

Impariamo dagli errori *Gli errori di apprendimento nella acquisizione avanzata*

di *Rosaria Solarino*

PER INIZIARE.....	2
Introduzione	2
Obiettivi e competenze	3
ATTIVITÀ.....	4
Fase 1	4
<i>Premessa</i>	4
Fase 2	5
<i>Errori di apprendimento</i>	5
<i>Errori di apprendimento nell'acquisizione avanzata</i>	13
<i>Appendice</i>	16
Fase 3	18
<i>Proposte didattiche</i>	18
BIBLIOTECA.....	25
Bibliografia	25
Sitografia.....	26

PER INIZIARE

Introduzione

Gli studenti che frequentano il biennio (e spesso anche oltre...) continuano a commettere errori nell'uso della lingua italiana. Si tratta di errori di tipo diverso -ortografico, morfosintattico, lessicale- di cui spesso è difficile capire la genesi. Mentre è abbastanza semplice capire quando gli errori derivano dall'influenza del dialetto o delle varietà regionali di italiano, ci sono errori che non trovano riscontro in nessuna di queste parlate.

Si tratta infatti di errori "originali", prodotti dalla "fabbrica del discente" come diceva un vecchio maestro. Essi derivano in realtà da uno sforzo autonomo di estendere agli aspetti non ancora noti della lingua regole che si sono dimostrate valide per quelli già noti. È lo stesso meccanismo adottato dai bambini nella prima acquisizione dell'italiano, che viene in qualche modo riattivato quando il parlante ancora in evoluzione, quali sono i nostri studenti, viene messo a contatto con parole, costruzioni, significati nuovi, che gli vengono offerti dai linguaggi specifici dei nuovi campi di conoscenza che incontra nella scuola e fuori dalla scuola.

Un docente che voglia capire la genesi e cogliere il valore positivo di questi errori (essi sono infatti un segnale che si riprende a lavorare sulla lingua, a cercare di elaborarne regolarità e aspetti nuovi) trova in questo percorso una documentazione che illustra le somiglianze e le differenze tra la prima acquisizione e quella avanzata, i principi generali che le ispirano (sovraestensione di una regola, frequenza e tipicità di fenomeni linguistici nell'input, semplificazione) e suggerimenti su come condurre gradualmente gli studenti a superarli. Non si danno percorsi strutturati e sistematici da svolgere in classe, ma solo suggerimenti su come condurre con gli alunni la discussione su alcuni errori tipici, con l'obiettivo di portarli a individuare strategie autonome di documentazione e correzione, e solo sul lungo periodo ad una consapevolezza sulle loro cause.

Errore, apprendimento, interlingua sono le principali parole-chiave, bandierine di orientamento nel percorso.

Obiettivi e competenze

Obiettivi di apprendimento

Per i docenti

- Conoscere alcuni principi generali sull'acquisizione linguistica e sulle modalità di (auto) correzione dell'errore di lingua.
- Valutare consapevolmente gli errori di italiano degli studenti.

Per gli studenti

- Acquisire consapevolezza che è normale fare errori quando non si padroneggia ancora la lingua.
- Saper sfruttare le occasioni di superamento dell'errore offerte dall'input.
- Impiegare strategie autonome di documentazione sulle forme standard.

Competenza/e di riferimento

Generale

- Conoscere alcuni principi generali concernenti la maniera in cui si apprende una lingua e si producono/si correggono gli errori.

Specifica del percorso

- Conoscere il modo specifico in cui si apprende l'italiano L1 in età di scolarizzazione avanzata e si producono/correggono gli errori.

ATTIVITÀ

Fase 1

Premessa

Si può cambiare atteggiamento verso gli errori di italiano ed arrivare a considerarli per quello che sono, un segnale di avvicinamento alla lingua, nelle sue diverse varietà? Che cosa sappiamo sulla genesi degli errori, in particolare su quelli che si conviene di designare come errori di apprendimento? Come possono intervenire i docenti per aiutare gli allievi a superarli?

Questo percorso vuole rispondere a queste domande e lo fa a partire da dati reali - un corpus di errori realmente commessi da studenti di scuola secondaria di primo grado e di biennio - e da ciò che conosciamo sulla prima acquisizione dell'italiano come lingua materna. Il parallelo tra questi due processi non è casuale: essi mostrano all'opera infatti le stesse strategie di apprendimento generali, che si esercitano su oggetti linguistici diversi, e cioè su parole più o meno fondamentali e frequenti dell'italiano, regole morfologiche più o meno centrali, strutture sintattiche più o meno complesse dal punto di vista semantico e formale.

[http://m.youtube.com/watch?t=15&v=D_HyxqIV]

Fase 2

Errori di apprendimento

In questo percorso ci proponiamo di affrontare la tematica dell'errore di italiano da una prospettiva che recupera il suo significato fondamentale: quello di tappa di passaggio inevitabile del processo di apprendimento, senza della quale il processo stesso non può dispiegarsi (su ciò vedi i materiali teorici dell'area *Interlingua e analisi degli errori* di G. Pallotti, [http://for.indire.it/pon_linguistica1011/offerta_formativa/c/index.php?action=copertina&lms_id=466]). L'errore è infatti non solo, nel suo significato più ovvio, una spia dell'esistenza di aree della lingua che non sono ancora note agli apprendenti, ma è in molti casi un (positivo) "segnale di processi di apprendimento in corso" che l'insegnante deve saper cogliere senza limitarsi a censurare e valutare la sua difformità dalla "norma" (per il concetto di norma vedi i materiali teorici dell'area tematica sul *parlato*, di C. Lavinio.

[http://for.indire.it/pon_linguistica1011/offerta_formativa/c/index.php?action=copertina&lms_id=586]).

Per la sua grande importanza didattica ci soffermeremo in questo percorso soprattutto su questo particolare tipo di errori, che chiameremo errori di apprendimento, e accenneremo solo per contrasto all'altra categoria di errore, quella forse più nota agli insegnanti, che chiameremo errore di interferenza (su cui si veda la sezione Appendice del percorso). Cominciamo col considerare separatamente due tipi di errori, quelli relativi alla morfologia nominale e verbale e quelli che rientrano nella cosiddetta morfologia nominale.

