

# ANALISI CONTRASTIVA DEGLI ERRORI A LIVELLO SINTATTICO NEGLI ELABORATI SCRITTI IN ITALIANO DA APPRENDENTI DI LINGUA MADRE CECA E SLOVACCA

## LA RICERCA: QUESITI E METODOLOGIA

### **Premessa**

La ricerca in atto vuole raccogliere, classificare e analizzare gli errori sintattici di apprendenti cechi e slovacchi di livello A1-B2 nei loro testi scritti in italiano LS; l'obiettivo è capire se è possibile arrivare a delle regolarità sulla tipologia degli errori e se queste sono ascrivibili a fenomeni di transfer. Poiché sarebbe impossibile nei limiti di questa ricerca spiegare il sistema sintattico ceco e metterlo a confronto con il sistema sintattico italiano, il transfer verrà indagato sulla base delle categorie morfosintattiche messe in luce dagli errori, con l'aiuto dei modelli teorici utilizzati per classificare e analizzare l'errore.

Date queste premesse, il percorso della ricerca si snoda attraverso tre principali tappe e si può così sintetizzare:

1. definizione del tipo di indagine, definizione del gruppo di apprendenti e definizione dei task da somministrare per la produzione dei testi da analizzare;
2. rilevazione degli errori a livello sintattico e (possibile) sintesi e /o categorizzazione degli errori;
3. verifica che gli errori siano ascrivibili a fenomeni di transfer.

Se il campione d'analisi della ricerca è costituito dai testi prodotti dagli apprendenti (§1, §2, §3), è necessaria una chiave di lettura che permetta di riconoscere e classificare i fenomeni da rilevare (§4); la definizione della prospettiva d'analisi — distribuzionale, funzionale e valenziale, secondo i casi — permette tra l'altro anche di poter mettere a confronto la lingua d'arrivo con la lingua madre degli apprendenti e poter rilevare così gli (eventuali) fenomeni di transfer (per esempio, l'espressione del possesso, l'espressione degli argomenti ecc.).

### **1.L'indagine: tipologia e corpus**

Negli studi sull'apprendimento delle LS i tipi di indagine utilizzati dai linguisti e dai glottodidatti sono essenzialmente due: indagine di tipo quantitativo e indagine di tipo qualitativo. La prima ha l'obiettivo di legittimare la validità (o la non validità) di una ipotesi su un numero che, per il campione definito d'indagine, sia statisticamente significativo; la seconda punta invece a far nascere ipotesi come frutto delle interpretazioni dei campioni oggetto di studio, indipendentemente dal loro numero (Andorno/Bernini 2003: 27,28).

Detto questo, il tipo d'indagine scelto può svolgersi secondo due direzioni, trasversale o longitudinale: con la prima si vuole definire lo stato delle cose (competenze, conoscenze, abilità) per i diversi livelli di apprendimento dei diversi apprendenti; con la seconda si vuole invece seguire il percorso di evoluzione dell'apprendimento della LS per un lungo arco di tempo e relativamente a singoli apprendenti.

Considerando gli obiettivi della presente ricerca, l'analisi qui adottata sarà di tipo qualitativo e sarà svolta trasversalmente rispetto al campione d'indagine, livello per livello.

Poiché è impossibile stabilire un numero preciso di apprendenti cechi e slovacchi che studiano italiano in Repubblica Ceca per procedere a una campionatura che sia statisticamente giustificata e poiché non tutti gli apprendenti sviluppano, o hanno interesse a sviluppare, competenze nella scrittura nel loro percorso di acquisizione linguistica, si è deciso di affidare il criterio della rappresentatività alla *variabilità linguistica*: il corpus cioè deve includere “il più ampio spettro possibile di variabilità linguistica”, esso deve “contenere un ampio repertorio di tipi diversi di eventi comunicativi, definiti sulla base di criteri di variazione esterni” (Cresti/Panunzi 2013:47-50)<sup>1</sup>; la variabilità linguistica nel caso della presente ricerca è costituito dai tipi testuali (descrittivo, narrativo, espositivo...) che saranno l’oggetto di specifici task secondo il livello linguistico degli apprendenti così come definito dal Quadro Comune Europeo di Riferimento per le lingue (QCER).

