriculum del primo anno, dovrebbero migliorare soprattutto l'ortografia e la morfologia e si dovrebbe ampliare il vocabolario con una conseguente crescita stilistico-pragmatica.

Materiale e metodi

Materiale

Il materiale oggetto della ricerca è un corpus lavorativo basato sulla produzione scritta¹⁰ in italiano da studenti del primo anno del corso universitario *Italiano moderno 1*. Gli studenti dovevano leggere quattro libri a distanza di due mesi e consegnare la scheda libro al docente. Una delle domande della scheda riguardava un commento critico sul libro di circa 20 righe ed è proprio questa parte che è stata analizzata. Il livello degli studenti parte da un minimo di B2¹¹ all'inizio dell'anno accademico e intende raggiungere all'esame almeno un B2 avanzato.

Strumento di analisi

L'analisi qualitativa ha avuto come obiettivo la classificazione degli errori individuati nel modo più tradizionale e più immediato, servendosi di tre livelli di analisi che raggruppano i diversi costituenti linguistici e studiano le relazioni che li legano. Questi livelli sono quello fonologico, quello morfosintattico e quello semantico. Inoltre, all'interno di queste categorie gli errori sono stati distinti tra quelli aventi origine nel transfer negativo dalla L1 e le altre formulazioni errate.

8 Anna Cattana e Maria Teresa Nesci, *Analizzare e correggere gli errori* (Perugia: Guerra Edizioni, 2004), 30.

9 Cesare Cornoldi e Patrizio Tressoldi, *Batteria per la valutazione della scrittura e della competenza ortografica nella scuola dell'obbligo* (Firenze: Organizzazioni Speciali, 1991).

10 L'attività di analisi riguarda solo la produzione scritta con intento comunicativo perché questa può dare informazioni sul processo di apprendimento. Questo tipo di materiale è stato preso in considerazione anche per motivi di praticità, dato che gli errori sono più facilmente individuabili e la pratica correttiva è più familiare.

11 Council of Europe, *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment*, (Cambridge: University Press, 2001).

A livello fonologico i messaggi degli studenti sono stati analizzati dal punto di vista degli elementi che li compongono. Le unità linguistiche prese in considerazione sono i grafemi, e siccome l'analisi verte solamente su questo tipo di testi e quindi non viene analizzata la pronuncia, a livello fonologico parleremo di errori ortografici. Per classificarli è stata adottata la metodologia proposta da Tressoldi e Cornoldi (1991) che individuano tre gruppi distinti: errori fonologici, errori non fonologici e altro. Si annoverano tra gli errori fonologici quelle formulazioni agrammaticali in cui non è rispettato il rapporto tra fonemi e grafemi il che si riflette sul modo in cui i fonemi vengono convertiti in grafemi. Gli errori fonologici quindi sono quelli che riguardano l'omissione e aggiunta di lettere e di sillabe, lo scambio di grafemi, le inversioni e i grafemi inesatti. Gli errori non fonologici comprendono la rappresentazione ortografica (visiva) delle parole senza incorrere in errori nel rapporto tra fonemi e grafemi. Questi si dividono in separazioni e fusioni illecite e scambi tra grafemi omofoni. Nella categoria altri errori, invece, si ritrovano problemi legati all'accento, all'apostrofo, all'uso della punteggiatura e simile.

A livello morfosintattico si osservano errori che distano dall'insieme delle relazioni che in un testo legano tra di loro le unità linguistiche. Per comodità di presentazione sono stati descritti ed analizzati servendosi dei livelli di sintagma e di frase. Pertanto le categorie classificatorie sono il sintagma nominale, il sintagma verbale, l'ordine dei costituenti e l'accordo.

Infine gli errori di semantica comprendono l'uso di collocazioni costruite male, la polisemia, la ridondanza, problemi generali con i deittici, il ricorso a parole della lingua madre e l'incoerenza.

Tutte le categorie sopra presentate sono servite da base per creare tabelle in cui sono stati inseriti gli errori e che hanno facilitato l'analisi quantitativa. La traduzione in percentuali presenta un quadro generale dei livelli più affetti, le categorie che hanno origine nel TN e quelle che sono migliorate di più nel corso dell'anno accademico. Nel tramutare i numeri in percentuali

sono state rappresentate solo quelle categorie di errori che raggiungono la soglia dell'1%.

Gli apprendenti

Le caratteristiche dei nove studenti indagati per diversi aspetti dello sviluppo del loro apprendimento sono riprodotte in maniera sinottica nella Tabella 1, in cui sono riportati, nell'ordine, la sigla di riferimento usata per l'identificazione degli esempi, la lingua d'insegnamento delle scuole frequentate, gli anni di studio dell'italiano e l'anno accademico nel quale sono state effettuate le rilevazioni.

Tabella 1: Caratteristiche degli apprendenti indagati

Sigla	Scuole precedenti	Anni di studio dell'italiano	Periodo d'indagine
ITA1_1	Scuola italiana	13	a.a. 2015/2016
ITA1_2	Scuola italiana	13	a.a. 2015/2016
ITA1_3	Scuola slovena	13	a.a. 2015/2016
ITA1_4	Scuola italiana	13	a.a. 2015/2016
ITA1_5	Scuola italiana	13	a.a. 2015/2016
ITA1_6	Scuola slovena	13	a.a. 2015/2016
ITA1_7	Scuola slovena	13	a.a. 2015/2016
ITA1_8	Scuola slovena	13	a.a. 2015/2016
ITA1_9	Scuola slovena	13	a.a. 2015/2016

Nella sigla sono codificati i dati relativi all'indirizzo di studio, dove le prime tre lettere indicano il dipartimento (ITA – italianistica) di provenienza degli studenti indagati, il primo numero indica l'anno di studio e il secondo il numero progressivo assegnato. Nella seconda colonna viene riportato il tipo di scuola superiore completata prima dell'iscrizione all'università. Tra i nove indagati, cinque hanno concluso scuole superiori in lingua slovena situate nel Litorale sloveno e quattro scuole con lingua d'insegnamento italiana collocate nella stessa zona. Tutti i candidati hanno avuto un periodo minimo di studio dell'italiano di tredici anni, il che equivale alle scuole elementari, medie e superiori. Alcuni hanno frequentato anche l'asilo con lingua d'insegnamento italiana. La L1 e lingua dell'am-

biente di tutti gli apprendenti è lo sloveno; sia per quelli provenienti da scuole slovene che italiane.