Morfologia Nominale e Verbale

Che cosa si intende dunque per errore di apprendimento? Come si ricorderà, nel filmato la professoressa si accorge quasi per caso di una somiglianza strutturale tra alcuni degli errori commessi dai suoi studenti e forme linguistiche colte sulla bocca di un bambino di pochi anni. Per provare ad approfondire queste analogie consideriamo i dati riportati qui sotto in due colonne affiancate:

Prima acquisizione	Acquisizione avanzata
Morfologia Nominale	
<i>due pettine</i>	<i>due nume</i> (due numi)
<i>dui anni</i>	<i>i dii</i> (gli dei)
<i>la tигра/lo tigro</i>	
Morfologia Verbale	
<i>venirà la tigre</i>	<i>si dirise</i> per <i>si dicesse</i>
<i>vedirò il sole</i>	<i>percuose</i> per <i>percosse</i>
<i>andarò</i>	<i>scomparse/scomparì</i> per
<i>mi facete vedere?</i>	<i>scomparve</i>
<i>la luce è accenta</i>	<i>ha ribattito</i> per <i>ha ribattuto</i>
<i>nascondato</i>	<i>scossi</i> per <i>scorsi</i>
<i>chiudetto</i>	
<i>tieno, vieno</i>	
<i>mi ha spingiata</i>	
<i>distruggio, distruggiato</i>	
<i>rimano</i>	
<i>si sedò</i> (sedette) <i>nel camino</i>	

Osserviamo attentamente gli errori della tabella precedente. Il meccanismo generale che li origina sembra essere la ricerca di “regole provvisorie” su qualche aspetto della lingua che entra, progressivamente, nel campo di elaborazione inconscia di chi sta apprendendo una lingua: stiamo parlando, infatti, di regole implicite, non esplicite della lingua.

La differenza tra regole implicite ed esplicite è evidente: sappiamo tutti che da un certo momento in poi un bambino non sbaglia più l'accordo tra articolo e nome, ma non sa certo esplicitare da solo, prima che a scuola gliene parlino, la regola sottostante! Diremo dunque che ben prima della scuola, già verso i 3-4 anni, il bambino ha ben fissa nella sua mente, per esempio, la regola di accordo tra articolo e nome, purché l'input sia coerente nel fornirgli dati comprensibili.

Se proviamo a guardare con questa lente gli errori elencati nella tabella precedente, ci accorgiamo che essi contengono proprio delle regole provvisorie, delle ipotesi di regole che vengono applicate in maniera più larga di quanto non faccia davvero l'italiano (in questo caso in termini tecnici si parla di *sovraestensione* di una regola).

Il bambino offre poi le sue ipotesi — sempre implicitamente — al controllo dei parlanti esperti che lo circondano, ed essi le confermeranno o le falsificheranno con il loro comportamento di accettazione o di correzione. In questo secondo caso chi parla con lui corregge la forma in questione ripetendo, nell'interazione con lui o con altri in sua presenza, la forma corretta (correzione coperta), strategia da preferire a quella della correzione scoperta, del tipo “Non si dice così, si dice così”.

Prendiamo infatti un errore autentico come *la tigre* e chiediamoci: come si spiega? Per capirlo dobbiamo pensare alla *frequenza* e *tipicità* delle regole di **morfologia nominale**: per i nomi, i bambini apprendono quasi contemporaneamente le flessioni “centrali” dell'italiano, quelle in *-o* e *-a*, probabilmente per la frequente esposizione a coppie di genere naturale diverso, come *nonno/nonna*, *bimbo/bimba*, *zio/zia*. La loro regola provvisoria sulla differenza tra le parole italiane si limita per ora a questa: le parole che si usano per persone o animali di sesso diverso possono finire in *-o* e in *-a*.

Successivamente, i bambini imparano che ci sono parole in *-e* (*il stivale*, *a febbre*), infine che ci sono parole maschili in *-a* (*uno golilla*). Prima che questo processo si concluda sono frequenti nella lingua dei bambini le sovraestensioni delle desinenze meno frequenti dell'italiano (*-e* masch. e femm., *-a* masch.) su quelle più centrali e frequenti (*-o* e *-a*): i bambini producono allora forme come *la tigre*, appunto, ma anche *il buo* (“il bue”) o *la pobema* (“il problema”).

Per quanto riguarda la **flessione verbale** si è osservato che quando si rendono conto del meccanismo flessivo, i bambini imparano dapprima le desinenze della prima coniugazione (che in italiano è la più numerosa, i verbi della prima sono infatti circa sei volte quelli della seconda e otto volte quelli della terza: il controllo si può fare agevolmente su dizionari elettronici

che consentono ricerche incrociate, come il Sabatini-Coletti: *DISC - Dizionario della Lingua Italiana*. Rizzoli Larousse 2006), e tendono quindi a usare quelle desinenze anche per verbi della seconda o della terza coniugazione, come si osserva in *nascondato*.

In seguito i bambini usano lo stesso meccanismo di sovraestensione analogica per “regolarizzare” i verbi irregolari e producono quindi forme come *chiudetto*, *andarò* (qui, a conferma della prevalenza delle forme in *-a*, una delle caratteristiche generali “tipiche” dell’italiano, si usa addirittura la desinenza *-arò* invece che *-erò*) o *vate*, per *andate*, formando la seconda plurale dal tema *v* — (di *vado*, *vai*, *va*, *vanno*) — invece che da *and* — (di *andiamo*, *andate*, ecc.).

Morfologia Lessicale

Non molto diverso è il trattamento riservato dai bambini all'altro grosso comparto della **morfologia**, quella **lessicale**, che presiede alla formazione di parole nuove a partire da parole già esistenti. Si può trattare di parole create nell'italiano contemporaneo rese indispensabili dall'evolversi della cultura o di parole che si sono formate da altre in tempi più lontani e che hanno spesso subito slittamenti di significati.