## 2. Il campione d’indagine

Il campione d’indagine è costituito da testi scritti da apprendenti di italiano LS dell’Università Masaryk di Brno (MU), frequentanti tutti il primo triennio di studio. L’iscrizione al primo anno, a partire dall’AA 2015/16 non richiede il superamento di un test di conoscenza della lingua. I dati raccolti saranno quindi relativi agli AA 2015/2016, 2016/2017, 2017/2018. Il campione definito di indagine, che si vuole il più omogeneo possibile a livello dell’input, è costituito quindi da studenti madrelingua ceca e slovacca che all’inizio del primo semestre del primo anno di studi risultano principianti assoluti e che svolgono il loro apprendimento esclusivamente in Repubblica Ceca. Verranno quindi esclusi gli studenti che:

- non sono madrelingua ceca e slovacca,
- hanno in famiglia almeno un genitore madrelingua italiana,
- hanno svolto periodi di lavoro/studio in Italia nel periodo precedente all’iscrizione al primo anno.

Durante il triennio di studi gli apprendenti passano da un livello di conoscenza della lingua nullo a uno pari al livello B2. Si è deciso di fermarsi al livello B2 e non andare oltre perché al livello C1, in riferimento alla correttezza grammaticale<sup>2</sup>, secondo le competenze linguistico-comunicative esposte nel QCER (2002: 141), l’apprendente “mantiene costantemente un livello elevato di correttezza grammaticale; gli errori sono rari e poco evidenti”.

I dati sociolinguistici degli apprendenti che si ritiene rilevanti sono i seguenti:

- repertorio linguistico degli apprendenti (cechi o slovacchi),

---

<sup>1</sup> E ancora: “Più in generale [...] alcuni studi confermano che le variazioni più consistenti e significative di molti tratti linguistici che si situano ai vari livelli di analisi (lessicale, sintattico, pragmatico...) si hanno in correlazione al variare della tipologia di evento comunicativo e non al variare del singolo parlante [Bieber et al. 1999; Moneglia 2005]. Rappresentare in un corpus un repertorio bilanciato dei tipi di eventi comunicativi sembra, quindi, la strada più proficua per cogliere la variazione linguistica *tout court* e per dare conto del più ampio spettro di possibilità espressive e comunicative di una lingua.”

<sup>2</sup> “Formalmente la grammatica di una lingua può essere considerata come un insieme di regole che governano il modo in cui gli elementi si combinano per formare stringhe definite e limitate, dotate di significato (le frasi). La competenza grammaticale consiste nella capacità di comprendere ed esprimere significati riconoscendo e producendo espressioni e frasi strutturate in base a queste regole [...]” in QCER (2002: 138).

- terze lingue studiate/conosciute e rispettivo livello<sup>3</sup>,
- qualità del risultato degli studi precedenti (voto di maturità e/o simili),
- grado della motivazione,
- eventuali periodi di residenza in Italia.

Per rilevare questi dati si vuol realizzare un apposito questionario da somministrare agli apprendenti all'inizio del primo semestre universitario di studi.

Gli errori rilevati nei testi, insieme alle variabili sociolinguistiche degli apprendenti, verranno inseriti in un database excel che sarà elaborato all'interno del software SPSS, un programma di elaborazione statistica.

### 3. Definizione dei task

Cattana e Nesci (2004:54) puntualizzano che per poter ricostruire l'interlingua degli studenti in una certa fase del loro apprendimento è necessario analizzare gli errori su materiale prodotto per comunicare in modo libero, evitando cioè scelte imposte o guidate. Nella presente ricerca si somministreranno perciò task che stimolino la produzione di forme testuali libere. Nella scala globale del QCER (2002: 32), per quel che riguarda la produzione per i livelli da A1 a B2, sono individuate le seguenti abilità e competenze<sup>4</sup> (Tabella 1):