Possiamo pertanto concludere che tutti gli apprendenti sono stati esposti ad entrambe le lingue nella fascia d'età da almeno 6 anni in su, quindi in età precoce. Benché le differenze nella conoscenza dell'italiano all'interno del gruppo siano abbastanza grandi a causa del precedente percorso educativo, hanno in comune la presenza dell'influsso della L1 sulla produzione in italiano. Anche se si tratta della produzione spontanea di un testo e non di una traduzione dallo sloveno, gli apprendenti si sono sicuramente serviti di strategie di "traduzione" nel senso che nella produzione si sono basati sulle strutture e sui concetti della loro lingua dominante che inconsciamente gli è più vicina e risulta presente nella loro interlingua. Questo fatto è presente sempre, anche a livelli avanzati di padronanza di una lingua, quindi è lecito sostenere che si verificherà anche negli apprendenti oggetto dello studio. Come si evince dall'analisi qualitativa e quantitativa, il tipo e la frequenza degli errori dipendono da vari fattori tra cui dal livello di italiano e dalle scuole frequentate.

Risultati dell'analisi quantitativa

L'analisi quantitativa ha mostrato che la maggioranza degli errori, ovvero 171 (44%) appartiene al livello della morfosintassi, 154 (40%) al livello di ortografia e 63 (16%) alla semantica. Il transfer negativo colpisce soprattutto il livello morfosintattico: il 49% di tutti gli errori; mentre all'interno del livello della semantica diminuisce fino a raggiungere il 36%. Il livello meno affetto, con solo il 6% di tutti gli errori, è l'ortografia. Nel totale la percentuale degli errori dovuti al transfer negativo è del 30%.

L'ortografia trova al primo posto per numero di errori l'accento (42%), al secondo l'uso della virgola come descritto nel capitolo 4 (30%) e al terzo le consonanti doppie (14%). Le altre categorie si susseguono nell'ordine seguente: separazioni e fusioni illecite (9%), errori fonetici (3%) e altro (2%). Facendo un confronto del numero di errori per studente dall'inizio verso la fine

dell'anno accademico troviamo che la media più alta va alla prima scheda consegnata (8,1 errori per studente), mentre il numero della seconda (3), terza (4,3) e quarta (5) non ha la tendenza calante, ma comunque risulta sempre parecchio sotto la media della prima scheda. Il transfer negativo riguarda solamente l'uso della virgola.

Nell'ambito della morfosintassi gli errori più frequenti riguardano i vari usi dei tempi verbali (24%), di cui l'80% deriva dal TN e solamente il 20% ha altra origine. Al secondo posto troviamo i calchi (18%), tutti derivanti dalla L1; si dividono il terzo, invece, l'uso delle preposizioni e dell'articolo (ciascuno 12%). Seguono i pronomi (9%), l'uso del congiuntivo (8%), l'accordo tra soggetto e predicato (6%) e tutto il resto insieme che comprende l'11% del totale. Facendo un'analisi quantitativa in ottica diacronica possiamo osservare che la maggiore frequenza, ovvero 7 errori per studente, si trova nella prima scheda, mentre nelle seguenti la media cala e rimane ferma intorno a 5 (4,9 nella seconda, 4,7 nella terza e 5,1 nell'ultima scheda).

Il livello linguistico che comprende la semantica è stato quello meno rappresentato tra gli errori e ha avuto anche la media più bassa per studente (1,6 nella prima, 2,9 nella seconda, 1,8 nella terza e 1,7 nella quarta scheda). Bisogna sottolineare che qui abbiamo registrato il numero maggiore di studenti senza alcun errore. Per frequenza occupano il primo posto le collocazioni (35%) di cui quasi la metà deriva da TN, seguita dalla polisemia con il 30% e anche in questa categoria la metà degli errori ha origini dal TN. Al terzo posto troviamo le somiglianze di forma (13%), al quarto la ridondanza (10%), al quinto l'uso errato dei deittici (6%), al sesto elementi di coesione (3%) seguiti da tutto il resto (3%).

Concludendo, possiamo sostenere che la prima scheda è stata in assoluto quella con più errori e che le schede seguenti hanno avuto una tendenza calante rispetto alla prima, ma non in generale. Infatti la seconda è stata quella meno problematica, mentre la terza e la quarta hanno mostrato un lieve rialzo, ma comunque mai raggiungendo i picchi della prima. La categoria che

ha avuto la maggiore tendenza decrescente è stata proprio l'ortografia che è partita con una media di 8 errori per studente e poi scesa a un minimo di 3, mentre la morfosintassi da 7 a 5. Si collega tale tendenza al fatto che al primo anno di italianistica è obbligatorio il corso di *Grammatica italiana 1* che comprende nei primi mesi lo studio dell'ortografia della lingua italiana e in seguito procede con la morfologia. L'unico livello che non segue la tendenza calante è la semantica, dove il numero e la frequenza di errori rimane stabile durante tutto il periodo di indagine.

Discussione

Fonologia e ortografia

Gli errori presi in considerazione sono stati analizzati nei dettagli e classificati in base a una tassonomia che poggia sul quadro teorico di riferimento proposto da Tressoldi e Cornoldi (1991) i quali distinguono due grosse categorie: errori fonologici ed errori non fonologici, seguite da altre categorie aventi altre origini.

Errori fonologici

Sappiamo che "ogni lingua storico naturale nasce come parlata e solamente in un secondo tempo viene messa per iscritto servendosi di un sistema alfabetico".¹² Mettendo a confronto il sistema fonetico e alfabetico italiano e sloveno, si può notare subito che la relazione tra fonemi e grafemi in italiano è diversa in confronto allo sloveno. Infatti, lo sloveno conosce 29 fonemi e 25 grafemi, mentre l'italiano conosce 30 fonemi e 21 grafemi. Nello sloveno la corrispondenza tra fonemi e grafemi è quasi perfetta in quanto ogni fonema di consonante ha un grafema corrispondente, salvo in alcuni casi in cui il fonema /u/ viene realizzato dai grafemi u, v e l. In italiano non tutti i fonemi di consonanti corrispondono a un grafema, inoltre si usano anche digrammi (gn, gi, gh, ch ecc.) e trigrammi (gli e sci) per rappresentare un fonema.

