

Errori, sequenze e interferenze nell'apprendimento dell'italiano in India

TANYA ROY, MIRKO TAVOSANIS

Università di Delhi, Università di Pisa

Proceedings of the AATI Conference in Palermo [Italy], June 28-July 1, 2017. Section Pedagogy. AATI Online Working Papers. ISSN: 2475-5427. All rights reserved by AATI.

ABSTRACT: l'intervento illustra i modi adottati per correggere tipologie di errori particolarmente frequenti e vistose, che riguardano per esempio l'uso corretto degli articoli determinativi, l'accordo di genere e numero e la coniugazione verbale. Nell'intervento viene fornita la documentazione degli errori e la descrizione delle tecniche didattiche impiegate.

Keywords: didattica dell'italiano, insegnamento dell'italiano in India, insegnamento e pratiche curriculari, articoli, connettivi.

1. Contesto

L'intervento si basa su esperienze di insegnamento dell'italiano come LS all'interno del percorso di laurea triennale in Lingua italiana presso l'Università di Delhi. Il contributo prende in esame errori, sequenze e interferenze nell'apprendimento.¹

Negli ultimi anni, in rapporto ai rapidi cambiamenti sociali, il profilo dei discenti e le motivazioni allo studio della lingua italiana in India si sono profondamente modificati. Le classi del corso dell'Università di Delhi, per esempio, sono più eterogenee che in passato sotto diversi

¹ Il lavoro è stato concepito e realizzato unitariamente. Tuttavia, si dichiara che sono opera di Tanya Roy i paragrafi 1, 2, 4 e 5, e di Mirko Tavosanis il paragrafo 3.

aspetti, a partire dalla lingua madre degli studenti. Lo studente tipico di questo corso di laurea è di nazionalità indiana; parla una lingua indiana, quasi sempre l'hindi, e anche l'inglese. La lingua indiana non inglese viene presa in considerazione come lingua madre dello studente. La prima lingua o la lingua insegnata come medium degli studi a scuola è a volte l'inglese a volte l'hindi (la questione delle interferenze linguistiche nel contesto è affrontata più in dettaglio in Roy e Tavosanis).

Il corso di laurea triennale dell'Università di Delhi si inserisce in un programma più ampio che prevede come livelli successivi Master, MPhil e dottorato in Lingua italiana. Alla laurea triennale si iscrivono ogni anno circa 40 studenti; per il Master il limite è di 7, per il corso MPhil il limite è 6 e le partecipazioni al dottorato variano (a fine 2017 i partecipanti erano 3). Per il corso di laurea triennale, il programma didattico prevede l'inizio dello studio della letteratura italiana già dal terzo semestre di studio e richiede che nei primi due semestri venga acquisita una buona base di conoscenza della lingua.

L'età degli studenti al primo anno di università è 17 o 18 anni; i discenti della laurea triennale di cui qui di seguito sono presi in esame i contributi appartengono tutti alla fascia d'età compresa fra i 17 e i 24 anni, con distribuzione tra maschi e femmine vicina di regola al 50%. Un fattore molto importante per l'apprendimento è la forte motivazione: la maggior parte degli studenti dichiara di essersi iscritta per migliorare le possibilità di trovare impieghi in futuro.

Uno studio approfondito di tutti i compiti scritti degli studenti dei primi due anni della laurea triennale ci ha dato un'idea della loro progressione nell'acquisizione. Questa progressione rispecchia abbastanza da vicino le sequenze identificate in altri studi in Italia (a partire dal Progetto di Pavia: Ramat) e all'estero. Sono inoltre state ritrovate le forme devianti che si

trovano normalmente in un corpus di apprendenti. Molti errori si sono rivelati di interlingua; alcuni sono dovuti all'interferenza di altre lingue conosciute dallo studente.

Nel corso di laurea l'obiettivo dei docenti non consiste solo nella correzione degli errori ma nell'acquisizione da parte degli studenti degli strumenti necessari alla correzione autonoma. Su questo, i docenti seguono metodologie diverse; qui di seguito saranno riportati esempi ripresi dalla nostra esperienza diretta e basati sulle nostre rispettive impostazioni. I riferimenti teorici per i concetti su cui questo studio è basato sono soprattutto i lavori di Stephen Krashen, Cattana e Nesci e Andorno e Rastelli, mentre per la descrizione generale del processo di acquisizione e apprendimento si fa riferimento a Ramat e Caruana.

