

BOŻENA GANDOR
(UNIWERSYTET WARSZAWSKI, WARSZAWA)

GLI ERRORI NELL'USO DELLE PREPOSIZIONI IN ITALIANO. UNO STUDIO CONDOTTO SUGLI STUDENTI UNIVERSITARI POLACCHI DI LIVELLO A2

ABSTRACT

The aim of this study is to list errors in the use of prepositions in Italian, which are made by first-year students at the Faculty of Applied Linguistics at the University of Warsaw. We have analysed the written final examination papers of students who started learning Italian without prior knowledge of the language. The identified errors have been classified and for each group of errors we have indicated the potential cause of their occurrence. The conclusions of our research can raise language awareness as to the correct usage of the Italian prepositions.

KEYWORDS: preposition, error, Italian, error classification, applied linguistics

STRESZCZENIE

Celem badania jest wyszczególnienie błędów w zakresie użycia przyimka w języku włoskim popełnianych przez studentów pierwszego roku na Wydziale Lingwistyki Stosowanej Uniwersytetu Warszawskiego. Analizie zostały poddane końcoworoczne pisemne prace egzaminacyjne studentów rozpoczynających naukę języka włoskiego od podstaw. Wyodrębnione błędy zostały sklasyfikowane, a dla każdej grupy błędów podano potencjalną przyczynę ich wystąpienia. Prezentowane wnioski mogą przyczynić się do zwiększenia świadomości językowej studentów w zakresie użycia przyimków w języku włoskim.

SŁOWA KLUCZOWE: przyimek, błąd, język włoski, klasyfikacja błędów, lingwistyka stosowana

La percezione dell'errore in glottodidattica è cambiata nel corso degli anni, a seconda degli approcci teorico-linguistici a questo problema (Dąbrowska/ Pasięka 2015: 23). Inizialmente, tra la metà dell'Ottocento e la metà del Novecento, quando il metodo principale in uso era quello grammaticale-traduttivo, l'errore era percepito come grave ostacolo per l'apprendimento (Albanese/ Fiorilli/ Gnisci 2007; Hendrickson 1978). Secondo i principi del metodo, lo studente era obbligato a studiare lunghi elenchi di vocaboli e regole grammaticali per poter correttamente tradurre frasi, nonché testi letterari. In quest'ottica ogni errore portava ad una traduzione sbagliata e andava evitato. Dopo l'approccio grammaticale-traduttivo, ebbe successo il metodo naturale, in cui l'errore continuava ad essere considerato come punto debole che doveva essere immediatamente corretto e non andava ignorato dall'insegnante. Nonostante il metodo fosse orientato più verso la

pronuncia e la lingua parlata, l'insegnante doveva intervenire ogni volta che lo studente commetteva un errore. Simile era il caso degli approcci di stampo strutturalista i quali consideravano l'errore come elemento da prevenire, un'abitudine linguistica scorretta, conformemente all'ottica comportamentista dell'apprendimento linguistico. Una ripetizione della sequenza di "stimolo-risposta corretta" da parte dello studente era infatti considerato sufficiente per creare presso l'apprendente delle abitudini corrette, che insieme portavano all'acquisizione della lingua (da cui si origina la tecnica dei *drills*). L'arrivo degli approcci di matrice cognitivista marca una svolta nella percezione dell'errore (Balboni 2013). Per la prima volta su vasta scala nella glottodidattica, l'errore viene considerato come un fenomeno inevitabile, naturale e perfino desiderato, segno del processo di apprendimento dell'allievo. Ciò viene appoggiato anche dal concetto della cosiddetta interlingua, sviluppatosi negli anni Settanta del Novecento (Selinker 1972). L'interlingua viene concepita come un continuum linguistico che va dalla lingua materna alla lingua seconda o straniera che viene insegnata. L'interlingua si sviluppa gradualmente, per avvicinarsi nella sua forma sempre di più alla lingua seconda, ovvero quella che si impara. Gli errori sono quindi legati a delle discrepanze tra l'interlingua e la lingua seconda, a sua volta derivati dalle differenze tra la lingua materna e la lingua che l'apprendente vuole imparare. Grazie allo studio ed all'esposizione al materiale linguistico gli errori nell'interlingua dovrebbero sparire, cedendo il posto alle forme corrette. Tale assunto coincide con il metodo naturale *Natural Approach* di S. Krashen e T. Terrell (1983). Secondo questo metodo, il discente segue il processo dell'apprendimento spontaneo, in cui grazie all'*input* linguistico (il materiale linguistico, p.es. proposto nel corso della lezione) si formano delle ipotesi, errate o corrette, le quali durante un ulteriore contatto con l'*input* comprensibile rendono possibile l'autocorrezione di alcune tra le ipotesi poste inizialmente.