12 Francesco Sabatini, Carmela Camodeca e Cristiana De Santis, *Sistema e testo. Dalla grammatica valenziale all'esperienza dei testi* (Torino: Loescher, 2011), 770.

Tra gli errori sono stati trovati solamente casi di grafemi inesatti, dove è risultata problematica la grafia dei fonemi /tʃ/, /ʃ/ e /g/ (**facieva*, **sco-gliersi*, **giaccio*, **parolaccie*, **lungi viaggi*).

Errori non fonologici

Nel corpus analizzato sono stati trovati solamente casi di fusioni (**la nonvoggia*, **sestessi*) e separazioni illecite (**collegando gli*, **su i*, **in fine*, **in contro*).

Altri errori

Segnare l'accento grafico è il problema ortografico maggiore e si manifesta nella sua omissione (**cosi*, **passera*, **piu*, **rifa*, **far si*, **dificolta*, **puo*, **percio*, **qualita*, **pero*), in due casi aggiunta (**nascità*, **pensai*) e in una parola, sistematicamente e da diversi studenti, nello scambio tra accento grave e acuto (**perchè*). Si rileva che sono particolarmente insidiose le parole che hanno un omofono (ad esempio *e/è*, *ne/né*, *se/sé*, *da/dà* ecc.).

Gli errori nell'uso della virgola sono stati gli unici ai quali è stato possibile ascrivere lo status di TN. Secondo Ožbot¹³ la virgola, come del resto l'impiego della punteggiatura in generale, comporta una forma di falsi amici, dato che esiste in entrambe le lingue, ma in sloveno è regolata da norme di natura sintattica, mentre in italiano a dettarne l'uso sono criteri puramente semantici. Gli errori individuati hanno colpito soprattutto quegli usi, dove anche in italiano esistono delle regole. In sloveno l'uso è obbligatorio sia davanti alla congiunzione "che" sia davanti al pronome relativo "che" quando introducono una subordinata. In italiano tale uso viene confinato solamente alle relative appositive,¹⁴ mentre è proibito negli altri casi (3).

(3) a.E sono proprio i giovani come io, che sentiranno la storia più vicina. (ITA1_9)

13 Martina Ožbot, "Nekaj kontrastivnih beležk o italijanščini in slovenščini in nekaj opažanj o jezikovni produkciji pri govorcih slovenščine v Italiji," *Jezik in slovstvo* 54, št. 1 (2009): 25-47.

14 Maurizio Dardano e Pietro Trifone, *Grammatica italiana con nozioni di linguistica* (Bologna: Zanichelli, 2007), 467.

b. Con l'arrivo della primavera affrontavano il pericolo del ghiaccio, che si stava sciogliendo. (ITA_{1_9})

c. Certi momenti li prende con grande ironia facendoti pensare, che probabilmente al suo posto (ITA_{1_1})

Sempre secondo Dardano e Trifone,¹⁵ è obbligatorio impiegare la virgola negli incisi (4), uso che da Sabatini¹⁶ viene definito grammaticale. Inoltre anche Coletti¹⁷ scrive che "l'isolamento tra virgole è obbligatorio per le subordinate incassate all'interno del nucleo della principale." In base agli autori citati è pertanto lecito annoverare la mancanza di uso della virgola in tali contesti come errore.

(4) Massimo Gramellini pur avendo avuto un'infanzia a dir poco piacevole è riuscito a costruirsi un vita di successo (ITA_{1_5})

Le consonanti doppie si sono rivelate problematiche per alcuni studenti, si è trattato soprattutto di sviste, come ad esempio una sola occorrenza in tutti e quattro i commenti (**differenza*, **stano*, **necesariamente*, **linguagio* ecc.). Per quattro studenti i problemi si sono rivelati sistemati dato che gli stessi errori venivano registrati più volte (**interessante*, **soprattutto*).

Segnare l'elisione e il troncamento rimane ancora un problema per gli studenti del primo anno dato che sono state individuate forme erronee negli scritti di quattro di loro. Nella scrittura il troncamento non viene segnato con l'apostrofo dopo *un*, mentre lo si segna dopo *po*, quindi la forma corretta sarebbe *un po'* e non **un'po'*, **un' pochino*, **un po*. Altri errori legati all'apostrofo sono stati trovati in un caso nella struttura *dell' + vocale* e in un caso con l'articolo indeterminativo al maschile davanti a vocale (**un'alto senso di giustizia*).

¹⁵ Dardano e Trifone, *Grammatica italiana con nozioni di linguistica*.

¹⁶ Sabatini, Camodeca e De Santis, *Sistema e testo. Dalla grammaticale valenziale all'esperienza dei testi*, 770.

¹⁷ Vittorio Coletti, *Grammatica dell'italiano adulto* (Bologna: Il Mulino, Upm, 2015), 184.

I rimanenti errori riguardano il dittongo mobile (**commuovente*) e la grafia dei numerali (**20. secolo*).

Morfosintassi

Anche se entrambe le lingue appartengono alla stessa tipologia morfologica e sintattica, il sistema morfosintattico italiano a confronto con quello sloveno è più semplice per quanto riguarda la declinazione del nome e più complicato per quanto concerne la coniugazione del verbo.

Il sintagma nominale

Il sintagma nominale in italiano ha una struttura abbastanza simile a quella slovena, tranne che per l'ordine degli aggettivi qualificativi e l'esistenza dell'articolo. In merito alla prima si sono registrati pochi errori (ad es. **tante forte emozioni*), mentre la seconda ha presentato diversi spunti di riflessione. Gli errori più frequenti non riguardano l'omissione, la posizione (5) o l'aggiunta agrammaticale dell'articolo (6), bensì la forma inadeguata al contesto fonologico. Si nota infatti che diversi studenti usano indiscriminatamente gli articoli *i* e *gli* (**i stessi sbagli*, **del scrittore*), *un* e *uno* (**un scrittore*) oppure *il* e *l'* (**sul omicidio*).