In questo settore il campo aperto alle ipotesi dei bambini è ancora più vasto di quello che apre la morfologia nominale o verbale: se non ci si rende conto che l'applicazione delle regole di formazione delle parole non è automatica è prevedibile a priori, ma dipende dalle scelte operate nel corso dei secoli dai parlanti dell'italiano, infatti, le possibilità di coniare parole possibili ma inesistenti è vastissima.

Per esempio, da una parola come fuoco l'italiano ha fatto derivare la parole *fuochista*, ma non *fuochiere* o *fuocaio*, da *libro* deriva *libraio*, ma non *librista* e così di seguito. Il bambino pensa inconsciamente che queste regole siano simili a quelle per cui dalla parola *parlo* si possono formare le parole *parlano* o *parlavo*, tratta cioè la morfologia lessicale come quella grammaticale (che è — quasi sempre — obbligatoria e prevedibile, appunto). Per farcene un'idea più precisa guardiamo gli errori seguenti, che, come tutti gli altri che riportiamo, sono autentici:

Prima acquisizione	Acquisizione avanzata
Morfologia Lessicale	
<u>Coniazione di parole possibili ma inesistenti</u> <i>Quando dico basta devi bastare</i> ("smetterla") <i>Mamma, mi sono allucciata</i> ("fatta male all'alluce") <i>Mi svicini</i> ("allontani", con il prefisso s- nel suo significato di "uscire da un luogo o da uno stato", come in <i>sfiducia</i>) <i>la sedia?</i> <i>Pittaio</i> (Pittore) <i>Io sono un vero pizzatore</i> ("uno che ama la pizza")	<u>Coniazione di parole possibili ma inesistenti</u> <i>Votatura</i> (per voto) <i>Insoddisfamento</i> (per insoddisfazione) <i>Dichiaramento</i> (per dichiarazione) <i>Migliorazione</i> (per miglioramento) <i>Comparlare</i> ("parlare insieme") <i>Perseguimenti</i> (per persecuzioni) <i>Fidatezza</i> (per affidabilità) <i>Malmessità della strada</i> ("deformazioni del fondo stradale") <i>Spensierarmi</i> ("allontanare i pensieri, distrarmi")

Come si vede i bambini mostrano una grande creatività linguistica, ma rispettano quasi sempre le regole di derivazione dell'italiano: se *basta!* significa "*smetti di fare una cosa*", perché — si chiede implicitamente il bambino — non si può dire *bastare* nello stesso senso, oltre che in quello di "*essere sufficiente*"?

Lo stesso vale per *allucciata*, *svicini*, *pulmista*, *pittaio*: sono parole possibili ma inesistenti in italiano, almeno nel senso utilizzato dai bambini.

Una parte importante dell'apprendimento avanzato di una lingua come l'italiano consiste dunque nel limitare l'estensione delle regole di derivazione alle parole realmente esistenti nella nostra lingua e al controllo del loro significato

Sempre nel campo della morfologia lessicale, è interessante notare che il meccanismo che abbiamo chiamato sovraestensione di una regola si può osservare in azione anche sul versante della comprensione: in questo caso l'apprendente è portato ad attribuire ad una parola sconosciuta un significato che quella parola non ha in italiano, ma che potrebbe avere se si applicasse alla lettera una delle regole di derivazione italiane. Per questo abbiamo etichettato questi errori come errori derivanti da "trasparenza di significato ingannevole".

Eccone alcuni esempi:

Prima acquisizione	Acquisizione avanzata
Trasparenza di significato ingannevole	
<i>Mia madre in cucina è ottimista</i> ("fa cose ottime", "è bravissima")	<i>Indisposizione</i> ("avversione, rifiuto") <i>alla vita monacale</i>
<i>Io non sono famosa</i> ("non ho fame")	<i>Perciò con decisione e affermazione ... (fermezza)</i>
<i>Voglio vedere Gesù crociato</i> ("sulla croce, in croce")	<i>... ci vuole una smobilitazione</i> (per mobilitazione) <i>unitaria contro il terrorismo</i>
<i>Mamma, io ti ho bucato</i> ("guardata dal buco della serratura")	<u>Dati di adulti</u>
	<i>Porta un bis a quei signori, che mi sembrano più appetitosi</i> ("avere molto appetito")
	<i>Impertinenti</i> ("non pertinenti") <i>riferimenti al testo</i>
	<i>Questa rosa non è potabile</i>

	("non si può potere")
--	-----------------------

Dal momento che le analogie sono evidenti, non ci soffermiamo nell'analisi delle forme coniate da ragazzi di scuola media e biennio (ma anche da adulti ormai fuori dalla scuola, come negli ultimi tre esempi della colonna di destra) che corrispondono a quelle della prima acquisizione. Ci porremo invece un'altra domanda: quale differenza si può notare tra le due serie di errori?

Ad un'analisi attenta risulta chiaro che la differenza consiste nel *tipo di lessico* su cui le stesse strategie si esercitano: un apprendente avanzato di italiano L1 non costruirà delle formazioni analogiche come *pizzatore* o *pulmista* o *svicini* nel senso di "allontani" perché le parole corrette per quei significati sono ormai entrate nella sua competenza di parlante. Si tratta infatti di parole che appartengono al lessico di base dell'italiano.

Lo stesso non si può dire di nomi come *insoddisfamento*, *dichiaramento*, *migliorazione* e di forme verbali analogiche come *si dirise* per *si dresse*, *percuose* per *percosse*: si tratta (quasi sempre) di forme "regolarizzate" di nomi e verbi che non appartengono al lessico di base, ben diverse quindi dalle forme prodotte dai bambini.