Dopo i suddetti approcci allo studio della lingua, lo sviluppo dei metodi in glottodidattica nei decenni successivi non è più tornato a colpevolizzare l'apprendente per gli errori commessi. L'approccio umanistico-affettivo percepiva l'errore perfino come uno spunto per l'insegnamento: gli errori potevano inconsapevolmente avere un impatto sull'approccio dei discenti ai temi di studio. Osservando gli allievi, l'insegnante poteva scegliere dei contenuti didattici per spiegare gli aspetti della lingua dove gli alunni commettevano un numero elevato di errori (Richards 2015; Erdoğan 2005).

Oggi, la glottodidattica si avvia nella direzione dell'eclittismo in un'epoca post-metodica (Kaliska 2018). L'apprendente rimane spesso al centro dell'attenzione durante la lezione: i professori cercano sempre più spesso di adeguare il metodo e le tecniche usate ai bisogni specifici degli studenti. Nella glottodidattica di oggi, è diventata centrale la consapevolezza dei vantaggi e svantaggi di ciascuno dei metodi per poterli amalgamare ed attingere da tecniche diverse per rispondere alle aspettative degli studenti. Ciononostante, la questione dell'errore rimane un punto chiave per l'insegnamento che mira ad eliminare il numero più alto possibile di espressioni e strutture errate per migliorare la

comunicazione, tenendo conto non solo di errori linguistici, ma anche di quelli pragmatici, legati alla cultura della lingua straniera/seconda.

La definizione di errore in glottodidattica potrebbe sembrare intuitiva, in quanto un errore (in questo caso linguistico) è il contrario di una forma corretta. Lennon definisce l'errore come forma linguistica o combinazione di tali forme linguistiche che, con un alto grado di probabilità, non sarebbe usata da un parlante nativo in un contesto simile (Lennon 1991: 81). Per definire un enunciato come sbagliato, secondo questa definizione, bisogna fare riferimento alla norma linguistica stabilita dai parlanti nativi, all'uso che fanno della lingua e non solo alle norme grammaticali descritte nei dizionari e nei manuali di lingua. Per il presente studio adotteremo la suddetta definizione.

LA CLASSIFICAZIONE E LA CORREZIONE DEGLI ERRORI

Gli errori possono essere classificati a seconda di diverse variabili e la preposizione in italiano è una parte del discorso che lascia spazio a varie ricerche dettagliate (cfr. Malinowska 2017, 2020; Bozzone Costa 2002; Kwapisz-Osadnik 2017). Per ragioni di spazio, ci limitiamo a citare la classificazione di R. Kaleta (2018) che, sebbene riguarda il bielorusso, ci sembra valida e proficua anche per la disamina delle scorrettezze in altre lingue. R. Kaleta divide gli errori commessi da studenti della lingua bielorusso in due categorie, ovvero gli errori legati all'interferenza tra le lingue conosciute dagli studenti e quelli dovuti alla mancata conoscenza delle regole della lingua seconda/straniera. Per quell'ultima categoria R. Kaleta ha individuato i seguenti gruppi di errori:

Conforme a tale classificazione, il nostro studio si focalizza sul gruppo di errori sintattici, in quanto analizza l'uso della preposizione italiana. Gli errori riguardanti la preposizione sono infatti legati sia alle reggenze del verbo, sia all'uso delle locuzioni preposizionali e delle strutture fisse o semi-fisse.

- errori di flessione (tra cui p.es. i casi del nome, la flessione dell'aggettivo e del verbo);
- errori lessicali (tra cui p.es. la formazione delle parole, gli errori di registro);
- errori sintattici (tra cui p.es. le reggenze del verbo, l'uso della preposizione, l'ordine delle parole);
- errori di ortografia (tra cui p.es. le maiuscole e minuscole, le abbreviazioni, le omissioni di lettere);
- errori di punteggiatura;
- errori glottopragmatici (legati all'uso della lingua in un contesto sociale);
- errori fonetici (tra cui p.es. la prosodia, la pronuncia).

La questione se correggere o meno, come e quali errori dovrebbero essere corretti è oggetto degli studi nell'ambito della cosiddetta *error correction* (cfr. Hendrickson 1978; Pawlak 2014). Nel contesto scolastico, gli errori vanno spesso

corretti, e il grado dell'esattezza linguistica viene valutato. Nell'apprendimento extra-scolastico, sembra che non ci sia un modello unico della correzione. La scelta finale e gli strumenti dipendono dall'insegnante e dal metodo dell'insegnamento che egli adotta. Non tutti gli insegnanti si decidono a correggere gli errori commessi dagli studenti. L'approccio alla correzione corrisponde al metodo utilizzato: in alcuni metodi l'errore va assolutamente corretto, mentre in altri ciò non è obbligatorio. M. Pawlak (2014) menziona inoltre la differenza tra *l'error correction* ed il *feedback*, sottolineando il valore di quest'ultimo come termine più vasto, che contiene non solo la mera correzione ma anche un'informazione aggiuntiva, e perfino lo spazio per riconoscere ed incoraggiare il progresso degli apprendenti (v. Dota 2013).