(5) Tra tutti i quattro libri che avevo letto, questo mi è piaciuto di più (ITA_{1_3})

(6) forse è così aggressivo per colpa del suo padre. (ITA_{1_8})

In merito alla morfologia del nome e aggettivo possiamo ritenere che non è affatto problematica negli apprendenti ad alti livelli di padronanza, tranne che per alcuni casi isolati problematici dal punto di vista della morfologia derivazionale che vede usare la forma **ripetimento* al posto di *ripetizione*; **aggiunzione* al posto di *aggiunta* e **più migliorato* al posto di *migliorato*.

I pronomi sono una classe di parole molto vasta con diversi usi e per questo motivo sono problematici per quasi tutti gli apprendenti. La maggioranza dei problemi riguarda la scelta del caso nelle particelle pronominali, soprattutto si

sono notati errori nella scelta tra forme di dativo e accusativo (7).

(7) a. E sono proprio i giovani, come io, che sentiranno la storia più vicina. (ITA_{1_9})

b. tutti i fatti ti sembrano più famigliari come se gli ha vissuti colui che legge il libro. (ITA_{1_7})

c. un consiglio che il papà di Michele li diede era (ITA_{1_4})

Le altre problematiche riguardano il mancato uso dei pronomi relativi. Nell'esempio (8) il problema è la ripetizione del sintagma "i baffi" che dovrebbe essere sostituito con un pronome (i quali assomigliano...).

(8) Un altro problema delle donne sono i baffi, soprattutto per le donne more, che secondo Luciana i baffi assomigliano a dei peluche aggrappati alle narici. (ITA_{1_4})

La particella pronominale dei verbi riflessivi nella forma impersonale tende a essere eliminata (9) il che non è grammaticale. La forma corretta nell'esempio (9) sarebbe *non ci si deve abbattere*. Similmente si nota omissioni di altro tipo come semplificato in (10), dove manca la ripresa con *lo*.

(9) vuole far capire che non si deve abbattere dopo il primo cuore spezzato (ITA_{1_3})

(10) Confrontando con il presente si nota (ITA_{1_6})

Altri errori nell'uso dei pronomi si notano con la posizione della particella riflessiva (**provarsi ad immaginare*) oppure nella forma sbagliata, come nell'esempio (11) a. In questo caso l'errore potrebbe essere ricondotto allo sloveno, dove la particella riflessiva ha la stessa forma (*se*) in tutte le persone (11) b.

(11) a. ti permette di riflettere e di chiedersi cosa avresti fatto tu al suo posto. (ITA_{1_7})

b. ti omogoča, da razmisliš in se vprašaš, kaj bi ti naredil na njegovem mestu.

Il sintagma verbale

Il transfer negativo ha colpito quei fenomeni sintattici che presentano molte analogie nelle due lingue a confronto. Al primo posto troviamo i vari errori nell'uso dei tempi verbali. Dato che lo sloveno usa solamente tre tempi verbali all'indicativo e non conosce il congiuntivo, si tende a seguire la concordanza dei tempi tipica dello sloveno e a sostituire il condizionale al congiuntivo. Inoltre sono stati registrati salti temporali all'interno di un testo, dove si comincia a narrare usando un presente storico e in seguito si ricorre al passato remoto o passato prossimo, ritornando poi nuovamente al presente senza delle ragioni plausibili. Per quanto riguarda la concordanza dei tempi, è problematica soprattutto la verbalizzazione dell'antioriorità e della posteriorità al passato, dove al posto di un tempo trapassato viene spesso usato il passato prossimo (12) e al posto del condizionale composto, un futuro semplice (13), strutture tipiche dello sloveno.

(12) a. Non era giusto che l'hanno rapito. (ITA_{1_7})

b. Mi sarebbe piaciuto di più se lo scrittore si concentrasse più sulla mafia. (ITA_{1_8})

c. avevo intorno a me amiche che già avevano esperienze con i ragazzi (ITA_{1_3})

(13) a. Soffriva [...] che lei non potrà vivere la vita che sognava (ITA_{1_3})

b. Durante la lettura del libro volevo scoprire come e quando i due protagonisti cederanno al sentimento dell'amore. (ITA_{1_1})

c. Se non svelava quello che succederà con una trasparenza eccessiva (ITA_{1_4})

Rimane sempre molto radicata la tendenza a non saper distinguere tra l'uso del passato prossimo e dell'imperfetto, in particolare nei casi in cui in sloveno va usato un verbo nella sua forma imperfettiva, mentre in italiano la forma corretta è un passato prossimo o remoto (14). Secondo

Miklič,¹⁸ quando in italiano un'azione è rappresentata parzialmente, si usa l'imperfetto per verbalizzarla, il che causa transfer positivo dallo sloveno. Se l'azione viene vista con un'ottica globale invece in italiano si usa un tempo perfetto, mentre in sloveno il verbo nella sua forma imperfettiva e questo causa il TN.

(14) a. Durante la lettura fa capire che si tratta del suo amico d'infanzia con il quale non aveva più rapporti da parecchi anni. (ITA₁_1)

b. La cosa che mi disturbava di più era l'atteggiamento (ITA₁_9)

Sono ancora presenti errori nell'utilizzo del congiuntivo, come ad esempio nella frase (15) a, dove in una comparativa irreali si usa un passato prossimo per esprimere anteriorità al posto di un trapassato del congiuntivo (*avesse vissuto*). Similmente anche in (15) b-e.

(15) a. i fatti ti sembrano più famigliari, come se gli ha vissuti colui che legge (ITA₁_7)

b. Di come la vita può (ITA₁_3)

c. In questa storia è anche molto presente il ruolo della mafia e di come nessuno non fa niente per migliorare (ITA₁_7)

d. Così sembrava che stavo leggendo lo stesso capitolo continuamente. (ITA₁_9)

e. Non si capiva di che cosa parlava e cosa voleva dire. (ITA₁_8)

Sempre legata al sintagma verbale è la scelta dell'ausiliare che, benché si tratti di un errore poco rappresentato, è risultata problematica solo nei casi di verbi con particelle riflessive (16).