Quanto alle trasparenze di significato ingannevoli, è evidente che là dove un prefisso ha più di un significato, l'apprendente tende a usarlo in modo "arbitrario", come avviene in *smobilitazione*, dove il prefisso *s-*, invece che un significato privativo assume il significato intensivo, forse perché questo valore viene percepito da parte del parlante più tardi di quello privativo o di allontanamento. Come spesso accade, quando un apprendente "scopre" un fenomeno linguistico che fino a quel momento gli era ignoto, tende ad utilizzarlo più del dovuto: si spiega così l'uso di *smobilitazione* nel senso di "mobilitazione forte, convinta"!

Errori di apprendimento nell'acquisizione avanzata

Poiché l'osservazione dei dati della prima acquisizione ci è servita solo per inquadrare a grandi linee il tema degli errori di apprendimento (e sarebbe fuorviante approfondire l'argomento in questo contesto: si veda comunque la bibliografia) da qui in avanti ci occuperemo solo di errori di acquisizione avanzata, in particolare degli errori di costruzione dei verbi, su cui si addensano, per le ragioni che vedremo tra poco, molti degli errori degli apprendenti tra i 13 e i 15 anni.

I

Una prima strategia adottata dagli apprendenti avanzati che conviene tenere presente nell'analisi dei loro errori di sintassi dei verbi si può indicare come regolarizzazione di preposizioni sentite come "irregolari": ciò significa che si assume come regola generale che se un verbo è derivato con prefissazione, il complemento retto dal verbo debba "copiare" la stessa preposizione per introdurre il complemento. In effetti questa regola provvisoria coglie molto spesso nel segno, perché sono numerosi i verbi italiani che ripetono il loro prefisso davanti al secondo o terzo argomento.

Ne elenchiamo qui alcuni tra i più comuni:
concertare, concordare, conciliare, condire, condividere, confabulare, confondere, confrontare, congiungere, congiurare, congratularsi, coniugare, convenire, convolare, conversare, convivere.

A fronte di questi verbi ne esistono però altri che non seguono la stessa condotta:

*condensare (in), confluire (in), confidare (a, in),
contendere (a), convertire (a).*

La regola di interlingua provvisoria di portata più ampia è dunque destinata ad essere superata man mano che, attraverso l'esposizione all'uso corretto e la correzione dei parlanti esperti, aumenta la quantità di verbi che entrano stabilmente nella competenza dei parlanti; prima che questo avvenga sono possibili però errori come i seguenti:

- *con i genitori non posso confidare queste cose, tanto meno con amici;*
- *le acque confluiscono con quelle del Po.*

Lo stesso accade per il prefisso *in*. La ripetizione della preposizione funziona con verbi come

inserire, includere, imbattersi, inoculare, installare, istillare, integrare, inzuppare, immettere, immedesimarsi,

ma non funziona con verbi come

influire, inchiodare¹, incidere, incolonnare, incombere, inerpinarsi, investigare(su), improntare, incitare, invogliare, inchiodare², indurre, indulgere (a).

II

Una strategia diversa appare invece all'opera in un'altra serie di errori che si osservano in studenti di scuola media e biennio. In questo caso potremmo dire che il significato prevale sulla forma e porta a spostare costruzioni tra verbi di significato affine.

Prendiamo i seguenti casi:

- *l'investigatore fa cadere la colpa al professore (trasportando la costruzione da dare la colpa a, a far cadere la colpa su);*
- *i giornalisti fanno uso a neologismi, (trasportando la costruzione da ricorrere a a far uso di);*
- *il suo colore si contrasta poco dalla sabbia (trasportando la costruzione da si differenzia da a contrasta con).*

Davanti a questi errori sembra di poter dire che di fronte alla "potenza" dell'affinità di significato che l'apprendente percepisce dietro formulazioni alternative, le piccole differenze di forma passino in secondo piano.

III

L'ultimo fenomeno a cui vogliamo accennare qui concerne le espressioni polirematiche, formate cioè da più di una parola, che si sono fissate nella lingua in forme che possono sembrare bizzarre se vengono analizzate alla luce di regole sintattiche più generali: perché, si chiede un allievo, dire

fuggire di terra in terra quando si dice *fuggire da qualcosa o dalla patria*? Deve essere un errore... E qui corregge: *Orlando fuggì da terra in terra*.

Oppure si imbatte nell'espressione *per lo più* (nel senso di "prevalentemente, in maggioranza") e vuole provare a riusarla, ma la corregge in *per di più*, forse per influenza dall'espressione di uso comune *ne ho di più di te* (che lo porta a intendere la locuzione *per di più* come un sinonimo di *soprattutto* e non nel senso di "inoltre"). Il risultato di questo complesso percorso mentale è che l'allievo scrive:

"Nel Medioevo si usavano parole per di più latine!"

Potremmo continuare a lungo, ma preferiamo fermarci a questi casi, che molto probabilmente evocano esempi analoghi nella memoria dei colleghi che insegnano italiano, e concludere con una riflessione generale: gli errori di apprendimento sono per lo più fondati su aspettative di regolarità maggiori di quelle che la lingua realizza. L'apprendente deve quindi accettare che ci sono dei limiti all'estensione di una regola che in un primo tempo gli sembrava avere una portata generale e deve, invece, rassegnarsi ad impararli. Nessuno può farlo per lui. L'insegnante deve limitarsi a mostrargli la strada.

Dei suoi tentativi falliti resta comunque in positivo il tentativo di spingersi al di là dei confini noti, di osare usi linguistici non consolidati: di riprendere ad imparare, appunto. Il vecchio adagio secondo cui non si devono superare i propri limiti per non rischiare di mostrarli non vale per gli apprendenti: altrimenti, a che cosa serviremmo, noi insegnanti?

Appendice

Accanto agli errori di apprendimento, di cui si occupa prevalentemente questo percorso, vanno segnalati nella lingua di studenti anche i cosiddetti errori di interferenza.