Tabella 1

<b>B2</b>	[...] Sa produrre testi chiari e articolati su un'ampia gamma di argomenti e esprime un'opinione su un argomento di attualità, esponendo i pro e i contro delle diverse opzioni.
<b>B1</b>	[...] Sa produrre testi semplici e coerenti su argomenti che gli siano familiari o siano di suo interesse. È in grado di descrivere esperienze e avvenimenti, sogni, speranze, ambizioni, di esporre brevemente ragioni e dare spiegazioni su opinioni e progetti.
<b>A2</b>	[...] Riesce a descrivere in termini semplici aspetti del proprio vissuto e del proprio ambiente ed elementi che si riferiscono a bisogni immediati.
<b>A1</b>	Riesce a comprendere e utilizzare espressioni familiari di uso quotidiano e formule molto comuni per soddisfare bisogni di tipo concreto. Sa presentare se stesso/a e altri ed è in grado di porre domande su dati personali e rispondere a domande analoghe (il luogo dove abita, le persone che conosce, le cose che possiede). [...]

Nello specifico, in riferimento alla produzione scritta generale, il QCER (2002: 77) riporta ancora (Tabella 2):

<sup>3</sup> Anche se non ci sono molti studi sull'influsso esercitato dalle terze lingue sull'apprendimento di una L2/S, e nonostante alcuni studi abbiano rilevato una loro influenza al livello lessicale della lingua, si è deciso di inserire questa variabile sociolinguistica perché potrebbe fornire, vista la novità della ricerca, indicazioni interessanti. Si veda al proposito Andorno/Bernini (2003: 33) e Bardel C., "La negazione dell'italiano negli svedesi. Sequenze acquisizionali e influssi intralinguistici", *Études romanes de Lund*, 61, Romanska Institutionen, Lunds Universitet, Lund, citato in Andorno/Bernini (2003: 33, nota 7).

<sup>4</sup> QCER (2002: 78).

Tabella 2

<b>B2</b>	[...] È in grado di scrivere testi chiari e articolati su diversi argomenti che si riferiscano al suo campo d'interesse, valutando informazioni e argomentazioni tratte da diverse fonti e sintetizzandole.
<b>B1</b>	Su una gamma di argomenti familiari che rientrano nel suo campo d'interesse è in grado di scrivere testi lineari e coesi, unendo in una sequenza lineare una serie di brevi espressioni distinte.
<b>A2</b>	È in grado di scrivere una serie di semplici espressioni e frasi legate da semplici connettivi quali "e", "ma" e "perché".
<b>A1</b>	È in grado di scrivere semplici espressioni e frasi isolate.

Per ogni livello si propongono più task e, salendo di livello, task che richiedano tipi testuali diversificati, così che sia possibile avere un quadro complessivo sulla competenza legata alle produzioni scritte e sia salvaguardata la variabilità linguistica richiesta dal corpus (cfr. §1). Questo permetterebbe poi di poter delineare un quadro prestazionale sincronico per livello e di conseguenza fornire una base per una sintesi degli errori.

I task vengono somministrati in classe durante le ore di lezione, come esercitazione delle abilità di scrittura e in riferimento a temi trattati in precedenza; agli apprendenti viene concesso il tempo — variabile tra i 20 e 60 minuti, secondo il livello e il tipo testuale richiesto — dedicato alla stesura e alla rilettura. Il lavoro viene svolto in autonomia, senza l'ausilio di strumenti quali dizionari cartacei e/o online ecc. La tabella 3 riassume i task specifici per genere e il tipo testuale di appartenenza:

Tabella 3 - tipi testuali e task per livello

<b>livello</b>	<b>tipo testuale e task per genere</b>
<b>A1</b>	<b>1.descrittivo - descrizione</b>
<b>A2</b>	<b>1.descrittivo - descrizione 2.narrativo - racconto</b>
<b>B1</b>	<b>1.descrittivo - descrizione 2.narrativo - fiaba 3.espositivo - informazioni turistiche 4.regolativo -istruzioni per l'uso</b>
<b>B2</b>	<b>1.descrittivo - descrizione 2.narrativo - fiaba 3.espositivo - relazione 4.argomentativo - recensione 5.regolativo - ricetta</b>

Dalla tabella si evince che lo sviluppo dell'abilità di scrittura, che va di pari passo con l'apprendimento/acquisizione della lingua LS, si è legato ai tipi testuali: testo descrittivo, narrativo, regolativo, espositivo, argomentativo.