(16) a. Perché succede qualcosa che non ti avresti mai aspettato. (ITA₁_9)

b. Non è possibile che due persone si amino dopo aversi visto appena una volta. (ITA₁_4)

Nella maggioranza dei casi, l'uso errato delle preposizioni ha origini nel transfer negativo

dallo sloveno, per cui si hanno formulazioni del tipo **comprensibile per (a)*, **collaborano nelle indagini (alle)*, **in scuola (a)* in base alle corrispondenti strutture slovene *razumljiv za*, *sodelujejo v preiskavi* e *v šoli*. Altri casi che non hanno le stesse origini sono **coraggioso per scrivere*, **consiglierei a leggerlo*, **fretta a crescere*, **il modo con il quale* e **a un certo modo*.

Ordine dei costituenti

Di gran lunga più interessanti e numerosi si sono rivelati i calchi, vere e proprie copie degli ordini delle parole usate in sloveno, come ad esempio **cosa tutto (kaj vse)*; **si è da sola gettata (se je sama vrgla)*. I più rappresentati sono calchi che riguardano l'ordine dei costituenti all'interno di sintagmi, come ad esempio l'avverbio nel sintagma verbale, dove in sloveno ha posizione preverbale, mentre in italiano lo segue (**ho precedentemente sentito*; **sempre darsi da fare*).

Verrà in questo capitolo presentata una struttura sintattica rilevata durante le analisi, riscontrabile anche nell'italiano prodotto da italofoeni, ma che per ragioni stilistiche è considerata inadeguata al contesto in cui viene inclusa e pertanto classificata come errore. Si tratta della dislocazioni a destra. Nell'italiano le informazioni vengono trasmesse linearmente e il nuovo viene dopo il noto. Pertanto il soggetto (noto) dovrebbe venir seguito dal predicato con i suoi argomenti (nuovo). Ma questa sintassi standard può anche subire delle trasformazioni per ragioni comunicative (testuali)¹⁹ trasformandosi in un ordine marcato. Capita persino che il primo posto nella frase venga occupato dal complemento oggetto che poi viene ripreso con un pronome. Questa struttura sintattica è

“un costrutto tipico del parlato e dello scritto informale o che simula il parlato, risalente addirittura alle origini della nostra lingua: si trova infatti già nel Placito Capuano del 960. [...] Sabatini li ha classificati fra i tratti riemersi con evidenza nella grammatica del nuovo italiano

¹⁸ Tjaša Miklič, “Metafore o načinih gledanja na zunajjezikovna dejanja v obravnavanju glagolskega vida,” *Slavistična revija* 35, št. 1-2 (2007): 85-103.

¹⁹ Coletti, *Grammatica dell'italiano adulto*, 184.

dell'«uso medio» per via del maggior uso parlato della lingua”.²⁰

Bisogna a questo punto fare una digressione e parlare della contestualizzazione degli scritti oggetto di ricerca del presente lavoro. In un'analisi degli errori accurata si deve prendere in considerazione, oltre al livello di italiano (o almeno il livello richiesto) degli studenti, anche la tipologia testuale. Nel nostro caso abbiamo studenti di livello avanzato che si cimentano in un commento critico di un libro letto, a livello universitario. Quindi alla domanda se questa struttura sintattica sia adatta al livello, al tipo di testo e al contesto in cui la lingua viene adoperata, la risposta è che chiaramente non sono accettabili frasi come esposto in (17).

(17) Il libro mi è piaciuto molto, un libro che racconta di una donna che si trova in mezzo due ragazzi ma anche molti altri problemi. Il libro l'ho comprato a Roma prima di partire con il treno e viaggiare per nove ore. (ITA1_3)

Infine rimane da fare una riflessione sulle possibili cause dell'utilizzo di tali costrutti. Da una parte si potrebbe citare l'interferenza con la lingua parlata e dell'inconsapevolezza del contesto e dello stile richiesto. Dall'altra, invece, si potrebbe ascrivere tale costruito a un calco parziale. Lo studente nella frase (17) cerca di basare l'ordine dei costituenti sulla L1, ma avendo un'ottima padronanza della L2 si rende conto dell'inadeguatezza della struttura e quindi cerca delle soluzioni *ad hoc*, servendosi di varie tecniche come ad esempio della ripresa pronominale. Ciò succede quando si comincia una frase con il complemento oggetto, struttura comunemente usata nello sloveno.

L'esempio (18) a. fa emergere un altro tipo di errore che riguarda sempre il transfer negativo dallo sloveno (18) c, ovvero la ripresa pronominale in una dipendente relativa che si basa appunto su un calco della struttura slovena. In italiano il pronome risulta ridondante dato che il riferimento all'antecedente è già contenuto nel pro-

nome relativo stesso e l'unica versione accettabile è rappresentata da (18) b.

- (18) a. Il libro che l'ho letto (ITA1_5)
b. Il libro che ho letto
c. Knjiga, ki sem jo prebral

Accordo

L'accordo tra costituenti si può osservare sia a livello di sintagma (19) sia di frase (20). Il livello sintagmatico presenta pochissimi esempi, tutti legati al sintagma nominale, più specificatamente all'accordo tra aggettivo e nome. A livello frasale, invece, si parla soprattutto dell'accordo tra soggetto e predicato e poi ad altri casi legati all'uso dei pronomi. Considerando gli esempi proposti in (20), vediamo che il primo ha origine nel TN perché si basa sullo sloveno *to je razlog*, mentre il secondo nasce come conseguenza del nesso logico e sintattico che intercorre tra *lo* e il suo antecedente: per logica lo studente ha pensato al libro, mentre nella frase l'antecedente è rappresentato dal sintagma *la storia* che richiederebbe la ripresa con *la*.