La categoria di errore che rivela *interferenza* con varietà substandard, basse-colloquiali e regionalizzate di italiano, si può esemplificare con errori come *una persona che l'ho vista entrare o se sarebbero mancate le guide i visitatori avrebbero avuto difficoltà*. Alle forme dell'italiano standard che presentano qualche difficoltà elaborativa, alcune varietà, come l'italiano basso colloquiale e l'italiano popolare, preferiscono infatti forme semplificate morfologicamente e sintatticamente, comportandosi come una varietà di apprendimento. Nel caso delle relative, l'italiano popolare presenta per esempio un'unica forma con il *che* invariabile e ripresa pronominale davanti al verbo. Oltre all'esempio precedente appartengono alla stessa categoria frasi come *c'erano dei bambini che gli facevano fare il bagno, ho visto molte persone che ci regalavano il biglietto* (con il pronome substandard *ci* per *gli / loro*), *per quella cosa che te ne ho già parlato*.

In questo caso la semplificazione consiste nella riduzione del paradigma *che / cui* alla sola forma invariabile che accompagnata dal pronome personale. Per un parlante substandard usare *che*, un indicatore generico di subordinazione, più un pronome personale è più semplice che usare il solo pronome relativo, perché in questo caso ogni forma (*che...lo / gli*) realizza una sola funzione, (nell'uso standard invece il pronome relativo ha contemporaneamente due funzioni), e ciò garantisce una maggiore accessibilità e trasparenza.

Anche forme come *se sarebbero mancate le guide i visitatori avrebbero avuto difficoltà* hanno dietro di sé delle varietà regionali o dialettali di italiano, che preferiscono (come avviene del resto in molte altre lingue, compreso il latino e l'inglese) armonizzare i tempi e i modi verbali della principale e della subordinata invece che differenziarli.

Un altro esempio di interferenza sintattica con varietà basse di italiano, tipico dell'italiano regionale meridionale, è nell'uso transitivo del verbo *uscire* (*esci il quaderno!*). Quanto ad errori lessicali, è interessante notare che nelle varietà substandard dell'italiano esistono errori di interferenza che possono far pensare ad errori di apprendimento. Per esempio, se un ragazzo pugliese dice o scrive *ignorantità* per *ignoranza* si potrebbe pensare ad un errore originale, simili a quei *votatura* o *migliorazione* che abbiamo visto nella fase 2 (in Errori di apprendimento della acquisizione avanzata / morfologia lessicale), ma in realtà egli sta usando una parola che nel suo

ambiente viene abitualmente impiegata al posto di quella standard... Occorre perciò un certo 'orecchio' da parte dell'insegnante verso le varietà di provenienza degli allievi anche per distinguere questo tipo di fenomeni.

Abbiamo dovuto di necessità limitarci a citare pochi errori di interferenza, ma la loro gamma è vastissima e varia regione per regione.

Un elenco e una trattazione più ampie si possono trovare in R. Solarino, *Imparare dagli errori*, Youcanprint, 2013.

Fase 3

Proposte didattiche

Questo percorso è indirizzato soprattutto ai docenti e intende incrementare le loro conoscenze nel campo dell'analisi dell'errore.

Ciò non vuol dire che quest'argomento non abbia conseguenze sulla didattica: anzi. Prima di considerarle, desideriamo però indicare in negativo ciò che a nostro avviso l'insegnante *non* deve fare con queste conoscenze.

L'insegnante non deve:

1. dare agli studenti la teoria di riferimento dell'errore di apprendimento, confrontare i dati della prima acquisizione e dell'acquisizione avanzata, pretendere dagli allievi che classifichino i loro errori di apprendimento in caselle precise: niente di tutto ciò serve davvero a prevenire l'errore. Se accade che spontaneamente nasca dagli studenti qualche osservazione che va nella direzione da noi indicata è bene che resti a livello di scoperta. L'insegnante deve limitarsi a cogliere i segnali del nuovo lavoro mentale (e linguistico: attenti alle autocorrezioni, per esempio...) che è in atto nei suoi studenti, ma non deve sforzarsi di sistematizzare il discorso in un argomento di studio;
2. ridicolizzare chi ha sbagliato. L'errore di apprendimento può essere l'occasione per sorridere insieme, come si sorride davanti ad un gioco di parole ben congegnato, senza acredine, aggiungendo: "È vero, si potrebbe dire così, hai coniato una parola italiana giustissima dal punto di vista delle regole, ma purtroppo ...".
3. dimenticare:
 - che è normale fare errori quando non si padroneggia ancora la lingua;
 - che è possibile aiutare chi impara con il proprio comportamento, ma che, allo stesso modo, lo si può «bloccare» se lo si corregge in continuazione o ci si prende gioco di lui. Da questo punto di vista sono preziose le indicazioni del Carap, *Un Quadro di riferimento per gli approcci plurali alle lingue e alle culture*. Consiglio d'Europa 2012. Si può scaricare in lingua italiana iscrivendosi al sito della rivista Italiano LinguaDue, all'indirizzo <http://www.italianolingua2.unimi.it/>

Che cosa si può fare invece in positivo per sdrammatizzare l'errore di apprendimento e nel contempo far prendere coscienza esplicita delle regole di derivazione, delle loro restrizioni?

Più che dare delle regole generali preferiamo suggerire una serie di proposte didattiche, su cui intendiamo precisare che anche se – per uniformare questo percorso ad altri dello stesso tipo – utilizziamo la parola step, i nostri suggerimenti non vanno disposti in sequenza temporale, ma possono essere attivati in maniera indipendente, lasciando che sintesi generali, se ce ne saranno, siano compiute nella mente, e nelle scelte linguistiche, degli studenti.

Proponiamo dunque in realtà degli spunti di discussione in classe, che possono partire anche da uno solo degli errori commessi dagli studenti, ma che permettono loro di orientarsi – confrontandosi direttamente con fatti linguistici – nel mondo della morfologia lessicale, delle sue regole, dei suoi vincoli e in alcuni delicati comparti della sintassi dell'italiano. Questi suggerimenti sono stati pensati per essere supportati da una didattica multimediale (in particolare da una LIM), ma possono essere attuati – sia pure con più fatica e un maggior impiego di tempo – anche utilizzando supporti cartacei più tradizionali (dizionario "classico", dizionario inverso, libri di testo).