SCOPO, METODO E SVOLGIMENTO DELLA RICERCA

Lo scopo di questo studio è quello di proporre una disamina degli errori nell'uso della preposizione in italiano commessi dagli studenti del primo anno della Facoltà di Linguistica Applicata dell'Università di Varsavia. Sono state analizzate a questo scopo le prove scritte degli esami finali eseguite da studenti che hanno iniziato ad apprendere l'italiano senza una conoscenza preliminare della lingua. Gli errori individuati sono stati successivamente classificati, dopodiché per ogni gruppo è stata indicata la potenziale causa della loro occorrenza.

Il metodo adottato è l'analisi quantitativa e qualitativa degli errori in esami scritti, allo scopo di mettere a fuoco le tipologie di errori e la loro frequenza. Il corpus è costituito da esami scritti sostenuti dai suddetti studenti nell'anno accademico 2017/2018. Sono state prese in considerazione 36 prove di esame in cui sono state individuate 184 occorrenze di errori legati all'uso della preposizione, cioè in media 5,1 occorrenze per ognuna di esse.

L'analisi ha riguardato solo quelli tra gli studenti che hanno iniziato a studiare la lingua all'università partendo dal livello principiante, senza alcuna previa conoscenza della lingua; tale scelta ha reso possibile la creazione della tipologia di errori al livello principiante permettendo altresì di analizzare un gruppo di discenti omogeneo dal punto di vista del livello della conoscenza della lingua. Va comunque precisato che non è stato possibile stabilire il loro eventuale contatto con la lingua italiana prima dell'inizio degli studi. Al fine di mantenere un alto grado di oggettività, gli errori non sono stati rilevati dall'autrice di questo studio, bensì da altri docenti universitari. Successivamente, sono stati creati elenchi di tutti gli errori individuati, i quali sono stati raggruppati in categorie; per il presente studio si è deciso di riportare esclusivamente gli errori grammaticali riguardanti l'uso delle preposizioni. Sono state individuate delle regolarità riguardo al tipo di errore, al fine di stabilire una tipologia e per verificare la frequenza di ogni errore o gruppo di

errori. Osservando le tabelle riportate sotto si notano diverse occorrenze dello stesso errore. Questa ripetitività riflette la tipologia di esercizi proposti all'esame, p.es. scelta multipla con quattro risposte, esercizi di completamento di frasi con determinati elementi mancanti (preposizioni, articoli, pronomi, ecc.), trasformazioni in base a parole-chiave e correzioni di frasi errate.

TIPOLOGIA DEGLI ERRORI INDIVIDUATI NEL CORSO DELL'ANALISI

La classificazione degli errori riportati sotto è stata effettuata in base alla forma corretta della preposizione da usare in tale contesto: ogni tabella contiene delle frasi in cui dovrebbe essere usata una data preposizione. In alcuni casi, in una frase si possono distinguere due errori. In tal caso, la stessa frase verrà riportata in due tabelle in base alla preposizione (se l'errore riguarda la preposizione "a" e "da", la frase contenente i due errori sarà riportata nella tabella dedicata alla preposizione "a" e in quella della preposizione "da"). Inoltre, ciascun gruppo di errori è accompagnato da un'ipotesi dell'autrice riguardante la loro causa, sempre se è stato possibile individuarla (p. es. il transfer negativo). Accanto ad ogni frase errata viene riportato il numero delle sue occorrenze (cioè quante volte lo stesso errore, nella stessa frase, è stato riscontrato nel corso dell'analisi degli esami del corpus). Gli errori vengono presentati nel seguente modo:

[sintagma errato]: [frase contenente <u>l'errore</u>]. / [sintagma corretto]	Numero di occorrenze
---	----------------------

L'analisi quantitativa degli errori a seconda della preposizione ha rilevato: "a" (48 occorrenze), "da" (26 occorrenze), "di" (32 occorrenze), "in" (21 occorrenze), "su" (6 occorrenze), "per" (7 occorrenze), "con" (9 occorrenze); le frasi o espressioni a preposizione "zero", ovvero che non richiedono l'uso della preposizione sono presenti in 35 occorrenze. Non sono stati individuati errori riguardanti l'uso della preposizione "tra/fra".

Tabella 1: Preposizione A (semplice o articolata)

sul telefono: Nicola non riesce a parlare con la sua famiglia <u>sul telefono</u> . / al telefono	6
dal telefono: Nicola non riesce a parlare con la sua famiglia <u>dal telefono</u> . / al telefono	6
con il telefono: Nicola non riesce a parlare con la sua famiglia <u>con il telefono</u> . / al telefono	4
per telefono: Nicola non riesce a parlare con la sua famiglia <u>per telefono</u> . / al telefono	3
per il telefono: Nicola non riesce a parlare con la sua famiglia <u>per il telefono</u> . / al telefono	1