2. Correzioni al primo semestre

In questo caso, l'obiettivo didattico immediato era l'individuazione della forma verbale corretta dal punto di vista morfologico. Invece di dare queste informazioni con tabelle di grammatica, sono state presentate frasi (selezionate preventivamente dal docente attraverso Google) che includessero forme verbali pertinenti scritte da ragazzi e ragazze italiani all'interno di blog e forum su internet.

Come primo passo, gli studenti hanno consegnato all'insegnante dei compiti scritti. Ovviamente, i compiti contenevano numerose costruzioni non standard. In ogni compito l'insegnante ha quindi segnalato e sottolineato solo una costruzione deviante da correggere: per esempio, il verbo composto, con l'aggiunta delle parole più strettamente collegate (esempio A). Ha poi cercato su google.it tre o quattro frasi pertinenti scritte da parlanti nativi (esempio B) e le

ha copiate sui compiti evidenziando in corsivo la forma standard. I compiti sono poi stati riconsegnati agli studenti senza fornire indicazioni esplicite sugli interventi da eseguire.

Paragonando le frasi, gli studenti hanno confrontato ciò avevano scritto e le forme usate da italiani. Si sono quindi resi conto delle differenze e hanno riscritto le loro frasi con le forme standard (esempio C).

A - frase dello studente con forma deviante

Stasera ho dicedo per cucinare perché sola a casa

B - frasi con forme standard trovate con google.it

Stasera ho deciso di fare un post un po' particolare: voglio raccogliere tutti i siti ed i blog di cucina a cui sono iscritta o che visito.

Ho sentito parlare della schiacciatina di zucchine su molti forum di cucina, *stasera ho deciso di* provarla ma con qualche variante.

Ciao! *stasera ho deciso di* fare una tagliata di manzo. Qualcuno mi darebbe un consiglio su come prepararla?

Stasera ho deciso che vado dal medico... ho sempre mal di testa, come avevo già detto sul forum

C - frase riscritta dallo studente

Stasera ho deciso di cucinare perché sola a casa.

Il participio passato “dicedo” è stato quindi sostituito da “deciso” e la preposizione “per” è stata sostituita da “di”.

Non solo gli studenti si sono auto-corretti ma dopo ogni intervento hanno anche scritto una piccola descrizione del processo seguito. L’opinione del docente è che in questo modo gli studenti abbiano ricordato la forma standard molto meglio che con la correzione fatta dall’insegnante.

3. Correzioni al terzo semestre

Nonostante l’impostazione dei corsi cerchi di rafforzare l’autonomia del discente, in alcuni casi gli studenti richiedono in modo esplicito specifiche regole di uso per l’italiano scritto. Nel caso descritto qui di seguito, l’apprendimento di regole ha riguardato un corso di italiano scritto nel I semestre del II anno (terzo trimestre di studio dell’italiano).

Il comportamento all’interno del corso è stato in generale un po’ diverso, rispetto a quello presentato nel paragrafo 1. In alcuni casi gli studenti sono stati invitati a ricavare regole dagli interventi durante il lavoro, ma in altri casi, dopo i primi tentativi, le regole sono state fornite in modo esplicito. Il lavoro è stato svolto anche tenendo conto delle regole esplicite presentate nel libro di testo, *Espresso 2*.

Il comportamento dell’articolo è un classico problema nella didattica dell’italiano scritto. Le regole che governano l’uso dell’articolo in italiano (e dell’articolo determinativo in

particolare) sono molto complesse: lo testimoniano le 16 pagine della grammatica di Serianni dedicate a spiegare l'uso dell'articolo determinativo, senza contare le pagine aggiuntive dedicate all'omissione dell'articolo e alle preposizioni articolate. La difficoltà di apprendere induttivamente le regole di uso è fonte frequente di incertezze anche per gli apprendenti di livello avanzato e, entro certi limiti, anche per gli apprendenti madrelingua.