Step 1

Partiamo supponendo che un alunno abbia prodotto la coniazione spontanea *regressimento* in luogo di *regresso*.

Regresso è una di quelle parole che indicano azione ma non hanno suffisso (si chiamano, tecnicamente, parole a suffisso zero). Cerchiamone altre nella nostra memoria e in quella degli studenti: verranno proposte parole come *ritorno*, *lavoro*, *aggiunta*, *scomparsa*, *pranzo* (*ho partecipato ad un pranzo di gala ...*), ecc.

Proviamo ad applicare a queste parole la stessa regola dello studente che ha coniato *regressimento*: nasceranno parole come *ritornamento*, *lavoramento*, *aggiungimento*, *pranzamento*, chiaramente inesistenti in italiano, che faranno però ricorso alla competenza linguistica già consolidata dei nostri "apprendenti avanzati": i derivati a suffisso zero come *ritorno*, *lavoro*, *scomparsa*, ecc. sono infatti costruiti su basi verbali molto frequenti in italiano.

In questo modo abbiamo "fatto passare" la riflessione operativa su una regola di derivazione molto potente nell'italiano di oggi, quella a suffisso zero, e insieme abbiamo condiviso la stranezza di altre parole, quelle inesistenti in italiano, con suffisso pieno: vi pare poco?

Step 2

Poniamo ora che un allievo abbia coniato una parola come *conigliaio* per indicare il luogo in cui si trovano i conigli, per analogia con *pollaio*, *bagagliaio*, *acquaio*. Può essere l'occasione per scoprire i diversi significati del suffisso *-aio* (agentivo e locativo) e verificare le classi di parole con cui può combinarsi.

È possibile, per esempio, coniare una parola come *mangiaio* o *riposaio* per indicare il luogo in cui si mangia o si riposa? No: in italiano il suffisso locativo *-aio* si combina solo con nomi, non con verbi.

La rapida consultazione di un vocabolario inverso (ne esiste uno ottimo in rete: dizionario inverso dell'italiano moderno di Giuliano Merz, consultabile gratuitamente alla pagina http://www.culturitalia.info/wb1/WB_it.asp) permetterà di ricavare il significato del suffisso *-aio* da una serie di parole che terminano nello stesso modo: già dopo le prime dieci, controllando il

significato di *vitalbaio* ed *erbaio* da un lato e quello di *tabaccaio* e *vaccaio* dall'altro, si potrà avanzare l'ipotesi "giusta": se usato per formare nuovi nomi, il suffisso *-aio* può avere due significati: quello locativo e quello agentivo, ma si combina solo con basi nominali (*vitalba*, *erba*, *pollo*, *acqua*, ecc.) non verbali.

Step 3

Se si percepisce interesse nella classe, si possono sfidare gli allievi a individuare un linguaggio specializzato dell'italiano in cui si può avere bisogno di coniare delle parole che abbiano il senso di "luogo in cui si raccolgono diverse specie di vegetali, per esempio ... ecco, come *rosaio*!"

Proviamo a immaginare dei fiori e il loro derivato locativo, come nel caso di *rosa-rosaio* e controlliamo sul vocabolario se esistono ... Due ne abbiamo trovate subito (*vitalba*, *erba*) e poi, ma sì, suggerisce la mia memoria linguistica, c'è anche *ginepraio*! È vero che questa si usa comunemente nell'espressione fissa *cacciarsi in un ginepraio*, per dire "mettersi in una situazione molto difficile", ma è anche vero che letteralmente significa "luogo in cui crescono i ginepri". È pur vero, come farà notare qualcuno che controlla sul dizionario che oggi i dizionari dicono che è un termine antiquato, a cui si preferisce *ginepreto*, sul modello di *carciofeto*, *mandorleto*, *pescheto* ... del resto anche *roseto* non sta forse soppiantando *rosaio*?

Non vi sembra una bella conversazione? Attenzione, però: può essere che nel fare un brainstorming su parole attinenti la botanica, le piante, ecc. qualcuno si ricordi della parola *vivaio* e si chieda se non è un contro-esempio alla regola enunciata sopra, che il suffisso locativo in *-aio* non si combina con verbi.

In questo caso la risposta può essere: "Eh, sì, sembra proprio che venga da *vivere*, noi non ce ne rendiamo più conto, per noi la parola è come se non fosse derivata, ma sembra proprio così ... Un momento: potrebbe essere una parola entrata molto tempo fa nell'italiano, quando ancora non si era fissata quella restrizione, quel vincolo di cui abbiamo parlato prima ...".

A questo punto, se siete in Sicilia, può darsi che qualcuno si ricordi anche di *bevaio* come "abbeveratoio" e citi altri esempi del fatto che varietà regionali di italiano possano avere delle regole di derivazione diverse da quelle dell'italiano che si parla e si scrive oggi nei mass media e nei libri, e che chiamiamo standard per dire che deve essere un po' il modello a cui tutti dobbiamo tendere ... Va benissimo: tutto quello che serve a collegare fatti linguistici, a lavorare sulla lingua in maniera attiva serve ad ampliare l'interesse e le capacità linguistiche dei nostri allievi. La cosa difficile per noi insegnanti è non perderci nel labirinto dei "distinguo", delle eccezioni a regole che sembravano così convincenti ...

Niente paura: se siamo in difficoltà (o si avvicina la conclusione dell'ora di italiano) abbiamo sempre la possibilità di riservarci un approfondimento domestico: non c'è niente di male e stimolerà gli allievi ad emularvi ...

Step 4

Passando poi al significato agentivo del suffisso *-aio* si noterà ugualmente che non è possibile dire *bevaio* per indicare "uno che beve molto", la base verbale non funziona neanche qui ...

Qualcuno allora dirà: "Ma si dice *bevitore*!" Ecco trovata, giocando con i pezzi di parole che entrano in gioco nelle procedure di derivazione, la restrizione per cui i nomi agentivi che derivano da verbi possono avere il suffisso *-tore/trice* (*direttore, direttrice, ecc.*) *-ante, -ente* (*studente, cantante*) o *-ino* (*spazzino, imbianchino, arrotino*), ma non *-aio*, che in italiano è solo un derivato da nomi, come abbiamo già visto.