riuscire parlare, a telefono: Nicola non <u>riesce parlare</u> con la sua famiglia <u>a telefono</u> . /riuscire a parlare, al telefono	1
sulla dieta: Mangia un cioccolatino! - Non posso sono <u>sulla dieta</u> . /a dieta	5
su dieta: Mangia un cioccolatino! - Non posso sono <u>su dieta!</u> /a dieta	1
in dieta: Mangia un cioccolatino! - Non posso sono <u>in dieta</u> . /a dieta	5
riuscire di, per mangiare: Mio figlio non <u>riesce ancora di</u> prepararsi <u>per mangiare</u> da solo. /riuscire a, da mangiare ¹	3
riuscire di, a mangiare: Mio figlio non <u>riesce ancora di</u> prepararsi <u>a mangiare</u> da solo. /riuscire a, da mangiare	2
riuscire di: Mio figlio non <u>riesce ancora di</u> prepararsi da mangiare da solo. /riuscire a	2
riuscire lo: Mio figlio non <u>riesce ancora lo</u> prepararsi da mangiare da solo. /riuscire a	1
riuscire da, prepararsi e mangiare: Mio figlio non <u>riesce ancora da</u> <u>prepararsi e mangiare</u> da solo. /riuscire a, prepararsi da mangiare	1
alle 13:00 dalle 15:00: Il medico riceve <u>alle 13:00 dalle 15:00</u> . /dalle 13:00 <u>alle 15:00</u>	2
metterci: Quanto tempo <u>ci mette</u> risolvere questo problema? /ci metti a	2
metterci: Quanto <u>ci metti</u> risolvere questo problema? /ci metti a	1
con bassa voce: Non riesco a capire bene quello che dice perché parla sempre <u>con bassa voce</u> . /a bassa voce	1
di antica: Suo padre è un tipo <u>di antica</u> . /all'antica	1

La maggior parte degli errori riportati nella Tabella 1 sono legati alla mancata conoscenza di locuzioni fisse o semi-fisse come le locuzioni preposizionali “al telefono”, “essere a dieta”, “a bassa voce”. Lo studente dovrebbe dunque imparare non solo la preposizione che accompagna il nome, ma la forma della locuzione intera, p.es. ricordarsi se la preposizione utilizzata è semplice o articolata. Un altro caso è l’uso della preposizione “a” per introdurre il complemento di modo, come “all’amatriciana”, “all’italiana”, per cui anche “all’antica” che richiede l’aggettivo femminile. Gli altri errori riguardano le reggenze del verbo come “riuscire a”, “metterci tempo a” nelle quali la preposizione è richiesta dal verbo. Nella locuzione “essere a dieta” si osserva un’errata scelta della preposizione legata all’interferenza negativa dal polacco (“być na diecie”).

¹ In questa frase si trovano due errori: uno legato alla reggenza verbale (riuscire a) e l’altro alla locuzione (da mangiare). L’errore riguardante la preposizione DA sarà dunque ripetuto nella Tabella 2, dedicata alla preposizione DA. Si è deciso di riportarlo anche in questa tabella, visto che la frase originale necessaria per mostrare il contesto dell’errore della reggenza verbale lo conteneva.

Tabella 2: Preposizione DA

per mangiare: Mio figlio non riesce ancora a prepararsi <u>per mangiare</u> da solo. / da mangiare	9
a mangiare: Mio figlio non riesce ancora a prepararsi <u>a mangiare</u> da solo. / da mangiare	5
di mangiare: Mio figlio non riesce ancora a prepararsi <u>di mangiare</u> da solo. / da mangiare	2
riuscire di, per mangiare: Mio figlio non <u>riesce ancora di</u> prepararsi <u>per mangiare</u> da solo. /riuscire a, da mangiare	3
riuscire di, a mangiare: Mio figlio non <u>riesce ancora di</u> prepararsi <u>a mangiare</u> da solo. /riuscire a, da mangiare	2
riuscire da, prepararsi e mangiare: Mio figlio non <u>riesce ancora da</u> <u>prepararsi e mangiare</u> da solo. /riuscire a, prepararsi da mangiare	1
alle 13:00 dalle 15:00: Il medico riceve <u>alle 13:00 dalle 15:00</u> . / dalle 13:00 alle 15:00	2
stare per finire, al medico: Non appena <u>stiamo per finire</u> ² la colazione, andremo <u>al medico</u> . /avremo finito, dal medico	1
essere così gentile di: Chi è <u>così gentile di</u> prestarmi il telefono? / essere così gentile da	1

Un caso interessante tra gli errori in questo gruppo è “prepararsi da mangiare” in cui osserviamo il verbo “prepararsi” di solito accompagnato dalle preposizioni “a/per”, seguito però dal verbo “mangiare”. Si osserva come la locuzione “da mangiare” risulta più importante che non la reggenza tipica del verbo “prepararsi”, il che si è rivelato fuorviante per gli studenti. Altri esempi riguardano l’uso della preposizione “da” per introdurre il complemento di moto a luogo con i nomi delle professioni o delle persone (“andare dal medico”), contrario al classico moto a luogo introdotto da “in/a” (“andare a scuola/in bagno”). Un’altra espressione che vale la pena di notare tra gli errori è inoltre “essere così (aggettivo) da (fare qualcosa)” come nell’esempio “chi è così gentile da prestarmi il telefono”. Un altro caso interessante è la frase “Mio figlio non riesce ancora da prepararsi e mangiare da solo” in cui l’uso della congiunzione “e” non sembra il più opportuno, in quanto in tal caso nella frase bisognerebbe ripetere la preposizione “a” come reggenza verbale del verbo “riuscire” (“Mio figlio non riesce ancora a prepararsi ed a mangiare da solo.”) – questa frase cambierebbe però il significato originale dell’enunciato (il fatto di “non riuscire a mangiare da solo” non è uguale al fatto di “non riuscire a farsi da mangiare da solo”).