La tipologia esatta di errore è naturalmente collegata a questioni di struttura linguistica e all'interlingua dello studente. Tuttavia, esiste anche una forte variabilità in rapporto alla L1, già ben documentata (Chini e Ferraris 56). I dati del Corpus ICoN qui presentati in tabella mostrano le percentuali di errore riscontrate a livello universitario con studenti di varie lingue madri e di livello almeno B2 o superiore (Cominetti e Tavosanis in stampa). Anche se la tipologia di errori varia molto, in media gli studenti che hanno L1 prive di articolo, come il russo o il ceco, commettono un numero più alto di errori:

	Ceco	Russo	Tedesco	Inglese	Totale
Errori	400	1.683	279	167	2.529
Token	21.568	154.568	58.658	44.721	279.515
Testi	71	526	185	145	927
Errori ogni 1000 token	18,6	10,9	4,75	3,7	9,05

Tabella 1. Percentuale di errori per quattro lingue rappresentate nel Corpus ICoN

Nel caso degli studenti di Delhi, una delle cause di incertezze è il fatto che le loro L1, anche se nella maggior parte dei casi sono indoeuropee, non hanno l'articolo. Gli studenti si

trovano quindi da questo punto di vista in una situazione paragonabile a quella di chi ha come L1 il russo o il ceco e in generale le lingue slave, situazione su cui si hanno già diversi studi (per esempio Ceković; Runic; Soragni). L'articolo è comunque familiare a tutti gli studenti attraverso lo studio dell'inglese, che produce peraltro a sua volta interferenze specifiche: un esempio classico è quello dell'uso con il possessivo, che distingue l'italiano dalle altre principali lingue di cultura europee.

Le complessità nell'uso dell'articolo sono legate al suo legame con la morfologia del nome (Chini e Ferraris) e al suo ruolo come componente dei meccanismi di individuazione del noto e del nuovo e del definito e dell'indefinito (Chini et al.). Però, alcune delle regole che ne governano l'uso sono puramente meccaniche, e spesso queste sono collegate a situazioni essenziali per la comunicazione degli apprendenti. In particolare, i tre casi che sembrano più importanti e frequenti nella pratica didattica a Delhi sono:

- L'uso con i possessivi
- L'uso con i singenionimi
- L'uso con nomi di luogo

L'uso dell'articolo con il possessivo è facile da descrivere, ma l'interferenza dell'inglese rappresenta un problema. La figura 1 presenta graficamente alcune incertezze, e le relative correzioni, all'interno di un elaborato realizzato in aula il 31 gennaio 2017.

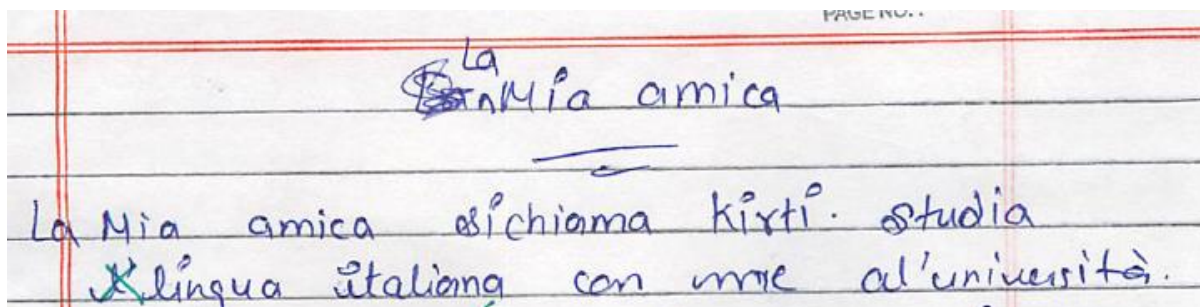


Figura 1. Probabile interferenza dell'inglese, corretta con diverse incertezze, nell'uso dell'articolo con possessivo.