#### 4. Rilevazione degli errori a livello sintattico

È importante a questo punto chiarire cosa si intende per errore al livello sintattico della lingua e capire quali sono gli elementi che possono individuarlo. Per poter far questo, occorre puntualizzare velocemente due concetti fondamentali: quello di sintassi e quello di errore. Per sintassi si intende contemporaneamente l'ordine di costituenti e l'insieme delle leggi che ne governano la combinazione (Graffi 1994:16). Per quel che riguarda l'errore<sup>5</sup>, un errore al livello sintattico della lingua verrà meno alle leggi della sintassi.

La spia che permette al parlante nativo di riconoscere una frase come non corretta — o meglio dire "mal formata" — è la competenza che ha della sua lingua, competenza che si basa su conoscenze implicite (Graffi 1993: 25). Il giudizio che si può esprimere sulla competenza è di tipo grammaticale e fornisce una indicazione sulla grammaticalità o agrammaticalità dell'esecuzione. Frasi come le seguenti (1)-(7), prodotte da apprendenti di livello A1-A2, risultano comprensibili — a livello di esecuzione risultano accettabili perché il messaggio in qualche modo è ricostruibile — ma non sono grammaticali.

- (1) Pranzo all'università con mia amica.
- (2) Anche posso abbronzarmi.
- (3) Sempre mangio a casa.
- (4) In inverno bevo tè molto.
- (5) Tutto il paese è in fiore e tutta la gente sono belle.
- (6) Io vado a scuola e anche la mia amica va.
- (7) Ma è vero, che ogni tanto il tempo è temporale.

Come è evidente, gli errori segnalati non sono tutti uguali, non si possono categorizzare alla stessa maniera e non sono analizzabili allo stesso livello di frase. La frase (1) presenta l'omissione di un articolo all'interno di un sintagma preposizionale; la frase (2) presenta un utilizzo del focalizzatore *anche* che a) a livello lessicale può essere stato erroneamente utilizzato al posto del connettivo *inoltre* e b) può essere stato utilizzato come elemento focalizzante e in questo caso avrebbe dovuto trovarsi in posizione interna al predicato: *Posso anche abbronzarmi*; nella frase (3) in presenza di un verbo flesso l'avverbio fasale *sempre* è stato posizionato in posizione preverbale; la frase (4) presenta un'ambigua realizzazione dell'avverbio modificatore *molto* rispetto all'ordine modificatore-testa proprio del sintagma nominale oppure testa-modificatore del sintagma verbale; nella frase (5) non c'è accordo del tratto morfosintattico di numero tra soggetto e sintagma aggettivale; la frase (7) presenta un fenomeno di iposaturazione degli argomenti del verbo *andare* nella frase coordinata; la frase (7), infine, presenta una posizione agrammaticale della virgola<sup>6</sup>.

Questi esempi portano alla conclusione che occorre osservare gli errori secondo due ordini di categorie, o livelli: sintagmatico (frasi (1) e (4)) e di frase (frasi (2), (3), (5), (6), (7)). Con la prima analisi si individuano le parti del discorso (nome N, verbo V, aggettivo A, pronome Pron, determinante D ecc.) e la loro realizzazione in sintagmi (sintagma nominale SN, sintagma verbale SV ecc.); con la seconda si individua la funzione sintattica di quei sintagmi

---

<sup>5</sup> Per la definizione generale di errore, cfr. cap. 1, § X.

<sup>6</sup> Si fa rientrare anche la punteggiatura all'interno della sintassi poiché essa "trova delle restrizioni derivanti dalla struttura sintattica": si veda al proposito Benincà, Paola (2001:132); anche Lepschy, Giulio, Lepschy, Laura, (2009:104) e Serianni, Luca (2003:42) in quest'ultimo tra l'altro si puntualizza che i segni interpuntivi "contrassegnano i vari rapporti sintattici che si stabiliscono tra le varie parti di una frase o di un periodo."

nella frase (soggetto, predicato, complementi). Per il primo livello di analisi, quello sintagmatico, si userà un criterio di analisi di tipo distribuzionale, che osserva come le parole si distribuiscono secondo la classe a cui appartengono e stabilisce “quali sono le parole che possono ricorrere (o non possono ricorrere) assieme ad altre” (Graffi 1994:39). Per il secondo si seguiranno i criteri fondati sul modello teorico funzionale<sup>7</sup> e su quello valenziale<sup>8</sup>: con il modello teorico funzionale si seguirà l’ordine dei costituenti come determinato da principi prevalentemente pragmatici (in termini cioè di tema e rema), con il modello teorico valenziale l’ordine dei costituenti verrà considerato come dettato da principi di tipo semantico e sintattico.