(19) Perché l'amore vero verrà quando meno te lo aspetti e ti farà vivere tante forte emozioni. (ITA1_3)

- (20) a. questo è la ragione (ITA1_8)
b. La storia mi è piaciuta così tanto che ho deciso di leggerlo un'altra volta. (ITA1_3)

Semantica

Incominciando dal più copioso degli errori a questo livello linguistico, si parlerà di collocazioni che possono originare dal TN dalla L1 o altro. I primi sono rappresentati dagli esempi *violenza familiare* (ITA1_8) al posto di *violenza domestica* sulla base di *družinsko nasilje*; *tirare il più possibile da essa* (ITA1_7) per *ricavare* sulla base di *izvleči*; *rincorrere i propri sogni* (ITA1_3) per *(in) seguire* sulla base di *slediti*; *tenere una promessa* (ITA1_7) per *mantenere* dato che in sloveno si usa l'espressione *držati obljubo* ecc. Altri casi di collocazioni sbagliate nascono quando uno studente usa il sinonimo di un elemento della collo-

²⁰ Coletti, *Grammatica dell'italiano adulto*, 195

cazione come ad esempio in *oltrepassare le paure* (ITA_{1_7}) dove l'uso detta la combinazione con *vincere o superare*. Similmente potremmo analizzare *buone e brutte qualità* (ITA_{1_9}), *non devono farsi fretta* (ITA_{1_3}) ecc.

La polisemia riguarda lo scambio di parole sinonimiche che però in un dato contesto non lo sono. Si tratta di esempi come *leale al padrone* (ITA_{1_9}), dove il sinonimo adatto sarebbe *fedele*; *attività nascoste* (ITA_{1_8}) dove *nascoste* andrebbe rimpiazzato da *illegali* ecc.

La somiglianza di forme comprende quegli errori che nascono dallo scambio tra parole con una forma e spesso anche il significato simili, come ad esempio l'uso di *scambio* al posto di *cambiamento*, di *fine* per *finale* o di *affascinata* per *affascinante* (ITA_{1_9}). Sono riconducibili allo stesso problema casi in cui viene usata una parola simile sia nella forma sia nel significato, ma poco adatta al contesto. In questi casi, come nel caso delle implicite, possiamo parlare di livello pragmatico, ovvero di una lingua non adatta alla tipologia testuale impiegata, come negli esempi (21) e (22). Nel primo si dovrebbe sostituire il verbo *sapere* con *conoscere*, mentre nel secondo il verbo *vedere* con *comprendere* o altri più idonei.

(21) si innamora di una donna che è vissuta anni prima [...] sapendo i suoi pensieri più intimi non la potrà mai raggiungere. (ITA_{1_1})

(22) Mentre leggevo ho potuto vedere che razza di vita avevano i cani da slitta in quei tempi. (ITA_{1_9})

Il TN non ha attecchito il gruppo della "ridondanza", ovvero la mancanza di contenuto informativo. Ne è una prova il sintagma *molto irreali* (ITA_{1_4}) dove vediamo che viene aggiunto l'avverbio *molto* all'aggettivo *irreali* che ha codificato inerente nel proprio significato il grado superlativo e quindi l'aggiunta di *molto* risulta ridondante.

L'uso errato dei deittici in realtà spesso si potrebbe legare strettamente all'espressione della determinatezza. Nell'esempio (23) è errato l'uso di *quel* senza una previa menzione. Dato che

si tratta della prima menzione, il referente risulta ancora sconosciuto e conseguentemente indeterminato, pertanto sarebbe corretto optare per un articolo indeterminativo e riformulare la frase usando *in un buco*.

(23) rinchiusero Filippo in quel buco.
(ITA_{1_4})

La coerenza rappresenta un gruppo molto vasto di errori che riguardano una comprensione globale del testo. Si tratta di salti a conclusioni, senza la presenza di informazioni indispensabili alla comprensione del testo. Considerando la frase in (24) a. vediamo che il lettore non può reperire dati indispensabili alla comprensione il che rende la frase intelligibile. Per avere una frase coerente dal punto di vista del significato si dovrebbe sostituire l'espressione *intolleranze*, troppo generica e inadatta al contesto, con *ripercussioni*, più idonea. Bisognerebbe inoltre aggiungere una porzione di informazione che non si trova nel testo originale (24) b.

(24) a. Sciascia dichiara di aver dovuto riscrivere molte pagine per evitare possibili intolleranze. (ITA_{1_8})

b. Sciascia dichiara di aver dovuto riscrivere molte pagine per evitare possibili ripercussioni da parte della mafia.

Confronto con altre ricerche

Nel presente capitolo verrà presentata una breve rassegna delle ricerche più rilevanti nel campo dell'analisi degli errori nella produzione in italiano da parte di slovenofoni seguita da una comparazione con i dati emersi. Verranno prese in considerazione ricerche che comprendono apprendenti slovenofoni o almeno slavofoni in quanto tutte le lingue slave presentano tratti molto simili in confronto all'italiano il che dovrebbe, di conseguenza, far sì che anche gli errori si assomiglino.

Il primo a occuparsene sistematicamente fu Katerinov che analizzò l'italiano di studenti stranieri, tra cui anche studenti L1 slavofoni, e pubblicò i risultati delle sue ricerche in diver-

si articoli. In un suo articolo risalente al 1980²¹ presenta le aree in cui gli studenti slavofoni sono più a rischio per incorrere nell'errore. Benché la sua classificazione non rispecchi quella adottata nel presente articolo, allega alla fine una lista di frequenza e lì troviamo al primo posto tutti gli errori relativi all'articolo, al secondo quelli legati alle preposizioni e al terzo le consonanti doppie. Seguono gli scambi tra perfetto e imperfetto seguiti da problemi "lessicali". Scorrendo la lista, che conta 30 tipi di errori più frequenti, possiamo sostenere che sono nella maggioranza rappresentati anche nella presente ricerca. Le eccezioni a questa lista, in quanto non presenti nel corpus preso in analisi, sono lo scambio tra *venire* e *andare*, tra *essere* e *esserci*, l'uso di *ci* e *ne* e problemi vari con i dimostrativi.