² La perifrasi verbale “stare per” non riguarda l’uso della preposizione “per”, bensì la scelta di una forma verbale adeguata (come in questo caso il tempo verbale futuro anteriore). Ciononostante, questo errore viene riportato vista la sua presenza nella frase contenente l’errore riguardante la preposizione “da” (“dal medico”).

Tabella 3: Preposizione DI

che nazionalità: <u>Che nazionalità sei?</u> / di che nazionalità	8
quale nazionalità: <u>Quale nazionalità sei?</u> / di che nazionalità	8
qualle nazionalità: <u>Qualle nazionalità sei?</u> / di che nazionalità	2
qual'e' nazionalità: <u>Qual'e' nazionalità sei?</u> / di che nazionalità	1
quella nazionalità: <u>Quella nazionalità sei?</u> / di che nazionalità	2
questa nazionalità: <u>Questa nazionalità sei?</u> / di che nazionalità	3
qualche nazionalità: <u>Qualche nazionalità sei?</u> / di che nazionalità	1
da che nazionalità: <u>Da che nazionalità sei?</u> / di che nazionalità	1
da casa: Sono uscito <u>da casa.</u> / di casa	2
ma, da casa: <u>Ma</u> pioveva a dirotto, sono uscito <u>da casa.</u> /Sono uscito di casa anche se pioveva a dirotto.	1
alle domande: Avete <u>alle domande?</u> / delle domande	1
pensarci: Andiamo al parco? Che <u>ci pensi?</u> / ne pensi (di)	2

Gli errori riguardanti la preposizione “di” – così come altri errori ortografici riscontrabili negli esempi sopra riportati – sono tipici della fase di apprendimento dell’italiano a livello principiante; è per esempio il caso della frase “Di che nazionalità sei?”, una delle prime frasi che si apprendono all’inizio dello studio di una lingua. Come si può osservare negli esempi di cui sopra, questa è stata una delle frasi più problematiche per gli studenti, il che significa che essa non è stata sufficientemente praticata in classe. Perché appare evidente che imparare delle frasi fatte porta a migliorare la produzione linguistica. In effetti, nella maggior parte dei casi, lo studente non sarà in grado di costruire correttamente una frase fatta, cambiando i suoi componenti all’interno di essa; le frasi fatte hanno infatti una struttura fissa che non va alterata. Questo è dunque un caso in cui la “creatività” degli studenti ha portato ad una serie di frasi scorrette. Un altro esempio interessante è l’espressione “uscire di casa” in cui si nota un conflitto tra “uscire da” ed il nome “(la) casa”. Questo è un altro esempio dove bisogna studiare certe espressioni a memoria: il procedimento logico e l’estensione della reggenza del verbo “uscire” ha portato ad un errore in un’espressione di base e di uso quotidiano. Per ultimo, il verbo “pensare” che potrebbe risultare fuorviante, vista la reggenza di due preposizioni “a/di”. Nel nostro caso, “cosa ne pensi”, il verbo regge la preposizione “di” per cui bisogna utilizzare la particella “ne” al posto di “ci” che a sua volta verrebbe usato per sostituire la preposizione “a”: “ci devo pensare, e poi ti dico” (“devo pensare a questa cosa”).

Tabella 4: Preposizione IN

a piedi: Il treno era pieno di gente, e ho dovuto fare tutto il viaggio <u>a piedi</u> . / in piedi	16
sui piedi: Il treno era pieno di gente, e ho dovuto fare tutto il viaggio <u>sui piedi</u> . / in piedi	2
al piedi: Il treno era pieno di gente, e ho dovuto fare tutto il viaggio <u>al piedi</u> . / in piedi	1
stare per partire, a Francia: [Fra non tanto andiamo in Francia.] ³ Sto per <u>partire a Francia</u> . /Stiamo per andare in Francia .	1
alla Francia: Fra non tanto <u>stiamo alla Francia</u> . /Stiamo per andare in Francia .	1

In questo gruppo di errori sottolineiamo le locuzioni preposizionali “a piedi” e “in piedi” con un valore semantico diverso (per cui “andare a piedi” dinamico e “stare in piedi” statico). Il secondo esempio riguarda invece il moto a luogo con la preposizione “in” accompagnata dal nome di un paese (“andare in Francia”). Un’importante questione glottodidattica è la distinzione tra le città ed i paesi nel complemento di luogo (“a Varsavia/in Polonia”) ma anche la reggenza del verbo “partire” (“partire per”). Bisogna dunque sottolineare la differenza tra “andare in Francia” e “partire per la Francia”, malgrado la somiglianza dal punto di vista semantico.