---

<sup>7</sup> Il modello funzionalista prevede che “l’effettivo ordine delle parole di una frase, nelle varietà di apprendimento come nelle varietà native, nasca dall’interazione di principi di natura pragmatica, di natura semantica e di natura sintattica. Fra il resto, e per citare i fenomeni maggiormente osservati, principi di natura pragmatica regolano la disposizione reciproca dei costituenti in topic e in focus; principi di natura semantica regolano la disposizione degli argomenti rispetto al verbo e dei modificatori rispetto ai costituenti modificati; principi di natura sintattica regolano la disposizione dei costituenti della frase in base al ruolo sintattico: l’interazione di questi tre livelli genera l’effettiva realizzazione dei singoli enunciati.”. In Andorno, Cecilia, Bernini, Giuliano, Giacalone Ramat, Anna e Valentini, Ada, «Sintassi», in Giacalone Ramat, Anna. (a cura di) (2003), p. 122.

<sup>8</sup> Nel modello della grammatica valenziale la frase si ritiene costituita da elementi obbligatori e facoltativi e si considera agrammaticale — salvo casi precisi — una frase che non esprime gli elementi obbligatori. Nella grammatica della valenza gli elementi obbligatori — gli argomenti — si realizzano attraverso “segni distintivi” che nelle diverse lingue corrispondono a categorie grammaticali di tipo sintagmatico e morfologico (per esempio, in ceco il soggetto è espresso attraverso la desinenza del caso nominativo, in italiano è dato dalla posizione preverbale SVO). Si veda Graffi (2014: 51-56).

## **Bibliografia**

ANDORNO, Cecilia / BERNINI, Giuliano, «Premesse teoriche e metodologiche», in GIACALONE RAMAT, Anna (a cura di) (2003), *Verso l'italiano. Percorsi e strategie di acquisizione*, Roma, Carocci, pp. 27-36.

ANDORNO, Cecilia / BERNINI, Giuliano, GIACALONE RAMAT, Anna e VALENTINI, Ada, «Sintassi», in GIACALONE RAMAT, Anna (a cura di) (2003), *Verso l'italiano. Percorsi e strategie di acquisizione*, Roma, Carocci, pp. 116-178.

BENINCÀ, Paola / SALVI G, Giampaolo / FRISON, Lorenza (2001), «L'ordine degli elementi della frase e le costruzioni marcate», in L. Renzi, G. Salvi e A. Cardinaletti (a cura di), *Grande grammatica italiana di consultazione*, vol. I, Bologna, Il Mulino, pp. 115-125.

CATTANA, Anna, NESCI, Maria Teresa (2004), *Analizzare e correggere gli errori*, Perugia, Guerra Edizioni.

CRESTI, Emanuela / PANUNZI, Alessandro (2013), *Introduzione ai corpora dell'italiano*, Bologna, il Mulino.

GIACALONE RAMAT, Anna (a cura di) (2003), *Verso l'italiano. Percorsi e strategie di acquisizione*, Roma, Carocci.

GRAFFI, Giorgio (1994), *Sintassi*, Bologna, il Mulino.

GRAFFI, Giorgio (2014), *La frase: l'analisi logica*, Roma, Carocci.

LEPSCHY, Giulio, LEPSCHY Laura, «Sintassi e punteggiatura», in FERRARI, Angela (a cura di) (2009), *Sintassi Storica e sincronica dell'italiano. Subordinazione, Coordinazione, giustapposizione*, Atti del X congresso della Società internazionale di Linguistica e Filologia Italiana, Basilea, 30 giugno-3 luglio 2008, Firenze, Franco Cesati Editore, Vol I, pp. 101-117.

*Quadro comune europeo di riferimento per le lingue: apprendimento, insegnamento, valutazione* (2002), La Nuova Italia, Oxford.

SERIANNI, Luca (2003), *Italiani scritti*, Bologna, il Mulino.