Per le altre categorie la situazione è ancora più complessa. Dato il possessivo, perché gli italiani dicono “la mia mamma” ma non “la mia madre”? Oppure, perché dicono “ho visitato la Spagna” ma non “sono andato nella Spagna”? L'uso con i nomi geografici richiede inoltre agli studenti la gestione aggiuntiva dei diversi complementi di luogo e dei diversi verbi che possono accompagnarsi a essi: “andare a”, “visitare” senza preposizione e così via.

Per questi casi la strategia seguita è stata quella di alternare modelli e regole esplicite. Agli studenti sono stati forniti per esempio esercizi di completamento di questo tipo per i nomi di regioni, stati e continenti (Serianni IV, 41), da eseguire in aula e con commento immediato da parte del docente:

- La Toscana è bella / Ho visitato la Toscana / Sono partito per la Toscana
- Sono stato in Toscana / Sono andato in Toscana / Sono entrato in Toscana

Abbiamo visitato _____ Kashmir

Siamo partiti _____ Stati Uniti

Il treno è in orario e presto entreremo _____ Liguria

Penso che _____ Bengala sia lontano

L'efficacia di questa sovrapposizione di metodi resta difficile da valutare. Tuttavia, sembra che le costruzioni siano state in buona misura acquisite e riproposte correttamente nelle attività successive.

4. Correzioni al quinto semestre

Anche al quinto semestre si continua con il tentativo di dare maggiore autonomia allo studente. A questo livello più avanzato di studio della lingua italiana non si cerca tanto di correggere la grammatica quanto di arricchire le strategie di scrittura. Un esempio è quello dell'uso dei connettivi (“in primo luogo” / “prima di tutto” / “poi” / “in seguito” / “secondo me” / “infine”) per rendere la scrittura più coesa.

Un'altra caratteristica di scrittura di alto livello è il lessico ricco. Gli studenti possono aiutarsi ad arrivare a questo leggendo pagine web sugli argomenti su cui scrivono. Infine, molta importanza viene data anche all'organizzazione del testo. Il testo è diviso in parti? C'è un'introduzione seguita dal corpo del testo e la conclusione? Anche per questo aspetto leggere pagine di testi simili aiuta.

Questa attività permette agli studenti di incontrare termini specifici all'argomento, usi tipici e collocazioni. Per esempio, gli studenti assimilano usi come “tenere una lezione” invece del generico “fare lezione” (familiarità acquisita durante il corso di didattica).

Segue un altro esempio di un lavoro fatto con gli studenti del terzo anno per correggere gli errori fatti. Anche in questo caso si cerca di fare lavorare lo studente perché capisca l'errore e il modo di correggerlo.

Il lavoro svolto è stato diviso in cinque parti.

Sulla base di una consegna (“Scrivere una storia sull’immagine”) gli studenti scrivono un testo (1.) L’insegnante riscrive il testo inserendo spazi nelle sezioni da correggere e rimanda il testo agli studenti (2). Gli studenti cercano di capire quello che non va in ciò che hanno scritto all’inizio e preparano una tabella con le forme erronee e le correzioni (3). Devono inoltre spiegare perché avevano scritto le prime forme e perché queste non vanno bene (4). Infine, riscrivono il testo con le correzioni. Si riporta qui la sezione iniziale del lavoro per le cinque parti su un testo prodotto nel quinto semestre 2013.

1. Testo originale

Una Bambina Sola

Un giorno una bambina che si chiama Carla ha deciso di giocare un gioco con sua madre e quindi ha chiesto di sua madre di trovare lei dopo dieci minuti dopo lei è nascosta da qualche parte. Lei è andata a nascondersi in un bidone della spazzatura.

Sono passati quindici minuti ma lei ha trovato che la mamma non è venuta a trovarla.

Quindi lei è molto arrabbiata e è andata per dire perché non ha giocato con lei ma era molto sorpresa perché non c'era la sua mamma a casa....

2. Testo rimandato dall’insegnante per correggere gli errori

Una Bambina Sola

Un giorno una bambina che si chiama..... Carla ha deciso di giocare con sua madre e quindi ha chiesto sua madre diarla dopo dieci minuti quando si era nascosta. Carla è andata a nascondersi in un bidone d..... spazzatura.