Una ricerca che include anche studenti slovenofoni è quella proposta da Milani – Kruljac²² che analizza gli errori degli alunni di scuole nelle zone bilingui dell'Istria slovena e croata. L'analisi non presenta dati quantitativi dettagliati, ma elenca solamente gli errori più frequenti. In questa lista, composta da trenta punti, compaiono al primo posto tutti gli errori che riguardano l'articolo (sia forma che uso), segue l'uso delle preposizioni, delle consonanti doppie e lo scambio tra il perfetto e l'imperfetto. Scorrendo l'intera lista vediamo che i problemi sono uguali a quelli presentati, ma con l'aggiunta della doppia negazione, lo scambio tra i verbi *venire* e *andare*, la forma riflessiva dei verbi, l'alternanza tra *essere* e *esserci*, problemi con le particelle *ci* e *ne*, l'imperativo, la comparazione e la forma impersonale. Sia questa ricerca che quella proposta da Katerinov sono quasi identiche sia nei gruppi elencati che nella loro classifica in base alla frequenza (almeno per quanto concerne i primi cinque posti in classifica). Ambedue le ricerche, messe a confronto con la presente ricerca, elencano più tipi di errori, il che si potrebbe spiegare con due ragioni diverse;

la prima è che a livelli di padronanza dell'italiano sopra il livello B2 alcuni errori non si trovano più; la seconda è che il corpus di ricerca, in qualità di campione, non sia abbastanza rappresentativo per poter rappresentare il target group in generale. Si potrebbe supporre anche che l'uso di tecnologie moderne, quindi di software muniti di correttori automatici, possano influire positivamente a diversi livelli d'analisi, in particolare a quello ortografico.

Ricerche e studi più recenti che si focalizzano soltanto su apprendenti L1 slovenofoni sono quelli di Miklič²³ la quale si focalizza sul paradigma verbale, in particolare sull'opposizione tra perfetto e imperfetto e sulla concordanza dei modi e dei tempi. Sempre parziali sono le ricerche pubblicate da Ožbot²⁴ e Mertelj e Premrl²⁵ che presentano solamente alcuni aspetti della produzione scritta e orale che riguardano il transfer positivo, negativo e altre interferenze. I fenomeni trattati da questi autori sono anche nella ricerca proposta in quest'articolo. In conclusione si può sostenere che le aree individuate sono le stesse, manca però un'analisi quantitativa che renda possibile una comparazione diretta dei risultati.

In Bažec²⁶ viene proposta una simile ricerca, basata sui livelli di analisi come quadro teorico di riferimento, fatta su un campione di testi scritti alla maturità professionale. Si parla quindi anche in questo caso di produzione scritta di studenti, ma a livello A2/B1. La maggior parte degli errori riguarda l'ortografia. Le ragioni per questa differenza potrebbero essere due: i temi all'esame di maturità si scrivono a mano e il livello di conoscenza dell'italiano risulta più basso. Anche qui la maggioranza degli errori riconducibi-

21 Katerin Katerinov, *L'analisi contrastiva e l'analisi degli errori di lingua applicata all'insegnamento dell'italiano a stranieri* (Perugia: Edizioni guerra, 1980).

22 Nelida Milani - Kruljac, *La comunità italiana in Istria e a Fiume fra diglossia e bilinguismo* (Trieste-Rovigno: Unione degli italiani dell'Istria e di Fiume, Università popolare di Trieste, Centro di ricerche storiche Rovigno, 1990).

23 Miklič, "Metafore o načinih gledanja na zunajjezikovna dejanja v obravnavanju glagolskega vida," 85-103.

24 Ožbot, "Nekaj kontrastivnih beležk o italijanščini in slovenščini in nekaj opažanj o jezikovni produkciji pri govornih slovenščine v Italiji," 25-47.

25 Darja Mertelj in Mirjam Premrl, "Večstavčna skladnja pri pouku italijanščine – Učenci med pozitivnim transferom in interferenco," *Vestnik za tuje jezike=Journal for foreign languages* 5, št. 1-2 (2013): 217-238.

26 Bažec, "Najpogostejše napake pri pisnem sporočanju na poklicni maturi iz italijanščine," 218.

li al transfer negativo si trova a livello morfosintattico e il livello del lessico e della semantica è il meno rappresentato. Il basso livello influisce anche sul fatto che si sono riscontrate interferenze con l'inglese e con il dialetto sloveno.

Sulla base di quanto illustrato, si può sostenere che tutte le analisi fino a questo punto citate presentano alcuni rilevanti punti in comune. Infatti i risultati sono comparabili con quelli presentati nel presente lavoro sia in base al tipo di errore che in base alla sua frequenza. Questo vale così per le analisi focalizzate su determinati aspetti o quelle che offrono un panorama generale di tutti i problemi maggiori.

Conclusione

Il presente lavoro di ricerca e di correlazione dei dati acquisizionali con la L1 degli apprendenti è un tentativo di presentare un quadro generale delle competenze e problemi principali che ci si può aspettare negli studenti del primo anno al Dipartimento di italianistica presso la Facoltà di studi umanistici di Capodistria. Le conclusioni della parte quantitativa confermano parzialmente la prima ipotesi che prevedeva una tendenza di miglioramento a tutti i livelli di analisi. Infatti, solo il livello semantico non segue questa tendenza. Anche la seconda ipotesi è stata confermata, dato che il numero maggiore di errori riguarda il livello morfosintattico, di cui la metà ha origine nel transfer negativo.

L'analisi degli errori ortografici ha mostrato un quadro abbastanza prevedibile, con una rivelazione inaspettata. Prima dell'analisi è stata formulata l'ipotesi di ricerca che prevedeva di non trovare errori di lettere doppie, di apostrofi e di accenti, dato che gli studenti hanno consegnato le schede in forma elettronica²⁷ e quindi hanno avuto la possibilità di verificare la correttezza formale tramite un correttore automatico. Tuttavia ci si è dovuti ricredere data la presenza di questo tipo di errori che sono stati anche i più frequenti (al primo posto l'accento e al terzo le consonanti doppie). Il TN ha colpito invece solamente l'uso della virgola davanti a *che* (con-

giunzione o pronomi relativo che introduce una subordinata). Il livello della morfosintassi è caratterizzato nella maggioranza dei casi da errori relativi al sintagma verbale (concordanza dei tempi e dei modi, scelta tra perfetto e imperfetto), ai calchi dalla L1 e vari problemi con le preposizioni e l'articolo. Questi errori riguardano l'aggiunta, l'omissione o un uso indiscriminato tra diverse forme della classe di parola in questione. L'ultima area rilevante è l'accordo tra i costituenti all'interno del sintagma o della frase. Gli errori a livello semantico comprendono le collocazioni, lo scambio tra espressioni sinonimiche o simili nella forma e alcuni casi di ridondanza, deittici e incoerenza a livello di testo.