Step 5

Passiamo ora alla prefissazione e concentriamoci su un caso incontestabile di coniazione spontanea, il caso dell'allievo che ha scritto *comparlare*, nel senso di "parlare insieme, conversare". In questi casi il controllo sull'esistenza della parola in italiano è semplice, basta controllare su un dizionario (noi suggeriamo il *Grande Dizionario Hoepli Italiano* di Aldo Gabrielli. Copyright © Hoepli 2011 disponibile in rete all'indirizzo <http://dizionari.repubblica.it/italiano.php?stato=nt>) digitando la parola *comparlare* e far notare che il vocabolario online dice: spiacenti, la ricerca non ha prodotto nessun risultato.

Per motivare l'allievo a riconoscere la positività del suo errore si può ora, insieme a tutta la classe, provare ad elencare i verbi derivati con il prefisso *con-* che hanno effettivamente quella porzione di significato che l'allievo attribuiva alla "sua" parola *comparlare*. Verranno proposti per esempio *convivere, conciliare, concordare, condividere, ecc.* Utilissimo è in questo caso il *Sabatini Coletti* sia nella versione cartacea che in quella elettronica (disponibile in rete all'indirizzo http://dizionari.corriere.it/dizionario_italiano/), perché accanto alla voce relativa alla parola cercata registra le dieci parole che la precedono e le dieci che la seguono: una risorsa interessante perché si possono osservare, oltre al significato del prefisso, le piccole differenze di forma tra parole vicine nell'ordine alfabetico, che spesso si accompagnano a profonde differenze di significato: si veda ad esempio la coppia *convolare* e *convogliare*!

Step 6

Passiamo a considerare il trattamento didattico dell'altra grande categoria di errori di apprendimento che si possono sfruttare per stimolare curiosità sulla lingua e costruire capacità di documentazione autonoma nei nostri allievi, quella che abbiamo denominato errori di trasparenza di significato ingannevole. In questo caso il procedimento attuato dall'apprendente è inverso a quello adottato nella coniazione di parole possibili ma inesistenti. Quando conia una parola possibile ma inesistente, il significato che l'allievo attribuisce alla 'sua' parola è in genere evidente e basta il controllo sul vocabolario per verificare che non si tratta di una parola italiana (si ricordino i casi di *regressimento* dello step 1 per la suffissazione e di *comparlare* nello step 4); nella trasparenza di significato ingannevole, invece, la parola esiste davvero in italiano ma ha un significato diverso da quello che la sua forma fa prevedere.

Prendiamo ad esempio la parola *smobilitazione* partendo dall'esempio autentico: "*una cosa è certa, che se non c'è una smobilitazione unitaria contro il terrorismo...*": è evidente che l'allievo ha inteso il prefisso s- in senso intensivo e non privativo. Ora, se si consulta il Gabrielli, che rimanda al verbo *smobilitare*, si trova la definizione e l'esempio d'uso che mostrano con chiarezza l'uso privativo del prefisso: "smobilitare: riportare al normale stato di pace truppe e servizi mobilitati: s. un'armata, l'esercito, l'aviazione (<http://dizionari.repubblica.it/Italiano/S/smobilitare.php>)".

Accanto al ricorso al vocabolario, si può ricorrere direttamente a Google: le sue voci recano infatti il contesto e riferimenti all'attualità che possono favorire l'Indovinamento Lessicale Contestualizzato (per saperne di più su questo argomento si può consultare il mio sito www.litalianoespressonline.it, alla pagina "I miei lavori", nella sezione "Indovinamento-lessicale-contestualizzato").

Digitando *smobilitazione* su Google e selezionando *smobilitazione carabinieri* dalle proposte automatiche del motore di ricerca, si ottengono risultati molto interessanti, da cui il significato della parola in questione è facilmente ricavabile

(https://www.google.it/search?q=smobilitazione+carabinieri&ie=utf-8&oe=utf-8&rls=org.mozilla:it:official&client=firefox-a&gws_rd=cr&ei=Dv9vUq6GFMrU0QXqp).

Step 7

Un interessante corollario alle proposte fatte negli step precedenti riguarda la possibilità, per gli studenti, di imparare a distinguere l'attendibilità e l'inattendibilità delle informazioni ricavabili da Internet. Per esempio i dizionari che abbiamo indicato negli step precedenti come fonti di dati sui significati, le costruzioni, ecc. delle parole dell'italiano sono attendibili in sé e sono sostenuti dalle indicazioni bibliografiche relative alle corrispondenti edizioni cartacee (che possono essere agevolmente controllate sulla stesse rete, risalendo ai siti delle case editrici) e per il "luogo" in cui si trovano (i siti dei due quotidiani più letti nel nostro paese). Lo stesso non si può dire però per altri casi di ricerca di parole su Internet, che rinviano a testi di più diversa natura e attendibilità.

Volendo ripetere la procedura indicata sopra per *smobilitazione* con un altro errore lessicale autentico ("Avevo la scelta di riprendere la scuola o di *emergermi* nel mondo del lavoro") digitando "emergersi nel lavoro" mi è infatti capitato di trovare questo esempio d'uso: "dove Lion D, grazie al suo timbro vocale e alle sue liriche conscious, riesce ad emergersi nell'intero panorama..." (<http://www.outsidersmusica.it/recensione/Musica/lion-d-bring-back-the-vibes/>).

Questo errore di apprendimento (*immergersi* ed *emergere* sono verbi che non appartengono al vocabolario di base: la loro estraneità può portare a confondere tra i due significati e le due forme...) è una conferma dei rischi a cui un certo tipo di apprendenti – per quanto motivati, come in questo caso – espongono la nostra lingua. Noi pensiamo che si possa fare qualcosa per evitarli e per aiutare gli studenti a continuare ad imparare l'italiano, e abbiamo cercato di spiegare come. La palla, adesso, passa a voi insegnanti.