Tabella 5: Preposizione SU

di vita: Leggo un libro <u>di vita</u> di Steve Jobs. / sulla vita	2
da vita: Leggo un libro <u>da vita</u> di Steve Jobs. / sulla vita	1
della vita: Leggo un libro <u>della vita</u> di Steve Jobs. / sulla vita	1
nel giornale: Ho letto questa notizia <u>nel giornale</u> di oggi. / sul giornale	1
a misura: Per il matrimonio di Claudio metterò un abito fatto <u>a misura</u> . / su misura	1

Nel caso della preposizione “su”, tra gli errori si notano le locuzioni preposizionali “sul giornale” e “su misura”. In entrambi i casi potrebbe rivelarsi importante l’interferenza (sia il transfer negativo nel caso di “sul giornale”, che in polacco sarebbe “w gazecie”: [sic] “nel giornale”, che il transfer positivo “su misura”, con la stessa preposizione in polacco “na miarę”). Questo esempio mostra che sia il transfer positivo che negativo possono portare a molteplici errori, in quanto da un lato gli studenti sembrano non fidarsi di espressioni analoghe in due lingue diverse, cercando di evitare una potenziale interferenza, fonte di errore, come anche d’altro lato, una parte degli studenti traduce le locuzioni preposizionali in maniera spontanea, cadendo nel transfer negativo. Un ultimo commento riguarda invece l’introduzione del complemento di argomento (“un libro su qualcosa”).

³ Questa è la frase originale che nell’esercizio bisognava trasformare utilizzando il verbo “stare”. La scelta del verbo “partire” non è dunque giustificata. In ogni caso, la frase contenete il verbo “partire” dovrebbe tenere conto della sua reggenza, ovvero “partire per la Francia”.

Tabella 6: Preposizione PER

di quanti minuti, volerci (tempo) cuocere: <u>Di quanti minuti ci vuole cuocere</u> gli spaghetti al dente? /quanti minuti ci vogliono per cuocere	3
volerci (tempo) cuocere: Quanti minuti <u>ci vuole cuocere</u> gli spaghetti al dente? /ci vogliono per cuocere	1
di quanto tempo, metterci (tempo) risolvere: <u>Di quanto tempo ci mette risolvere</u> questo problema? /quanto tempo ci metti per risolvere	1
di quanto tempo, metterci: <u>Di quanto tempo hai bisogno di metterci</u> questo problema? /Quanto tempo ci metti per risolvere questo problema?	1
sullo scherzo: Lo dici sul serio o <u>sullo scherzo</u> ? / per scherzo	1

Gli errori nell'uso della preposizione “per” sono principalmente legati a due verbi pronominali “volerci (tempo) per”, “metterci (tempo) per/a” ed a una locuzione preposizionale “per scherzo”. I suddetti verbi richiedono l'uso di questa preposizione in italiano, mentre in polacco è possibile tradurli senza l'uso della preposizione (in polacco è possibile dire “ile czasu zajmie ci zrobienie/ile czasu zajmuje zrobienie”). La preposizione “per” è dunque sempre presente nelle strutture semifisse in italiano come “ci vuole un'ora per...”, “ci metto un'ora per/a”. Per quanto riguarda la locuzione “per scherzo” l'errore potrebbe essere legato ad un'altra locuzione presente nella stessa frase, ovvero “sul serio”. È possibile che lo studente abbia esteso l'uso della preposizione “su” (“sul serio”) anche all'espressione richiedente la preposizione “per” (“per scherzo”).

Tabella 7: Preposizione CON

in questo caldo: <u>In questo caldo</u> non posso studiare! / con questo caldo	4
per questo caldo: <u>Per questo caldo</u> non posso studiare! / con questo caldo	4
da questo caldo: <u>Da questo caldo</u> non posso studiare! / con questo caldo	1

Gli errori legati all'uso della preposizione “con” riguardano un solo caso, ovvero quello di introdurre una causa accompagnata al suo effetto p.es. “con questa pioggia/caldo/freddo” (il complemento di causa). Le preposizioni usate da parte degli studenti al posto di “con” sono:

- “in”, possibilmente un transfer negativo dal polacco;
- “per” che potrebbe introdurre il complemento di causa; la preposizione “per” introduce una causa attraverso la quale si verifica ciò che è detto nella frase p.es. “mi sono arrabbiato molto per tutte quelle bugie” (inoltre, la preposizione “per” in questa locuzione potrebbe essere usata in questo contesto in polacco, quindi è un possibile transfer negativo);
- “da” che invece presenta la causa come un punto di origine di ciò che avviene nella frase p.es. “si mise a piangere dalla contentezza”.