La comparazione con altre ricerche simili mostra che le difficoltà degli apprendenti risultano uguali. La differenza sta nel livello degli apprendenti, infatti se in quelli di livello A2/B1 predominano errori di ortografia, a livello B2+ prendono il sopravvento quelli di morfosintassi.

Summary

The article discusses the differences between the Slovenian and Italian language systems by adopting the methodology of error analysis of written production in Italian by Slovene mother tongues. The working corpus includes spontaneous written production of university students in the first year of Italian studies. The error analysis was based on a classification that distinguishes spelling mistakes, morphosyntactic and semantic errors. In addition to this classification mistakes have also been observed based on their origin (negative transfer). Quantitative analysis showed that the majority of errors (44%) belong to morphosyntax, 40% to spelling, and only 16% to semantics. The negative transfer affects primarily the morphosyntactic level: 49% of all errors; while within the level of semantics it decreases to 36%. The least affected level, with only 6% of all errors, is spelling. In total, the percentage of errors due to negative transfer is 30%.

A comparative study with other similar researches proved that they have in common most conclusions and that many errors arise from discrepancies between the grammatical systems of the two languages.

²⁷ Solo uno studente ha consegnato tre schede scritte a mano.

Povzetek

V članku so obravnavane razlike med slovenskim in italijanskim jezikovnim sistemom s pomočjo analize napak v pisnih izdelkih v italijanščini s strani maternih govorcev slovenščine. Delovni korpus vključuje spontano pisno produkcijo univerzitetnih študentov v prvem letniku študija italijanistike. Analiza je bila narejena na podlagi klasifikacije napak v sledeče kategorije: pravopisne, oblikoslovno-skladenjske in pomenoslovne napake. Poleg tega je bil opazovan tudi vzrok napak (negativni transfer). Kvantitativna analiza je pokazala, da večina napak (44%) sodi na oblikoslovno-skladenjsko raven, 40% napak je pravopisne narave in 16% pomenoslovne. Tudi negativni transfer se najbolj kaže na oblikoslovno-skladenjski ravni, kjer je takih 49% vseh napak, medtem ko ta odstotek pade na 36% na pomenoslovni ravni. Najmanj obremenjena raven s samo 6% deležem napak iz negativnega transferja pa je pravopis. V celoti pa je procent napak iz tega razloga 30%. Primerjalna študija s podobnimi raziskavami iz preteklosti kaže na velik delež enakih napak in posledično tudi zaključkov, kar potrjuje tezo, da ima veliko napak izvor v razlikah med slovnicecama obeh jezikov.

Bibliografia

- Balboni, Paolo. *Dizionario di glottodidattica*. Perugia: Guerra Edizioni, 1999.
- Bažec, Helena. "Najpogostejše napake pri pisnem sporočanju na poklicni maturi iz italijanščine." *Šolsko polje* 27, št. 3-4 (2016): 201-221, 245-246.
- Cattana, Anna, e Maria Teresa Nesci. *Analizzare e correggere gli errori*. Perugia: Guerra Edizioni, 2004.
- Coletti, Vittorio. *Grammatica dell'italiano adulto*. Bologna: Il Mulino, 2015.
- Corder, S. Pit. „The significance of learners' errors.“ *International Review of Applied Linguistics* 5 (1967): 160-170.
- Cornoldi, Cesare, e Patrizio E. Tressoldi. *Batteria per la valutazione della scrittura e della competenza ortografica nella scuola dell'obbligo*. Firenze: Organizzazioni Speciali, 1991.
- Council of Europe. *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment*. Cambridge: University Press, 2001.
- Dardano, Maurizio, e Pietro Trifone. *Grammatica italiana con nozioni di linguistica*. Bologna: Zanichelli, 2007.
- Fries, C. Charles. *Teaching and learning English as a foreign language*. Michigan: University of Michigan Press, 1945.
- Katerinov, Katerin. *L'analisi contrastiva e l'analisi degli errori di lingua applicata all'insegnamento dell'italiano a stranieri*. Perugia: Edizioni guerra, 1980.
- Krashen, Stephen. *Second Language Acquisition and Second Language Learning*. Oxford: Pergamon, 1981.
- Lado, Robert. *Linguistics across cultures*. Michigan: University of Michigan Press, 1957.
- Mertelj, Darja, e Mirjam Premrl. "Večstavčna skladnja pri pouku italijanščine – Učenci med pozitivnim transferom in interferenco." *Vestnik za tuje jezike=Journal for foreign languages* 5, št. 1-2 (2013): 217-238.
- Miklič, Tjaša. "Metafore o načinih gledanja na zunajjezikovna dejanja v obravnavanju glagolskega vida." *Slavistična revija: časopis za jezikoslovje in literarne vede* 35, št. 1-2 (2007): 85-103.
- Milani - Kruljac, Nelida. *La comunità italiana in Istria e a Fiume fra diglossia e bilinguismo*. Trieste-Rovigno: Unione degli italiani dell'Istria e di Fiume, Università popolare di Trieste, Centro di ricerche storiche Rovigno, 1990.
- Ožbot, Martina. "Nekaj kontrastivnih beležk o italijanščini in slovenščini in nekaj opazanj o jezikovni produkciji pri govorcih slovenščine v Italiji." *Jezik in slovstvo* 54, št. 1 (2009): 25-47.
- Richards, Jack C. "Error analysis and second language strategies." *Language Science*, Vol.17 (1971):12-22.
- Sabatini, Francesco, Carmela Camodeca, e Cristiana De Santis. *Sistema e testo. Dalla grammaticale valenziale all'esperienza dei testi*. Torino: Loescher, 2011.

Schiannini, Donata. *L'italiano. Conoscere usare una lingua formidabile. 13, L'abc della grammatica: regole e uso*. Roma: L'Espresso, 2016.

Selinker, Larry. "Interlanguage." *International Review of Applied Linguistics* 10 (1972): 209-241.

Toporišič, Jože. *Slovenska slovnica*. Maribor: Obzorja, 2004.