BIBLIOTECA

Bibliografia

- Berruto, G., *Per una tipologia degli errori di lingua in elaborati scolastici*, Parole e metodi, 5/73, pp. 57-75.
- Berruto, G., *Sociolinguistica dell'italiano contemporaneo*, Carocci, Roma, 1987.
- Bruni, F., (a cura di), *L'italiano nelle regioni. Lingua nazionale e identità regionali*, UTET Torino, 1992.
- Calleri, D., Chini, M., Cordin, P., Ferraris, S., "Confronti tra l'acquisizione di italiano L1 e l'acquisizione di italiano L2", in Giacalone Ramat (a cura di), *Verso l'italiano*, Carocci, Roma, 2003, pp. 220-253.
- Cardinale, U., "Il lessico, crocevia di processi complessi", in Cardinale, U., (a cura di), *Insegnare italiano nella scuola del 2000*, Unipress Padova, 1999, pp. 123-135.
- Cardinaletti, A., (a cura di), (1995), *Grande grammatica di consultazione*, III, Il Mulino, Bologna, 1995, pp. 471-514.
- Colombo, A., "Scorretto, ma non semplice", *Italiano e oltre*, 4/89, n.4, pp. 158-161.
- Colombo, A., "A me mi". *Dubbi, errori, correzioni nell'italiano scritto*. Milano, Angeli, 2012.
- Dardano, M., *La formazione delle parole nell'italiano di oggi*, Roma, Bulzoni, 1978.
- Dardano, M., Trifone, P., *La nuova grammatica della lingua italiana*, Zanichelli 1997.
- De Mauro, T., *Guida all'uso delle parole. Parlare e scrivere semplice e preciso per capire e farsi capire*, Editori Riuniti, Roma 2003.
- Lo Duca, M. G., *Creatività e regole. Studio sull'acquisizione della morfologia derivativa dell'italiano*, Il Mulino, Bologna, 1990.
- Lo Duca, M. G., Solarino, R., *Lingua italiana. Una grammatica ragionevole*, Unipress, Padova, 2006.
- Scalise, S., "La formazione delle parole", in Renzi, L., Salvi, G., Serianni, L., Di Benedetti, G., *Scritti sui banchi, l'italiano a scuola tra alunni ed insegnanti*, Carocci, 2009.
- Serianni, L., *L'ora di italiano*, Laterza, Roma-Bari, 2010.
- Sgroi, S. C., "La biblioteca degli sbagli", *Italiano e Oltre*, 4/97, pp. 204-214.
- Sobrero, A. A., *Italienisch: Regionale Varianten (Italiano regionale)*, in Holtus, G., Metzeltin, M., Schmitt, C., (a cura di) *Lexikon der Romanistischen Linguistik*, Band IV, Tübingen, Niemeyer, 1988, pp. 732-748.
- Solarino, R., "Fanno uso a neologismi", *Italiano e Oltre*, 3/96, pp. 171-172.
- Solarino, R., "La derivazione ignorata", *Italiano e Oltre*, 3/97, pp. 153-154.
- Solarino, R., "Imparare dagli errori", Youcanprint, 2013.
- Thornton, A. M., "Morfologia", Carocci, Roma 2005.

Sitografia

In www.rosariasolarino.it sono reperibili quasi tutti gli articoli pubblicati da chi scrive su varie tematiche, compresi quelli citati in questo percorso sugli errori di italiano.

Utilissimo in generale sull'educazione linguistica è il sito di Adriano Colombo, uno dei "padri" dell'educazione linguistica italiana, www.adrianocolombo.it/inizio.htm; in particolare sulla tematica dell'errore si possono trovare, tra gli altri *Quando gli errori insegnano*, "Insegnare", II (1986), n. 6, pp. 2532.

- www.adrianocolombo.it/scrittura/scrittura01.pdf

Tra i contributi istituzionali alle tematiche della scuola, e dunque anche all'educazione linguistica, segnaliamo quello della Treccani:

- www.treccani.it/scuola/

In particolare sulla tematica dell'errore si veda la recensione di Silverio Novelli a Serrianni, L., Di Benedetti, G., (2009), *Scritti sui banchi, l'italiano a scuola tra alunni ed insegnanti*, Carocci, in:

- www.treccani.it/magazine/lingua_italiana/scritto_e_parlato/tema.htm
|

Utilissimo è anche il sito dell'Accademia della Crusca, www.accademiadellacrusca.it/it/lingua-italiana, dove si possono trovare, oltre alle cinque edizioni "storiche" del vocabolario in rete (www.lessicografia.it/l/archivio) degli articoli e delle risposte ai lettori su quesiti linguistici di vario tipo, compresi gli errori.

Riportiamo qui per comodità anche i link, citati nel testo, a vocabolari in rete:

- <http://dizionari.repubblica.it/Italiano>
- http://dizionari.corriere.it/dizionario_italiano

Piccoli prontuari sugli errori più comuni in italiano si trovano in Internet in siti dedicati agli studenti:

- www.ciaoteacher.com/i-18-errori-piu-comuni-in-italiano-livello-avanzato/
- www.focusjunior.it/w-la-scuola/profaiuto/2012/marzo/default.aspx
o in filmati e, addirittura, canali su youtube, come:
- www.youtube.com/watch?v=5GNnV0pCesc

Errori di interferenza da varietà regionali sono segnalati su vari blog professionali, per esempio in:

- www.traduttoretecnico.blogspot.it/2010/07/hit-degli-strafalcioni-piu-diffusi-in.html
- www.insegnanet.elte.hu/articoli/probinitaliano1.htm

Proliferano sulla rete anche le segnalazioni di errori sulla carta stampata:

- www.ilgiornale.it/news/cultura/errori-e-orreri-grammatica-editori-bocciati-italiano-946408.html

alla TV:

- www.video.mediaset.it/video/iene/puntata/152809/viviani-litaliano-lingua-sconosciuta.html

e nelle canzoni:

- www.youtube.com/watch?v=ehiFgAN519o