Sono passati quindici minuti. Carla ha continuato ad, ma la mamma non si è vista. Al che lasi è molto arrabbiata e è andata a casa a dire a sua madre che non giocato con lei. Però a casa non ha trovato nessuno.

3. Elenco degli errori preparato dagli studenti

<u>Gli Errori</u>	<u>Cambiamenti</u>	<u>Le Ragioni</u>
1.si chiama	si chiamava	Grammatica (tempo)
2.di	A	Grammatica (tempo)
3.trovarla	Cercarla	Lessico (verbo)
4.della	Di	Grammatica (preposizione)
5.ha goicato	avrebbe goicato	Grammatica (tempo)

4. Descrizione lunga e completa degli errori delle strutture

1. Prima avevamo scritto “Carla ha deciso di giocare un gioco” ma poi abbiamo cambiato la frase “Carla ha deciso di giocare” perché quando c’è il verbo giocare non c’è bisogno di scrivere giocare un gioco.

2. Prima avevamo scritto “si era nascosta da qualche parte” e poi abbiamo scritto solo “si è nascosta” perché la frase non era giusta secondo la grammatica.

3. Prima avavamo scritto “Lei ha trovato che la mamma non è venuta a trovarla” e poi abbiamo scritto “Carla ha continuato ad aspettarla ma la mamma non si è vista”.

...

5. Riscrittura del testo dopo la correzione degli errori

Una Bambina Sola

Un giorno una bambina che si chiamava Carla ha deciso di giocare con sua madre e quindi ha chiesto a sua madre di cercarla dopo dieci minuti quando si era nascosta. Carla è andata a nascondersi in un bidone di spazzatura.

Sono passati quindici minuti. Carla ha continuato ad aspettare, ma la mamma non si è vista. Al che la bambina si è molto arrabbiata e è andata a casa a dire a sua madre che non avrebbe giocato con lei. Però a casa non ha trovato nessuno.

Carla l'ha cercata in tutta la casa ma non e' riuscita a trovarla. Dopo lei è uscita dalla casa e ha cercato la mamma in tutto il palazzo, ma non c'era nessuno...

5. Conclusioni

La valutazione dei risultati didattici è sempre molto difficile. Si vorrebbe, comunque, notare alcune cose tratte dalle attività didattiche descritte. In linea con la conoscenza del fatto che a diversi livelli l'enfasi va posta su diverse caratteristiche della lingua, il lavoro di correzione di diversi tratti della lingua è variato dal primo al sesto semestre della laurea di primo livello.

Come già notato, al primo semestre il lavoro di correzione verteva su aspetti grammaticali appena insegnati, tale l'uso della forma del passato prossimo. Nell'attività riportata il lavoro del docente consisteva nello scegliere un corpus limitatissimo (appena 3 o 4 frasi) da presentare a ogni studente. Questo corpus sottolineava la natura della forma del passato prossimo usata dallo studente. A questo punto il lavoro si trasferiva allo studente che doveva notare la diversità fra la forma usata da lei/lui e quella usata nelle frasi scelte dal docente. In seguito a questo lo studente si autocorreggeva e riscriveva le frasi originariamente scritte con la forma standard usata nelle frasi scelte e presentate dal docente.

Al terzo semestre il lavoro di correzione si è spostato all'uso dell'articolo e della preposizione articolata. Anche qui, si cercava di capire la regola dall'uso ma la mancanza di una regola che governasse ogni uso ha reso il processo più complicato.

Seguendo lo stesso pensiero dietro alla correzione, al quinto semestre allo studente veniva offerto il suo scritto con spazi che indicavano i punti dove una correzione era necessaria. Questo rendeva necessario che lo studente rivedesse il proprio scritto con la consapevolezza che era richiesta una modifica. In alcuni casi gli spazi indicavano semplici correzioni di accordo di cui lo studente era già a conoscenza. In altri, dove lo scritto presentava problemi di sintassi, il docente aveva riformulato la frase in un modo più felice. In ogni caso, lo studente era costretto a capire il problema e dove possibile, a correggerlo. Lavorare in coppie aiutava gli studenti a

vedere meglio i propri errori. Percorrendo i vari tappi dell'attività fatta, lo studente è guidato dal docente fino a quando non arriva a riscrivere il suo compito con le modifiche necessarie.