Tabella 8: Strutture a “preposizione zero”

necessario di: È <u>necessario di</u> pulire questa stanza. / necessario -	8
necessario a: È <u>necessario a</u> pulire questa stanza. / necessario -	5
necessario da: È <u>necessario da</u> pulire questa stanza. / necessario -	1
necessario per: È <u>necessario per</u> pulire questa stanza. / necessario -	1
di quanto tempo: <u>Di quanto tempo</u> ci metti per risolvere questo problema? /- quanto tempo	3
di quanto tempo, metterci risolvere: <u>Di quanto tempo ci mette risolvere</u> questo problema? /- quanto tempo ci metti per	1
di quanto, metterci: <u>Di quanto ti metti</u> per risolvere questo problema? /- quanto tempo ci metti per	1
di quanto tempo, metterci: <u>Di quanto tempo ti mette</u> per risolvere questo problema? /- quanto tempo ci metti per	1
di quanti minuti, volerci cuocere: <u>Di quanti minuti ci vuole cuocere</u> gli spaghetti al dente? /- quanti minuti ci vogliono per	3
di quanti minuti, volerci: <u>Di quanti minuti ci vuole</u> per cuocere gli spaghetti al dente? /- quanti minuti ci vogliono	1
di quanti minuti: <u>Di quanti minuti ci vogliono</u> per cuocere gli spaghetti al dente? /- quanti minuti	2
di quanti minuti, volerci: <u>Di quanti minuti ti vuole</u> per cuocere gli spaghetti al dente? /- quanti minuti ci vogliono per	1
di cui figlia: Questi sono gli amici <u>di cui figlia</u> suona il pianoforte. / la cui figlia	1
passare per fotocopie: Mi puoi <u>passare per fotocopie</u> accanto a te? /passare quelle fotocopie	1
d'odio: Torino è una città troppo piovosa, <u>d'odio</u> . / la odio	1
dall'odio: Torino è una città troppo piovosa, <u>dall'odio</u> . / la odio	1
al giovedì: <u>Al giovedì</u> sono stato dal medico. /- giovedì	1
in giovedì: <u>In giovedì</u> sono stato dal medico. /- giovedì	1
per case: Anna e Maria sono molto ricche e <u>per case</u> sono bellissime. / le loro case	1

Tra gli errori individuati nell'ultimo gruppo sottolineiamo: i giorni della settimana, che non richiedono l'uso della preposizione, per cui “giovedì”, e non “[sic.] in giovedì” (interferenza negativa dal polacco “w czwartek”); la formazione di pronomi relativi in italiano, che non richiede l'uso della preposizione “di”, p.es. “il cui figlio/la cui figlia”; “essere necessario fare qualcosa”, senza alcuna preposizione; ed infine la differenza sintattica tra le espressioni “avere bisogno di” vs. “metterci tempo per/volerci tempo per/a”, le quali hanno creato confusione

nelle frasi “quanto tempo ci vuole per/ci metti a” e “di quanto tempo hai bisogno” – questi esempi sono stati riportati ed analizzati anche nella Tabella 6, riguardo all’uso della preposizione “per” (“ci vuole un’ora per.../ci metto un’ora per/a”).

CONCLUSIONI

I risultati che emergono dall’analisi ci permettono di trarre alcune implicazioni generali relative alla didattica della grammatica in quanto alle preposizioni. Purtroppo, per ragioni di spazio, non è stato possibile entrare nel merito delle tecniche didattiche (per le tecniche, i metodi e gli approcci allo studio e all’insegnamento della lingua italiana confronta p.es. Kaliska 2018, Balboni 2012).

Sono state individuate 184 occorrenze di errori legati all’uso della preposizione, cioè in media 5,1 occorrenze per ogni esame. Le percentuali degli errori per ciascuna preposizione sono riportati nel grafico sottostante:

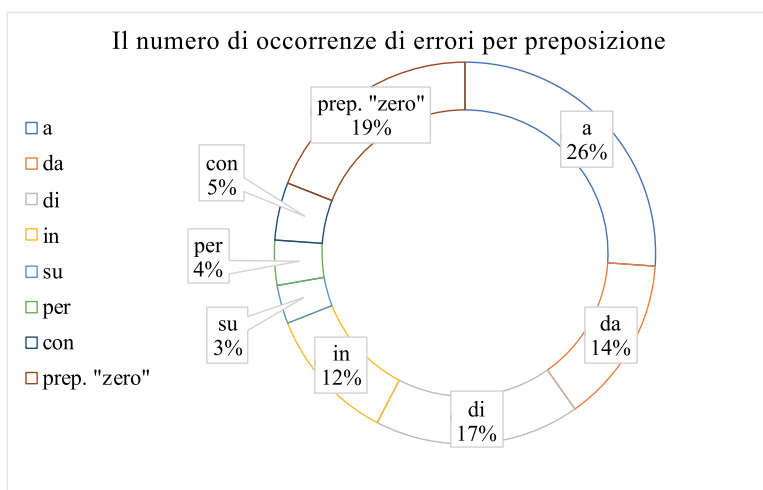


Grafico 1. Il numero di occorrenze di errori per preposizione. Fonte: elaborazione propria

Gli errori più frequenti riguardano la preposizione “a” (il 26%), seguita dal gruppo di errori con una preposizione superflua, cioè la preposizione “zero” – prep. “zero” nel grafico (il 19%). Si osserva dunque che il maggior numero di errori è legato all’uso delle preposizioni sinsemantiche ovvero quelle che non hanno un significato autonomo; il loro significato si concretizza all’interno di una locuzione (p. es. la preposizione “a”). Ci sono meno errori legati all’uso delle preposizioni che hanno un significato proprio (come p. es. “con” il 5%, e “su” il 3% degli errori).

Le cause dell’errore possono essere varie, p.es. la fossilizzazione di espressioni con una sola preposizione al posto di varie preposizioni possibili, con significati

diversi; la mancata conoscenza delle reggenze verbali; la scelta della preposizione nel caso in cui essa si trova “al confine” tra due possibili espressioni: di solito un verbo con la sua reggenza seguito da una locuzione preposizionale (v. “prepararsi da mangiare”). Sembra opportuno dedicare pertanto maggiore attenzione alle strutture fisse e semifisse che andrebbero studiate a memoria.

Per concludere, osserviamo che uno dei maggiori problemi per quanto riguarda l’uso della preposizione è l’introduzione nella frase dei complementi di vario tipo; inoltre, gli errori riportati rendono conto della mancata conoscenza delle locuzioni preposizionali che richiedono una preposizione fissa, delle reggenze del verbo (specie nel caso in cui esista più di una reggenza per un verbo), di altre espressioni con più di una preposizione possibile (nelle quali la preposizione porta un cambiamento di significato). Dal punto di vista dell’apprendente, bisognerebbe studiare le strutture fisse e semi-fisse a memoria per evitare i frequenti errori. Nell’ottica del docente, invece, si noti la grande importanza di evidenziare strutture fisse, semifisse, locuzioni preposizionali, reggenze e altre collocazioni richiedenti l’uso delle preposizioni in italiano.

BIBLIOGRAFIA

- ALBANESE, O./ FIORILLI, C./ GNISCI, A. (2007): *La correzione degli errori da parte degli insegnanti: tra concezioni dell’intelligenza e pratiche del discorso*, *Ricerche di Psicologia*, 30(2), 29–57.
- BALBONI P. E. (2012): *Le sfide di Babele: Insegnare le lingue nelle società complesse*. Torino, UTET.
- BALBONI, P. E. (2013): *Il ruolo delle emozioni di studente e insegnante nel processo di apprendimento e insegnamento linguistico*, *EL.LE*, 2(1), 7–30.
- BOZZONE COSTA R. (2002): “Rassegna degli errori lessicali in testi scritti da apprendenti elementari, intermedi ed avanzati di italiano L2 (ed implicazioni didattiche)”, *Linguistica e Filologia*, 14, 37–67.
- DĄBROWSKA, A./ PASIEKA, M. (2015): “Błąd językowy – co to takiego? Rozważania o błędzie językowym w glottodydaktyce polonistycznej”, *Acta Universitatis Lodzianis. Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców*, 22, 21–47.
- DOTA, M. (2013): “L’errore e il feedback correttivo: contributi teorici e studio di un caso”, *Italiano LinguaDue*, 5(1), 29–96.
- ERDOĞAN, V. (2005): “Contribution of error analysis to foreign language teaching”, *Mersin University Journal of the Faculty of Education*, 1(2), 261–270.
- HENDRICKSON, J. M. (1978): “Error correction in foreign language teaching: Recent theory, research, and practice”, *Modern Language Journal*, 387–398.
- KALETA, R. 2018. *Błędologia w glottodydaktyce białoruskiej*, Katedra Białorusistyki Uniwersytetu Warszawskiego.
- KALISKA, M. (2018): *Model uczenia języków obcych w szkole wyższej na przykładzie języka włoskiego: Założenia teoretyczne, metodologia nauczania i zintegrowany rozwój kompetencji*, Wydawnictwo Naukowe Instytutu Komunikacji Specjalistycznej i Interkulturowej, Uniwersytet Warszawski.
- KRASHEN, S. D./ TERRELL, T. D. (1983): *The natural approach: Language acquisition in the classroom*, Oxford, Pergamon Press.

- KWAPISZ-OSADNIK, K. (2017): "Przymyki jako znaczniki różnych konceptualizacji: analiza zagadnienia na przykładzie języka włoskiego", *Acta Neophilologica*, 1(XIX), 135–145.
- LENNON, P. (1991): "Error: Some problems of definition, identification, and distinction", *Applied Linguistics*, 12(2), 180–196.
- MALINOWSKA, M. (2017): "La preposizione da e alcuni suoi corrispettivi polacchi – uno studio cognitivo", *Romanica Cracoviensia*, 17(1), 33–43.
- MALINOWSKA, M. (2020): "La preposizione su e alcuni suoi corrispettivi polacchi – uno studio cognitivo", *Kwartalnik Neofilologiczny*, LXVII, 1, 40–52.
- PAWLAK, M. (2014): *Error Correction in the Foreign Language Classroom. Reconsidering the Issues*, Berlin, Springer-Verlag.
- RICHARDS, J. C. (2015): *Error analysis: Perspectives on second language acquisition*, New York, Routledge.
- SELINKER, L. (1972): "Interlanguage", *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 10(1–4), 209–232.