In tutte queste attività si è cercato di seguire la stessa logica: quella di far notare allo studente l'imperfezione di quello che aveva scritto e di far correggere lo scritto originario. Ciò rende lo studente più sicuro dell'uso della forma standard della lingua italiana. Questa conoscenza rimane impressa nella sua mente molto più a lungo e aiuta a schiarire dubbi e incertezze presenti prima.

Il docente sceglie i punti sui cui lavorare in base all'analisi dei compiti che riceve. Questo segnala l'importanza di un *learner corpus* che informa docenti e ricercatori dei punti su cui bisogna ancora lavorare.

Negli anni di insegnamento, questo tipo di lavoro è stato fatto su diversi aspetti della lingua italiana dato che diversi gruppi di studenti hanno diversi problemi. Dalla valutazione formativa e poi quella sommativa è stato visto che queste attività riducono gli errori in modo significativo.

La nostra impressione è che in tutti i casi venga confermata l'importanza del ragionamento autonomo degli studenti sui materiali di input. I giudizi da parte degli studenti sulle pratiche didattiche sono in genere positivi, anche in relazione alle situazioni in cui è più forte la richiesta di regole esplicite. L'applicazione di soluzioni di compromesso sembra in alcuni casi in grado di vincere le resistenze e facilitare un approccio positivo. Inoltre, per i livelli più alti di studio è senz'altro un vantaggio ridurre l'impatto negativo della correzione, visto che sono sempre gli studenti a correggersi e a riscrivere il testo nella forma adeguata.

Opere citate

- Andorno, Cecilia e Stefano Rastelli (a cura di). *Italiano L2. Tecnologie, metodi, spunti teorici*. Perugia, Guerra, 2009.
- Cattana, Anna e Maria Teresa Nesci. *Analizzare e correggere gli errori*. Perugia, Guerra, 2004.
- Caruana, Sandro. *Mezzi di comunicazione e input linguistico: l'acquisizione dell'italiano L2 a Malta*. Milano, Franco Angeli, 2003.
- Ceković, Nevena. *Difficoltà di apprendimento dell'italiano L2 da parte dello studente serbo*, Tesi di Master, Università degli Studi di Udine, 2007.
- Chini, Marina *et al.* "Aspetti della testualità". *Verso l'italiano*, a cura di Anna Giacalone Ramat. Roma, Carocci, 2003, pp. 179-219.
- Chini, Marina e Stefania Ferraris. "Morfologia del nome". *Verso l'italiano*, a cura di Anna Giacalone Ramat. Roma, Carocci, 2003, pp. 37-69.
- Cominetti, Federica e Mirko Tavosanis. "Interferenza della L1 nell'apprendimento degli articoli in italiano L2: una ricerca sul corpus ICoN". *L'italiano, lingua d'apprendimento: riflessioni teoriche, nuovi apprendenti e storia*, a cura di Margarita Borreguero Zuloaga, Frankfurt a.M., Peter Lang, in stampa.
- Krashen, Stephen. *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. Oxford, Pergamon Press, 1982.
- Ramat, Anna Giacalone (a cura di). *Verso l'italiano: percorsi e strategie di acquisizione*. Roma, Carocci, 2003.
- Roy, Tanya e Mirko Tavosanis. "Il focalizzatore *anche* nei testi scritti di studenti con lingue indoeuropee come L1". *Atti del convegno SLI 2017*, in stampa.

Runic, Marija. “L’uso dell’articolo italiano in apprendenti di madrelingua serbo-croata”.

Linguistica educativa: atti del XLIV Congresso internazionale di studi della Società di linguistica italiana (SLI): Viterbo, 27-29 settembre 2010. Roma, Bulzoni, 2012, pp. 397-410.

Serianni, Luca. *Grammatica italiana*. Torino, UTET, 1991.

Soragni, Jessica. *Teoria e pratica dell’insegnamento dell’italiano in Russia: un’esperienza sul campo*. Tesi di Laurea, Università di Bologna, 2013.